

**İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
GÖZLEM GEZİSİ UYGULAMASININ
ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİNE
VE ÇEVRE DUYARLILIĞINA ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Seçil AÇAR

2010

**T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMELİĞİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE GÖZLEM GEZİSİ
UYGULAMASININ ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİNE VE
ÇEVRE DUYARLILIĞINA ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Seçil AÇAR**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR**

Çanakkale–2010

TAAHHÜTNAME

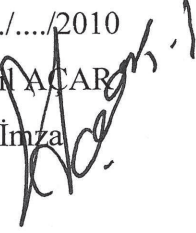
Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Gözlem Gezisi Uygulamasının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisine ve Çevre Duyarlılığına Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

.../.../2010

Seçil AÇAR

İmza



JÜRİ ONAYI

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Seçil AÇAR'a ait "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Gözlem Gezisi Uygulamasının

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisine ve Çevre Duyarlılığına Etkisi" adlı

çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı,

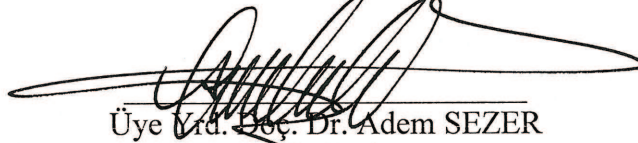
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında

YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak oybirliği/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.



Üye Yrd. Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR

(Danışman)



Üye Yrd. Doç. Dr. Adem SEZER

(Başkan)



Üye Yrd. Doç. Dr. Barış ÇETİN

Tez No: 373627

Tez Savunma Tarihi: 16.06.2010

ONAY

Doç. Dr. Yücel ACER
Enstitü Müdürü

12.06.2010

ÖZET

Tez Adı: İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Gözlem Gezisi Uygulamasının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisine ve Çevre Duyarlılığına Etkisi

“İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde gözlem gezisi uygulamasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve çevre duyarlılıklarına etkisi var mıdır?” sorusunun problem olarak alındığı bu deneysel araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale ili Ayvacık ilçesi Küçükkuşu beldesi Fernur Sözen İlköğretim Okulu 2008–2009 eğitim öğretim yılı 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın verilerini toplamak için Demir (2006) tarafından geliştirilen eleştirel düşünme ölçekleri ile araştırmacı tarafından geliştirilen çevresel duyarlılık ölçeği kullanılmıştır.

Öğrencilerin eleştirel düşünme ölçeği ve çevresel duyarlılık ölçeği öntest ve sontestten aldıkları puanlar SSPS 10.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda,

- Deney grubu öğrencilerinin gözlem gezisi uygulaması sonucunda eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı düzeyde yükselme olmuştur.
- Kontrol grubu öğrencilerine öğretmen kılavuz kitabına uygun öğretim sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
- Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri sontest toplam puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Deney grubu öğrencilerinin gözlem gezisi uygulaması sonucunda çevresel duyarlılıklarında anlamlı düzeyde yükselme olmuştur.
- Kontrol grubu öğrencilerine öğretmen kılavuz kitabına uygun öğretim sonucunda öğrencilerin çevresel duyarlılıklarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
- Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin çevresel duyarlılık sontest toplam puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Araştırma sonucunda öğretmenlere, velilere, araştırmacılara ve Milli Eğitim Bakanlığı'na gözlem gezisi uygulamasının yapılması için gerekli olanak ve kolaylıkların

sağlanması ve etkisinin araştırılması, eleştirel düşünebilen ve çevreye duyarlı öğrenciler yetiştirmek için çeşitli uygulamaların yapılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, gözlem gezisi, eleştirel düşünme, çevresel duyarlılık.

ABSTRACT

The title of this study is to examine the effects of expedition in Social studies lesson in primary school on the students' critical thinking skills and environmental sensitivity.

The study group of this experimental research in which the question of "Does the expedition in Social studies lesson in primary school have an effect on the students' critical thinking skills and environmental sensitivity?" was taken as the case is formed by Küçükuyu Fernur Sözen Primary School 2008–2009 education year 5th class students which is located in Çanakkale/Ayvacık.

Critical thinking scale developed by Demir (2006) and environmental sensitivity scales developed by the researcher are used to collect the data of the research.

The research data, the points the students got from the critical thinking scale and environmental thinking scales first test and the last test are analysed by using the SPSS 10.0 (Statistical Package for Social Sciences) programme. At the end of the research;

- As the result of expedition there have been a meaningful increase in critical thinking skills of experimental group students.
- In control group there couldn't be seen a meaningful increase in the students' critical thinking skills as a result of using the teacher's guide book as teaching material.
- When compared the experimental and control group students' critical thinking last test total points, a meaningful difference couldn't be found in favor of the experimental group.
- As a result of expedition application the experimental group students' environmental sensitivity rose at a meaningful degree.
- A meaningful rise couldn't be seen in control group students' environmental sensitivity as a result of using the teachers' guide book.
- When compared the experimental and control group students' critical thinking last test total points, a meaningful difference could be found in favor of the experimental group.

At the end of the research recommendations are made to the teachers, parents, researchers and Ministry of Education to provide necessary opportunities, conveniences, and

searching the effect of expedition and various applications to educate the students who have critical thinking and environmental sensibility.

Key Words: Social sciences, field trip, critical thinking, environmental sensitivity,

ÖNSÖZ

Eğitim toplumların yetişmesi, kültürün korunması, aktarılması ve geliştirilmesi için şarttır. Eğitimin verilmesi kadar niteliği de büyük önem taşımaktadır. Eğitim sürecinde istenen nitelikleri kazanan öğrencilerin yetişmesi ve kazandıklarını devam ettirebilmeleri beklenir. Gerek içinde bulunduğumuz yüzyıl ve dünya şartları gerek insanların ihtiyaçlarını karşılamak için doğal kaynakları sonsuzmuş gibi kullanmaları, bu kaynakları tükenme riskiyle karşı karşıya bırakmıştır. Çevreye duyarlı, doğal kaynakları bilinçli kullanan, çevre kirliliğine sebep olmadığı gibi çevre uğruna mücadele eden bireyler yetiştirmek önem kazandırmıştır. Öte yandan teknolojinin çok hızlı gelişmesiyle birlikte, bilgiye ulaşmanın kolaylaşması ve öğrenilen bilginin artması, insanlarda öğrendiklerini olduğu gibi kabul etmek yerine düşünerek sorgulamayı, irdelemeyi, çıkarımlar yaparak iyiyi-kötüyü, doğruyu-yanlışı eleme ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Kendi kararlarını alabilen, sorgulayan, sorumluluklarının bilincinde olan her duyduğunu ya da öğrendiğini doğru kabul etmeyen bireyler yetişebilmesi için ilköğretimden itibaren öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini kazanmaları önemlidir. Gelişmiş ve sağlıklı toplumların olması böylelikle mümkündür.

Bireylerin eleştirel tutum ve davranışlar sergilemesi toplumun her alanında 21. yüzyılda daha önemli ve gerekli hale gelmiştir. Eleştirel düşünmeyi sadece programlara koymak, tanımını okuyup ezberlemek yerine geliştirici uygulamalar yapılmalı, öğrencilerin yaşayarak öğrenebilecekleri ortamlar sergilenmelidir. Bu da öğrenilenleri sadece sınıf içinde sınırlı tutmakla değil dört duvar dışına taşımakla ve eleştirel düşünmeyi hayat felsefesi haline getirmekle sağlanabilir. Sınıfın ya da okulun duvarları dışındaki çevre, öğrenciler için hem çevresel duyarlılığı hem de eleştirel düşünmeyi geliştirici sayısız imkânlar sunar. Böylece çevreye duyarlı, çevresel sorunlara duyarlı olan, sorunların kaynakları üzerine eleştiren düşünebilen bireyler yetiştirilebilir.

Şüphesiz ki, yapılan tüm araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmada da araştırmacıdan kaynaklanan bir takım eksiklikler olabilir. Bu araştırma ile veri toplama araçlarının, araştırmada kullanılan yöntemlerin, yapılan uygulama ve araştırma sonuçlarının yapılacak olan araştırmalara ve alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Her aşamasını merakla yürüttüğüm araştırmamda, yüksek lisans eğitimimden tez projemin seçimi ve hazırlanması temel olmak üzere tüm çalışmalarımda desteğini ve emeğini esirgemeyen, öğrencisi olduğum için gurur duyduğum değerli hocam, tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR'e yardım ve ilgisinden dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Tez Jürisinin değerli üyeleri, Yrd. Doç. Dr. Adem SEZER, Yrd. Doç. Dr. Barış ÇETİN ve tüm bölüm hocalarıma, uygulama yaptığım Fernur Sözen İlköğretim Okulu'nun değerli idarecileri okul müdürü Hüseyin ELÜSTÜ, müdür yardımcısı Seyit ARDA'ya ve uygulamaya katılan kıymetli öğrencilerime çok teşekkür ederim.

Bu güne gelmemi sağlayan ve hayatım boyunca beni hep destekleyen, varlıklarını hep arkamda hissettiğim başta annem Nuray ve babam Sadettin AÇAR olmak üzere tüm aileme en samimi duygularıyla teşekkür ederim.

Eleştirel düşünerek dünyayı duyarlı bir şekilde gözlemleyebilmek dileğiyle...

Seçil AÇAR

Çanakkale- Haziran 2010

İÇİNDEKİLER

Sayfa	No
ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
KISALTMALAR.....	xi
TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.1.1. Eğitim.....	1
1.1.2. İlköğretim ve Sosyal Bilgiler	4
1.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı.....	8
1.1.3.1. Sosyal Bilgiler Dersinin İçeriği ve Öğretiminde Kullanılan Yöntemler.....	10
1.1.4. Düşünme ve Üst Düzey Düşünme Çeşitleri	12
1.1.4.1. Yaratıcı Düşünme.....	14
1.1.4.2. Yansıtıcı Düşünme.....	16
1.1.4.3. Problem Çözme.....	16
1.1.4.4. Tümevarımcı Düşünme.....	17
1.1.4.5. Tümdengelimci Düşünme.....	18
1.1.4.6. Eleştirel Düşünme.....	18
1.1.4.6.1. Eleştirel Düşünme Becerileri.....	22
1.1.4.6.2. Eleştirel Düşünmenin Önemi ve Geliştirilmesi.....	26
1.1.4.6.3. Eleştirel Düşünen Öğretmen.....	28
1.1.4.6.4. Öğrenci Merkezli Öğretim ve Sınıf Ortamında Eleştirel Düşünme.....	30
1.1.5. Gözlem Gezisi Uygulaması.....	31
1.1.5.1. Gözlem	32
1.1.5.2. Gezi	36

1.1.5.3. Gözlem Gezisi	38
1.1.5.4. Gözlem Gezisinin Planlanması.....	44
1.1.5.5. Sanal Gözlem Gezisi.....	48
1.1.5.6. Gözlem Gezisi Öncesinde Yapılacak Hazırlıklar.....	50
1.1.5.7. Gözlem Gezisi Esnasında Dikkat Edilecek Hususlar.....	52
1.1.5.8. Gözlem Gezisi Sonrasında Yapılacak Çalışmalar.....	53
1.1.5.9. Gözlem Gezisi Uygulamasının Yararları.....	54
1.1.5.10. Gözlem Gezisi Uygulamasının Sınırlılıkları.....	58
1.1.6. ÇEVRE.....	60
1.1.6.1. Çevre Eğitimi.....	61
1.1.6.2. İlköğretim Programında Çevre Eğitimi.....	66
1.1.6.3. Çevre Sorunları.....	69
1.1.6.4. Çevresel Duyarlılık.....	75
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	76
1.3. ALT PROBLEMLER.....	77
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	77
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	77
1.6. VARSAYIMLAR.....	79
1.7. SINIRLILIKLAR.....	79
1.8. TANIMLAR.....	80
1.9. İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR.....	81
1.9.1. Türkiye’de ve Türkiye Dışında Yapılan İlgili Yayınlar ve Araştırmalar.....	81
1.9.1.1. Eleştirel Düşünme Alanında Yapılan Çalışmalar.....	81
1.9.1.2. Gözlem Gezisi Alanında Yapılan Araştırmalar.....	90
1.9.1.3. Çevresel Duyarlılık Alanında Yapılan Araştırmalar.....	96

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	103
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	105
2.2.1. Çalışma Grubu.....	105
2.2.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Denkleştirilmesi.....	106

2.2.3. Araştırmada Öğretimi Yapılan Ünitenin Belirlenmesi.....	110
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ GELİŞTİRİLMESİ.....	111
2.3.1. Eleştirel Düşünme Ölçeği.....	111
2.3.2. Çevresel Duyarlılık Ölçeği.....	111
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	114
2.4.1. Gözlem Gezisi Hazırlık ve Uygulama Süreci.....	114
2.4.1.1. Hazırlık Süreci.....	114
2.4.1.2. Deneysel İşlem Uygulama Süreci.....	115
2.4.1.3. Uygulama Sonrası.....	118
2.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	118

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

3.1. Araştırmanın Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	120
3.2. Araştırmanın İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	121
3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	122
3.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	123
3.5. Araştırmanın Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	124
3.6. Araştırmanın Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	125

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM SONUÇLAR VE ÖNERİLER

4.1. SONUÇLAR.....	127
4.1.1. Deney Grubu Öğrencilerinin (Öntest-Sontest) Eleştirel Düşünme Beceri Puanlarına İlişkin Sonuçlar.....	127
4.1.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin (Öntest-Sontest) Eleştirel Düşünme Beceri Puanlarına İlişkin Sonuçlar.....	128
4.1.3. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin (Sontest) Eleştirel Düşünme Beceri Puanlarına İlişkin Sonuçlar.....	128
4.1.4. Deney Grubu Öğrencilerinin (Öntest-Sontest) Çevresel Duyarlılık Ölçeği Puanlarına İlişkin Sonuçlar.....	129

4.1.5. Kontrol Grubu Öğrencilerinin (Öntest-Sontest) Çevresel Duyarlılık Ölçeği Puanlarına İlişkin Sonuçlar	129
4.1.6. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin (Sontest) Çevresel Duyarlılık Ölçeği Puanlarına İlişkin Sonuçlar	129
4.2. ÖNERİLER	130
4.2.1. Üniversitelere Yönelik Öneriler	130
4.2.2. Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler	131
4.2.3. Okul Yönetimlerine Yönelik Öneriler	131
4.2.4. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	132
4.2.5. Velilere Yönelik Öneriler	133
4.2.6. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	133
KAYNAKÇA	135
EKLER	152
Ek 1. Eleştirel Düşünme ve Çevresel Duyarlılık Ölçekleri Uygulama İzinleri	153
Ek 2. Gözlem Gezisi Uygulama İzni	155
Ek 3. Eleştirel Düşünme Ölçekleri Kullanma İzni	156
Ek 4. Eleştirel Düşünme Ölçekleri	157
Ek 5. Çevresel Duyarlılık Ölçeği	164
Ek 6. Gözlem Gezisi Planı	166
Ek 7. Deney Grubu Öğrenci Listesi	168
Ek 8. Gözlem Gezisi İçin Örnek Bir Veli İzin Belgesi	169
Ek 9. Gözlem Gezisi Yapılacak Yerlere Bilgilendirme Belgesi	170
Ek 10. Gözlem Gezisi Sürecine Ait Fotoğraflar	167
Ek 11. Gözlem Gezisi Sonrası İçin Örnek Bir Teşekkür Belgesi	177

KISALTMALAR

ÇDÖ: Çevresel Duyarlılık Ölçeği

EDÖ: Eleştirel Düşünme Ölçekleri

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

\bar{x} : Aritmetik Ortalama

S: Standart Sapma

sd: Serbestlik Derecesi

f: Frekans

p: Anlamlılık Düzeyi

N: Örneklemdeki Eleman Sayısı

%: Yüzde

Çev: Çeviren

Der: Derleyen

Ed: Editör

SPSS: Statistical Package For Social Sciences

t: t Değeri

ERIC: Education Resources Information Center

TDK: Türk Dil Kurumu

M. Ö.: Milattan Önce

TABLOLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 1. Delphi Projesi'nde Ortaya Çıkan Eleştirel Düşünme Becerileri.....	24
Tablo 2. Araştırma Modeli.....	104
Tablo 3. Araştırmanın Örneklemi.....	106
Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Deneklerin Toplam Sayıları ve Cinsiyete Göre Dağılımları.....	107
Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Çevresel Duyarlılıklarının Öntest Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması.....	108
Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Düşünme Becerilerinin Öntest Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması.....	109
Tablo 7. Çevresel Duyarlılık Ölçeği Faktör Yükleri.....	113
Tablo 8. Araştırmada Kullanılan İstatistiksel İşlemlerin Araştırmanın Alt Problemlerine Göre Dağılımları.....	119
Tablo 9. Deney Grubundaki Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçekleri Toplam Puanlarının (Öntest-Sontest) Karşılaştırılmasına İlişkin t -Testi Sonuçları	120
Tablo 10. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçekleri Toplam Puanlarının (Öntest-Sontest) Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	121
Tablo 11. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Ölçekleri Toplam Puanları Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması	123
Tablo 12. Deney Grubundaki Öğrencilerin Çevresel Duyarlılık Ölçeği Toplam Puanlarının (Öntest-Sontest) Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	124
Tablo 13. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çevresel Duyarlılık Ölçeği Toplam Puanlarının (Öntest-Sontest) Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	125
Tablo 14. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çevresel Duyarlılık Ölçeği Toplam Puanlarının Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	126

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

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

1.1. PROBLEM DURUMU

1.1.1. Eğitim

İnsan ilk var olduğu andan itibaren eğitim süreciyle farkında olmaksızın karşı karşıya kalmıştır. Günün koşulları doğrultusunda kendini geliştirerek amaçlarına ulaşmak için çaba harcamıştır. İçinde bulunulan yüzyıl ve değişen dünya şartları, öğrenciden beklenenleri arttırmış, doğruyu gözlemleyen ve ayırt edebilen, öğrendiklerini “Acaba?, neden?, Niçin?” gibi farklı bakış açıları ile eleştiren nesiller yetiştirmeyi zorunlu kılmıştır. Bu da ancak eğitimle mümkündür. Eğitim, en genel anlamıyla, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir (Fidan ve Erden, Tarihsiz: 12).

Genel çizgilerle eğitim, bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri edindiği süreçler toplamıdır (Varış, 1997: 13). Eğitimin istendik yönde davranış değişikliği olması, onun amaçlı oluşuna işaret eder. Eğitim belli amaca yönelik olarak gerçekleştirilir. Eğitimin bu amacı müfredat veya program denilen bir metin içinde ortaya koyar (Bacanlı, 2006: 18). Eğitimin toplumsal birim kurum oluşu nedeniyle, her toplumun kendine özgü bir eğitim sistemi vardır. Bu sistem, o toplumun, milletin kültürel, sosyal, ekonomik özelliklerine ve değerlerine göre kurulur, biçimlenir ve gelişir. Her eğitim sistemi, o toplum içerisinde geçerli değerleri yansıtır ve o toplum tarafından eğitimden beklenen görevleri yerine getirir (Hesapçioğlu, 2008: 72).

Bonsting (1992: 67), bireyin yeteneklerini geliştirmek, ilgi alanlarını artırmak ve karakterini sağlamlaştırmak amacını guden ve devamlı bir gelişme süreci olan eğitimin önemi, toplumların kalkınmasında ve günümüzün amansız rekabete dayalı küresel ekonomik düzeninde, nitelikli bireyler yetiştirme yönünden daha da artmıştır (Aktaran, Korkmaz, 2006: 2). Eğitim, çağdaşlaşmanın bu itici gücünü, yani kalkınmanın gerektirdiği niteliklere sahip insan gücünü yetiştirmekle görevlidir. Bu görev kendisine diğer tüm, toplumsal sistemler tarafından verilmiştir. Siyasal sistem, eğitimden, siyasi güç demokratça kullanabilecek donatılmış, iktisadi seçenekleri akıllıca seğip uygulayabilecek ekonomistler; sosyal sistem de, çağdaş yaşam koşullarının gereği olan toplumsal değişme ve gelişmeyi başlatabilecek önderler yetiştirmesini istemektedir. Bu önemli işleviyle eğitim sistemi, tüm toplumsal sistemlerin merkezinde yer alır ve bu kurumların her birinin özelliğini yansıtır. Bu nedenle, diğer toplumsal kurumların kalkınmadaki fonksiyonlarını yerine getirebilmeleri, doğrudan doğruya eğitim kurumlarının işlevlerini etkilice geręekleřtirebilmesine bağlıdır (Bilen, 2006: 2–3).

Eğitim, dünyanın her yerinde olduğu gibi ülkemizde de ülkenin ve ülke insanının kalkınması, ekonomik, sosyal, kültürel vb. açılardan gelişmesi için en önemli sacayaklardan birisidir. Ülkemizde ülkeyi yöneten siyasi gruplar değişse de eğitimin çok önemli olduğu söylemi süreklilik arz etmektedir. Yıldan yıla da eğitime verilen önemin sayısal göstergeleri değişikliğe uğramaktadır. En azından teorik bazda da olsa eğitime önem verilmesi önemlidir. Çünkü eğitim, kurumları ve görevli eğitimcileri vasıtasıyla ülkenin ihtiyacı olan insan potansiyelini yetiştirme amacı taşımaktadır. Ülkeden ülkeye değişse de eğitimin genel olarak tüm dünyada yetiştirmek istediği insan topluluğu belirli özellikleri taşımaktadır. Bu özellikleri taşıyan bireyler; ülkesini seven, ülkesinde yaşayan milletin ahlaki ve kültürel özelliklerine sahip, ülkesinin gelişmesi için bir vatandaş olarak taşıması gereken sorumlulukların bilincinde olan, vatandaşlık görevlerini yerine getiren, haklarını bilen, haklarını aramaktan çekinmeyen, eleştirel olarak düşünebilen, düşündüklerini özgürce ifade edebilen bireyler olarak kısaca belirtilebilir. Şüphesiz ki bu özellikleri arttırmak mümkündür. Eğitimin bu özellikleri taşıyan bireyleri yetiştirip yetiştiremediği konusu ise tartışmalı bir konudur. Bu konuda okula giden ya da diploma sahibi olan ülke nüfusu kadar örnek verilebilir (Demir, 2006: 1–2).

Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi eğitimin doğrudan uygulanma ortamı olan sınıflarda gerçekleştirilen uygulamalar ülkemizde de “geleneksel” ve “çağdaş” olarak nitelenmektedir. Eğitim alanında yapılan her yenilik çağdaşlığa, çağın gereklerine ulaşma anlamında yapılmaktadır. Bu yenilik ya da değişikliklerin sonucu da uzun vadeli bir yatırım olan eğitimin başarısını göstermektedir, gösterecektir (Demir, 2006: 2). Geleneksel eğitim sistemi esasen bilişsel hedeflere dayanır. Bu uygulamaya karşılık olarak, birçok alternatif duyuşsal eğitim yaklaşımı doğmuştur. Genel olarak, alternatif eğitim yaklaşımlarının hemen hemen hepsinin de eğitimde duyuşsal hedefleri vurguladıkları söylenebilir (Bacanlı, 2006: 20). Okullar bir toplumun bireylerini yetiştirmek, onları başarılı bir yaşama hazırlamak için vardır. Ne yazık ki, geleneksel eğitim sistemleri bu işlevi yerine getirememekte, çağdaş toplumların gereksinimlerine uygun mezunlar verememektedir (Açıkgöz, 2003: 4). Eğer, bilginin geçici olduğu, ansiklopedik bilgidен çok olayları derinliğine kavrama, eleştirel düşünme yetenekleri ile öğrenmeyi öğrenmenin vurgulandığı; öğrenmede öğrenci-öğretmen etkileşimine önem verildiği ve çok yönlü zihinsel gelişimin hedeflendiği çağdaş eğitim anlayışı, eğitim sistemini iyileştirme çalışmalarında egemen olursa, sistem yeniden yapılandırılabilir. Böyle bir yaklaşım öğretimin özüne ilişkin yeniden yapılanmanın esaslarını ortaya koyacak ve öğrencilere potansiyellerini maksimum düzeyde geliştirebilme olanağı sunabilecektir (Özden, 2005: 6–7).

Bilgi ve teknoloji, çağımıza damgasını vuran önemli gerçeklerdir. Toplumsal değişimin ivmesinin giderek arttığı günümüzde, toplumdaki çeşitli mesleklerden beklenen görev ve roller de değişmektedir. Öğretmenlik de bu hızlı değişimin yaşandığı meslekler arasındadır. Geleneksel olarak öğretmenden beklenen, bildiklerini öğrencilere aktarması idi. Günümüzde bilginin nitel ve nicel olarak değişmesi ve onun depolanması ve yayılmasındaki baş döndürücü gelişmeler, öğretmenlerin de bilgiye bakış açılarını değiştirmelerine neden olmaktadır. Bilginin geometrik bir şekilde çoğalması ve çoğalırken de yeniden yapılarak değişmesi, bilginin aktarımına dayalı eğitim anlayışını geçersiz kılmaktadır (Öztürk ve Dilek (ed), 2003: 37).

Sosyal yaşamın eğitim-öğretime gereksinme duyması, yalnız kendisinin sürekliliğini sağlamak için değil, belki eğitimi oluşturan, eğitenle birlikte yaşam sürecinin kendisidir. Eğitim, yaşantıları aydınlatır, genişletir ve imgelemi uyarır, zenginleştirir. O,

durumlara, düşünceye açıklık, doğruluk getiren sorumluluğu oluşturur. Gerçekten; bedence, kafaca yapayalnız yaşayan kişi geçmişteki yaşantı ve deneyimlerini düşünmek ve onlardan anlam çıkarmak için çok az fırsat bulur veya hiç bulamaz. Eğitim sadece yetişkinler ile gençlerin başarısızlığı arasındaki eşitsizliği gidermek için değil, aynı zamanda yaşantı ve deneyimlerinin de en kolay ve en yararlı biçimde aktarılabilmesi için zorunludur (Dewey, 1996: 13).

Eğitim, değişimin ve yeniliklere ayak uydurma yeteneğinin anahtarıdır. Bilgi toplumu iyi eğitim görmüş insanlarla meydana gelir. Aynı zamanda eğitim ülke kalkınmasının da temelidir (Doğan, 2005: 101). Bilgi, insana yol gösterici ve aydınlatıcı olmalıdır. Yaşama uygulanmalı ve toplumsal girişimlere yön verebilecek düzeye getirilmelidir. Bilgi, bir çıkar aracı olarak kullanılmamalı, gerçek değerinin anlaşılmasına dayalı bir felsefe ve bilim geleneği ve öğretisi oluşturmaktadır (Alkan ve Kurt, 2007: 88).

“Öğretim”, insan yaşamının belli kesimlerinde kazandırılan, planlı, programlı, destekli, genellikle bir belge ile sonuçlanan, davranışların gelişmesini hedefleyen bir kavramla yüklüdür (Varış, 1997: 13). Öğrenme ortamı da öğrencilerin oturma düzeni de etkin olarak öğrenebilecekleri şekilde düzenlenmelidir. Ancak sınıfların çok kalabalık ve küçük olması bazı engellemeleri de beraberinde getirmektedir. Sınıfta öğretmenin rolü de ayrı bir önem taşır. Bir sınıf ne kadar çok teknolojik malzeme ve materyalle donatılsın ya da ne kadar iyi düzenlenmiş olursa olsun öğrenciyi merkeze almayan demokratik tutum sergilemeyen, öğrencilere sorgulama fırsatı vermeyen, gerektiğinde doğal ve beşeri ortamdaki öğretim amacıyla faydalanmayan bir öğretmenin içinde bulunduğumuz yüzyılda başarılı olması çok zordur.

1.1.2. İlköğretim ve Sosyal Bilgiler

İlkokullarda kazandırılan bilgi ve beceriler, bir yandan bireyin hayata atıldığı zaman kendisi ve toplum için daha üretken ve verimli olmasını sağlarken diğer yandan daha ileri eğitim kademelerindeki öğrenmelerin temelini oluşturur (Fidan ve Erden, Tarihsiz, 215).

Günümüzde küresel ısınma artmakta, çevrenin dengesi bozulmakta böylece kuraklık tehlikesi gibi ciddi sorunlar ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, doğal kaynak tükeneneği endişesi, bireyleri çevreye karşı daha dikkatli olmak zorunda bırakmıştır. Çevreye karşı duyarlı, yaşadığı çevreyi koruyan, bitki örtüsünü tahrip etmeyen bireylerin yetişmesi önem kazanmıştır. Bunun da en iyi verilebileceği yaşlar ilköğretim dönemini kapsamaktadır.

İnsan sosyal bir varlıktır, sürekli öğrenme ve öğrendiklerini kendisine anlamlı hale getirmeye çalışır. Bu da yaşam boyu öğrenmeyi, öğrendikleriyle yetinmemeyi beraberinde getirir. Bu olgu, insanın yaşadığı çevreyi, davranış, düşünce değer ve eylemlerinde önemle dikkate alan bir varlık olduğunu belirler. Böyle bir dikkat ve duyarlılık insana özgü bir yetenektir (Doğan, 2005: 2). Sosyal bilimlerde öğretim teknolojisi bu alan için programlarda öngörülen özel amaçlara ulaşılabilmesi için gerekli öğretim yapıları ve süreçlerinden oluşan bir disiplin anlamındadır. Öğretim disiplini amaçlardan değerlendirmeye kadar uzanan bir seri öğeden oluşmaktadır (Alkan ve Kurt, 2007: 77). Sönmez (1994: 7)' e göre sosyal bilimler, insan tarafından üretilen gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanmıştır. Öztürk ve Dilek (2003: 17) Sosyal Bilgileri, sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerili demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı olarak tanımlamıştır.

Daşcan ve Yetkin (2008: 644)' in aktardığına göre sosyal bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; Tarih, Coğrafya, Ekonomi, Sosyoloji, Antropoloji, Psikoloji, Felsefe, Siyaset Bilimi ve Hukuk gibi Sosyal Bilimlerin ve Yurttaşlık Bilgisinin konularının, öğrenme alanlarını yansıtan bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren, insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir. Öztürk ve Dilek (2003: 16)'in aktardığına göre, ABD Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi (NCSS,1993: 3) Sosyal Bilgileri şöyle tanımlamıştır: vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerinin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde

Sosyal Bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden süzülen sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma alanı sağlar. Sosyal Bilgilerin temel amacı, birbirlerine bağımlı, global bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak, kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır.

Moffat, (1957: 18)'e göre, Sosyal Bilgiler terimini dünyada ilk kez 1916 yılında ABD'de kullanan bir komite; "Konusu, doğrudan doğruya insan toplumunun örgütüne ve onun gelişmesine ve bu toplumsal birliklerin bir organı olması dolayısıyla da insana ait bilgiler Sosyal Bilgilerdir" şeklinde tarif etmişlerdir (Aktaran, Akgül, 2006). Osmanlı Eğitim Sisteminde orta dereceli okul programları ilk kez "Maarif-i Umumiye Nizamnamesi" ile belirlenip, Cumhuriyet Dönemine kadar birçok değişiklik yapılmıştır (Akgül, 2006).

Disiplinler arası ve çok disiplinli bir program yaklaşımı ve bir ders olarak Sosyal bilgiler, Türkiye'de ilk kez 1960'lı yıllarda benimsenmiştir. Bu tarihten önce gerek Osmanlı, gerekse Cumhuriyet döneminde, bu dersin kapsamına giren disiplinler, ilköğretim düzeyinde ayrı dersler olarak verilmiştir (Öztürk ve Dilek, 2003: 72). Sosyal Bilgiler, bu adla ilk kez yer aldığı 1968 İlkokul Programı'nda, daha önce Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi'ne yüklenen önemli misyonu devralmıştır. Bundan dolayı Sosyal Bilgiler, gerek bu programda, gerekse daha sonraki yıllarda yayınlanan programlarda, 4-5. sınıflardaki iki mihver (eksen) dersten biri olarak kabul edilmiştir (Öztürk ve Dilek, 2003: 72).

1997 yılında 8 yıllık kesintisiz ve zorunlu eğitime geçilmiş ve programda yeni bir düzenlemeye gidilmiştir. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 02.04.1998 tarih ve 62 sayılı kararı ile 1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulanmak ve denenip geliştirilmek üzere yeniden program düzenlenmiştir. Böylece Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgileri dersleri kaldırılmış, I. Kademeyle birleştirilmiş ve İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı olarak uygulamaya konulmuştur (Akgül, 2006).

Sosyal bilgilerin konusu insandır. Sosyal Bilgiler dediğimiz zaman, bireyin incelenmesi, onun sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşimi ve bu etkileşimin dünkü, bugünkü ve yarınki şekillerinin gözden geçirilmesi ile karşılaşırız. Böylece bu derste çocuk, normal gelişimi içerisinde yaşama yollarını öğrenirken, insanların birbirleriyle ilişkileri üzerinde de durur (Güngördü, 2002: 130). İnsanın yaşamında kullandığı ve zorunlu olan, onun daha kolay, rahat, mutlu yaşamasını, kendini gizil güçleri doğrultusunda geliştirip gerçekleştirmesini sağlayan tüm toplumsal olgular ve ilişkiler bu kavramın kapsamı içine girebilir (Sönmez, 1994: 8).

Amerika Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS, 1990: 36–37)’ ne göre Sosyal Bilgilerdeki temel düşünme becerileri şunlardır:

1. Bilginin kazanımıyla ilgili olan beceriler: Okuma becerileri (anlama, kelime hazinesi, okuma hızı), çalışma becerileri (bilgiyi bulma, bilgiyi düzenleme), referans ve bilgiyi toplama becerileri (kütüphane kullanımı, özel referanslar, harita-küre ve grafikler, çevre kaynakları), teknik beceriler (bilgisayar, TV internet vb.).

2. Bilginin kullanımı ve organizasyonu becerileri: Düşünme becerileri (bilgiyi sınıflandırma, bilgiyi açıklama, bilgiyi analiz etme, bilgiyi özetleme, bilgiyi sentezleme, bilgiyi değerlendirme), karar verme becerileri, bilişsel farkındalık becerileri.

3. Sosyal katılım ve kişilerarası ilişkilerle ilgili beceriler: Kişisel beceriler, grup etkileşimi, sosyal-politik katılım becerileri (Demir, 2006: 10).

Öğretim ortamı olarak nitelenen bu ortamın hedefler doğrultusunda düzenlenmesi gerekir. Sosyal bilimlerin öğretiminde geleneksel olarak bu ortam öğretmen tarafından bilgi aktarmanın esas alındığı derslik ortamıdır. Oysa sosyal bilgiler öğretiminin amaçları, bu konu alanının nitelikleri ve öğretimi ile ilgili ilkeler gibi faktörler açısından bakıldığında bu geleneksel öğretim ortamının yetersiz olduğu ve boyutlarının genişlemesi gerektiği kolaylıkla görülebilir. Bu maksatla sosyal bilimlerin öğretiminde öğretim ortamının derslik dışında okul, aile, yakın ve uzak toplumsal çevrenin işlevsel biçiminde bütünleştirilmesi gerekir (Alkan ve Kurt, 2007: 79–80).

Sosyal bilimlerin öğretimi bireyin, toplumun sürekli bir değişim süreci içinde olduğunu kavraması, bu değişimin nedenlerini sağlamak ve kendi başına kanıtları değerlendirerek bağımsız yargıya varma yeteneğini değiştirmesini amaçlayan bir öğretim

alanıdır. Bireylerin olumlu bir yaşam görüşü geliştirmeleri, toplumca beklenen ve gerek duyulan tavır, bilgi ve becerileri kazanmaları, bu alandaki başarıya bağlı olup o da bu bilim dalındaki öğretimde uygulanacak yöntemlerin hedeflenen davranışlarla bilim dalının niteliği ile ve çağdaş olanaklarla uyumlu olmasına bağlı bir husustur (Alkan ve Kurt, 2007: 85).

1.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

Bireysel özgürlük ve iyi yaşam için bilginin ve eğitimin giderek artan bir önem kazanması; ileri düzeyde eğitim görmüş bireylerle yeterince eğitilmemiş bireyler arasında oluşan boşluk; sadece düşünen küçük bir seçkinler grubu ile sadece yapan büyük bir kitle yapısının geçerliliğini yitirmesi; düşünen ve aynı zamanda düşündüğünü eyleme koyabilen insana olan gereksiniminin önem kazanması ve benzeri gelişmeleri, eğitimin diğer kesimlerinde olduğu gibi felsefe ve sosyal bilimlerin öğretiminde de yenilik gereksinimi gündeme getirmiştir (Alkan ve Kurt, 2007: 83). Türk eğitim sistemine çok uzun yıllar davranışçı eğitim kuramları egemen olmuştur. 2005–2006 eğitim öğretim yılında yeni ilköğretim programının uygulamaya konmasıyla davranışçı kuramlar yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmış, böylelikle merkezde olan öğretimde yerini öğrenciye bırakarak süreçte öğrencinin etkin olması sağlanmaya çalışılmıştır.

İnsan dünyaya geldiği andan itibaren bir mücadele içindedir. Bu mücadele de birey yaşamının ilk kısmını ailede, geleceğini belirleyecek olan en önemli dönemini ise eğitim kurumlarında eğitim geçirmektedir. Okul yaşantısı ile birey hayatı boyunca kullanacağı bilgi ve becerileri kazanır. Bilgi ve beceri kazanması kadar bu becerileri günlük hayatta kullanması da önemlidir. Geleneksel eğitimde öğrenci ezberleyen, daha çok pasif öğretmenin daha etkin olması, böylelikle bilginin kalıcı olmaması, teknolojinin hızla ilerlemesi, öğrenen bilginin çok fazla olması, eğitim programlarını değişime ve gelişime zorlamıştır. Uygulanan öğretim yöntemleri, öğretim üyesine dönük niteliktedir. Metodoloji takrir yöntemi ile sınırlıdır. Öğrenci etkinlikleri, çoğunlukla ders notları ya da ders kitapları ile sınırlıdır. Öğretimde, araştırma, inceleme, gözlemi katılım, alan çalışmaları ve benzer türde uygulamalı çalışmalar, pek yer almamaktadır (Alkan ve Kurt, 2007: 85).

1–5 ilköğretim programında Sosyal Bilgiler programının vizyonu; 21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir (Daşcan ve Yetkin, 2008: 598).

Yapılandırmacılık yaklaşımı esas alınarak bilgiye ulaşabilen, yapılandıran, sorgulayan, araştıran, üst düzey düşünme becerilerine sahip olan bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Bu anlayış doğrultusunda Sosyal Bilgiler programı;

1. Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
2. Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak, bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.
3. Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak, öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.
4. Öğrencileri düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir.
5. Öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçlar.
6. Millî kimliği merkeze alarak, evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir.
7. Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri çerçevesinde ruhsal, ahlâkî, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.
8. Öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.
9. Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.
10. Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar.
11. Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.
12. Periyodik olarak, öğrenci çalışma dosyalarına bakılarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin akışı içerisinde değerlendirmeye olanak sağlar (Daşcan ve Yetkin, 2008: 598).

Sosyal bilimler öğretiminde son yıllarda, yöntemsel ve akademik hoşgörü, esnek program ve öğrenci akışı, bağımsız öğrenme, “iş-eğitim” bütünlüğü gibi öğrenci yaratıcılığı, keşfetme ve kişilik oluşturma gibi yeteneklerin gelişmesini destekleyici yönde önemli öğretim gelişmeleri vardır. Öğrenciyi belirli zaman ve mekân bağlantısından kurtaran bağımsız öğrenme desenleri geliştirme gereksinimini karşılamak üzere, oluşturulan modeller, aynı zamanda eğitimi büyük yatırımlardan kurtarmaktadır (Alkan ve Kurt, 2007: 87).

1.1.3.1. Sosyal Bilgiler Dersinin İçeriği ve Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Sosyal Bilgiler dersinin aktarılmasında, birçok yöntem kullanılabilir. Şüphesiz her öğretmenin yetenekleri farklıdır. Önemli olan öğrencinin ilgisini en üst düzeyde tutmaktır. Her ders ve konu bir tek yöntem ve teknikle işlendiği gibi birçok yöntemle de işlenebilir. Derste kullanılan yöntemin uygun seçilmesi özellikle becerilerin kazandırılması açısından önemlidir.

Beceri, öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir (Daşcan ve Yetkin, 2008: 598). 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının kazandırmayı amaçladığı becerileri şöyle sıralayabiliriz: Eleştirel Düşünme Becerisi, Yaratıcı Düşünme Becerisi, İletişim Becerisi, Araştırma Becerisi, Problem Çözme Becerisi, Karar Verme Becerisi, Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi, Girişimcilik Becerisi, Türkçe’yi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi, Gözlem Becerisi, Mekânı Algılama Becerisi, Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi, Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi, Sosyal Katılım Becerisi, Empati Becerisidir (Daşcan ve Yetkin, 2008: 598).

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı öğrenme alanları üzerine kuruludur. Öğrenme alanı, birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapıdır (Daşcan ve Yetkin, 2008: 615). Sosyal Bilgiler dersi dokuz öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılmıştır.

1. Birey ve Toplum
2. Kültür ve Miras
3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler

4. Üretim, Dağıtım ve Tüketim
5. Zaman, Süreklilik ve Değişim
6. Bilim, Teknoloji ve Toplum
7. Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler
8. Güç, Yönetim ve Toplum
9. Küresel Bağlantılar (Daşcan ve Yetkin, 2008: 615).

Sosyal bilimlerin öğretiminde nesnel olmak; amaçlar, araçlar ve değerlendirme etkinlikleri arasında tutarlılık sağlamak, çok yönlü tekniklere dayalı karar vermek gerekmektedir (Alkan ve Kurt, 2007: 81). Sosyal bilgiler, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır (Erden, 1996: 8). Öğrencilerin sorumlu, bilinçli ve etkin vatandaşlar olarak yetişmesi için sosyal bilgiler dersleri ilköğretim düzeyinde dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıflarda yer almaktadır (Demir, 2006: 9).

Sosyal bilimlerin öğretiminde birçok öğretim yöntemi kullanılmakta beraber yapılan öğretim dikkate alındığında uygulamada genel kavramların ve temel bilgilerin öğrenciye aktarılması sınırlı kalmakta ve bu maksatla da geleneksel olarak öğretmen ve ders kitabına bağımlı sözlü anlatım yönteminin kullanılmakta olduğu görülmektedir. Kullanılması gereken öğretim yöntemleri açısından bakıldığında bu alanda öğrenciye dönük, analizci, eleştirel, öğrencinin sosyalleşmesine, bağımsız karar vermesine, araştırma ve inceleme yapmasına olanak veren yöntemlerin kullanılması tavsiye edilmektedir (Alkan ve Kurt, 2007: 79).

Anlatım, soru-cevap, tartışma, gösteri, gösterip yaptırma, örnek olay, problem çözme, etkin bir öğretim için yöntem zenginliğine gitmek artık evrensel bir kural haline gelmiştir. Öğretmenin etkin bir öğretim için seçim yapabileceği yöntem sayısı sınırsızdır (Küçükahmet, 2002: 52). Öğretim üyesinin yaratıcılığı oranında yeni ve çeşitli yöntemlerin kullanılabilmesi kabul edilmekle beraber, ünite yöntemi, bireysel öğretim, kritik düşünme, problem çözme, seminer, grup proje çalışmaları, panel, sempozyum, küçük grup tartışmaları, bilgi toplama görüşmeleri, gezi ve inceleme yöntemlerine ağırlık verme eğilimleri ve istekleri görülmektedir (Alkan ve Kurt, 2007: 86–87). Bu yöntemlerin

öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesinde daha etkili olanları olduğu gibi ve öğrenilenlerin kalıcılığı arttırmada ve bizzat kendilerinin yaşantı sağlamaları açısından da önemli olanları vardır.

1.1.4. Düşünme ve Üst Düzey Düşünme Çeşitleri

Günümüzde hızlı gelişme ve ilerlemeler, teknolojik gelişmeler, bilgiye ulaşmayı kolaylaştırmıştır. Türk eğitim sistemi artık ezberleyen her şeyi olduğu gibi kabul eden bireyler yerine araştıran, öğrenen, sorgulayan, her bilgiyi olduğu gibi kabul eden değil, yorumlayarak yapılandıran bireyler yetiştirmeği amaçlamaktadır. Bu da üst düzey düşünme becerilerine sahip bireylerle mümkündür. Özden (2005: 139)'un aktardığına göre düşünme; gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı yoğurup şekillendirmenin disipline edilmiş şeklidir. Düşünme “mevcut bilgilerden başka bir şeye ulaşma” ve “eldeki bilgilerin ötesine gitme” şeklinde de tanımlanmaktadır. En çok bilinen düşünme türleri eleştirel, bilimsel düşünme, analitik düşünme, hüküm çıkarmaya yönelik(tümevarım ve tümdengelim) düşünme ve ilişkisel düşünme sayılabilir.

Düşünme, akıllıca öğrenmenin, zekâyı kullanmanın ve zihni ödüllendiren öğrenmenin yöntemidir (Dewey, 196: 143). Diğer bir deyişle, düşünme, bireylerin kişisel gözlem, deneyim ve duyularla ulaştıkları bilgileri kavramsallaştırmaları, analiz etmeleri, değerlendirmeleri ve farklı durumlara uygulamaları için geliştirdikleri zihinsel bir etkinliktir (Saban, 2005: 159). Saban (2005: 159) da düşünmeyi, mevcut bilgilerin ötesine gitme veya mevcut bilgilerden yola çıkarak başka bilgilere ulaşmak olarak tanımlamıştır.

Saban (2005: 142–146)'ın aktardığına göre, Costa (2000) düşünme şekillerini ve becerilerini “zihnin alışkanlıkları” olarak adlandırarak toplam 16 yetenekten oluştuğunu belirtmiştir. “Zihnin alışkanlıkları”nı, zeki insanların karşılaştıkları çeşitli problemlere, dilemmalara veya gizemli olaylara karşı düşünme sonucu sergiledikleri davranışlar, eğilimler veya tavırlar olarak tanımlanabilir, şeklinde açıklamıştır. Bu 16 yetenek ise, direktmek veya üstelemek, patavatsızlığı veya tahrikleri kontrol etmek, empati ile dinlemek, esnek düşünmek, düşünme hakkında düşünmek, doğru ve kesin için çaba harcamak, sorgulamak, eski bilgiyi yeni durumlara uygulamak, açık ve net olarak düşünmek ve iletişimde bulunmak, bütün duyular yoluyla veri toplamak, imgelemek ve

keşfetmek, merak etmek, sorumlu riskler almak, mizahı aramak ve yakalamak, ilişkili veya bağlantılı düşünmek ve sürekli öğrenmeye açık olmaktır.

Düşünme henüz ortaya çıkmakta olan, tamamlanmamış durumlara göre oluşur, demek, olaylar belirgin biçimlerini almadan veya kuşkulu yahut problemlili durumda bulunurken görünür, demektir. Ancak, bitirildiği tamamlandığı zaman tümü ile sağlanmış olur. Düşünmenin olduğu yerde duraklama vardır. Düşünmenin amacı sonuca varmağa yardım etmek, olağan sonuç için eldeki verilerle bir proje hazırlamaktır (Dewey, 1996: 139). İnsan okuyarak ve gözlem yoluyla elde ettiği verileri zihninde depo eder. Bu birikim, insanın düşünce ufkunu genişlettiği gibi yazma ve konuşma esnasında kolaylık sağlar. Düşünmekle zihinsel faaliyetlerimizi geliştirir, iyiyi, doğruyu ve güzeli yakalama imkanı elde ederiz (Aktaş ve Gündüz, 2001: 60).

Özden (2005: 140)'in, Senge (1990: 69)'den aktardığına göre, öğrencilere kazandırılması gereken bir başka düşünce türü de sistem düşüncesidir. Sistem düşüncesinin büyük tabloyu görmemizi sağlamakla birlikte bizi ayrıntılar arasında boğulmaktan kurtardığını bakış açımızı zenginleştirdiği belirtmiştir. Gündelik yaşamda karşılaştığımız problemleri çözebilmek için “şeylerden çok karşılıklı ilişkileri, statik enstantanelerden çok değişim düzenlerini” görmeye ihtiyacımız olduğunu dile açıklamıştır.

Düşünme geliştirilmelidir. Saban (2005: 147–1)'in aktardığına göre, Harmin (1994), öğretim stratejilerinin düşünmeyi geliştirme amacına yönelik olarak kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu stratejiler; tasnif etmek, sınıflandırmak, fark nedir?, benzerlik nedir?, ne açıklayabilir?, varsayımları sorgulamak, tahmin etmek, yüksek sesle düşünmek, seçenek çizelgesi hazırlamak ve özet yazmaktır.

Özden (2005: 14–15), öğretimde yeniden yapılanma için 6 referans noktası belirlemiştir. Bunlar düşünmeyi öğrenme, bilgiyi kullanma, problem çözme, bireysel çalışma, benlik kavramı geliştirme, iletişim becerisi kazanmadır. Düşünmeyi öğrenmeyi kazandırmak için ise, öğrencilere çok yönlü, soyut, eleştirel, yaratıcı, yapıcı, bağımsız, mantıklı ve analitik düşünmenin kazandırılmasının gerektiğini belirtmiştir.

De Bono, hiçbir düşünme tarzının olayın veya eşyanın tümünü görmemizi sağlayamayacağını açıklarken, bunun için “etrafıca düşünme” diyebileceğimiz yatay düşünce (lateral thinking) yeteneğine ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir. Sistem düşüncesi veya eleştirel düşünme olarak da nitelendirilebilecek bu düşünme biçimi eşyanın, olayın veya problemin bütün yollarını görmemize fırsat verir (Özden, 2005: 143).

Herhangi bir düşünme sürecinin başlangıç noktası, oluşmakta olan, henüz yarım veya yapılmı, bitirilmemiş olan şeydir. O şey olacaksa, nasıl bir sonuca varacaksa içerdiği anlam da esprisi de gerçek olan o durum, veya sonucudur (Dewey, 1996: 137).

Düşünme becerileri denince ilk akla gelen Bloom ve kendisinin yaptığı sınıflamasıdır. Bloom düşünmeyi bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olarak altı sınıflamaya ayırmıştır. Analiz, sentez ve değerlendirmeyi üst düzey düşünme becerileri olarak nitelendirmiştir.

Düşünme becerileri kapsamında yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, bilimsel düşünme, tümevarımcı düşünme, tümdengelimci düşünme, analitik düşünme gibi beceriler akla gelmektedir. Bu düşünme becerilerini ayrı başlıklar altında almak tek başına birbirinden ayrı kavramlar oldukları anlamına gelmez. Hepsi bir bütündür. Farklı konularda değişik durumlarda bulunulan ana zamana göre düşünmeyi ve çözümler bulmayı gerekli kılar. Eleştirel düşünme, literatür incelendiğinde birçok farklı düşünme türü ile karıştırılmakta olduğu ya da onların yerine kullanıldığı anlaşılmaktadır. Üst düzey ya da yüksek düzey düşünme olarak literatürde genel kabul gören eleştirel düşünmenin diğer düşünme türleri ile olan ilişkisi birçok uzmanca incelenmeye çalışılmıştır (Demir, 2006: 48).

1.1.4.1. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık üzerine ilk bilimsel araştırmalar Guilford başkanlığındaki Amerikan Psikoloji Birliği tarafından 1950’li yıllarda başlamıştır (Demirel, 2005: 169). Yaratıcılık, 2–7 yaşlar arasında dramatizasyon, gösteri, yaratıcı drama ve rol yapma gibi tekniklerle geliştirilebilir. 11–15 yaşlarında ise soyut işlemler dönemi başlamakta, bu dönemde şiir, öykü, anı yazma, resim yapma, bilimsel düşler kurma ve geliştirme gibi etkinliklere yer

verilmektedir (Demirel, 2007: 226). Yaratıcı insanların geçmiş yaşamlarına bakıldığında genellikle yeni bir şey yapmış, hobi sahibi, koleksiyonları olduğu görülmüştür. Yaratıcı bireylerin genellikle kendinden küçük ve kendinden büyük insanlarla arkadaşlık ettiği görülmüş. Yaratıcı çocukların hayali oyun arkadaşına sahip oldukları ve tiyatro ile ilgilendikleri bunun bir göstergesidir (Aktaran, Özden, 2005: 178).

Demirel (2005: 172–173)'in aktardığına göre, yaratıcı düşünme süreci bazı bireylerde birden, bazılarında ise belirli aşamalardan geçerek ortaya çıkabilir. Bunlar, hazırlık dönemi, kuluçka dönemi, aydınlanma dönemi, değerlendirme süreci (sonuçların doğrulanması) dir.

Yaratıcılık, akıcılık, eleştirel düşünme, esneklik, özgür düşünme, imgeleme, analitik düşünme, problem çözme, analitik düşünme, sezgisel düşünme vb. her düşünme yeteneği ile yakından ilişkilidir. Yaratıcılık zihinsel ve düşünsel özelliklerimizin hemen hepsinde vardır ve bunlardan olumlu ya da olumsuz olarak etkilenmektedir (Demirel, 2005: 174).

Daşcan ve Yetkin (2008: 599)'e göre, yaratıcı düşünme, esnek ve orijinal olma, imgeleme, analiz, sentez, değerlendirme yapma, sıra dışı bağlantılar kurmak olarak belirtilmiştir. Özden (2005: 176–177)'e göre, yaratıcı bireyin özellikleri şunlardır: Kendine güvenip risk alır, yüksek enerjili ve maceracıdır, meraklıdır, oynamayı sever, şakacı ve mizahçıdır, idealisttir, kendi başına olmayı sever, artistik ve estetik ilgilere sahiptir, yeniliklere düşkün, acayip, gizemli ve kompleks şeyleri sever ve düşünerek veya düşünmeden ani davranır.

Yaratıcı düşünme her bireyde gelişmeyebilir. Bunu etkileyen bazı engeller olabilir. Algısal engeller, problemin farkına varılamamasıdır. Bireyden kaynaklanan engellerdir. Duygusal engeller, bireyin ön yargıları, kendileri tutumlarından kaynaklanan etkenlerdir. Kültürel engeller, toplumun alışkanlıkları, gelenek ve göreneklerine aykırı ürünler oluşturma yaratıcılığı engeller. Öğrenilmiş engeller, bireyin eşyalara ve varlıklara karşı kalıp yargılar ve bunların değiştiremeyeceği düşüncesidir. Okullarda öğretim programının çok yoğun olmasından dolayı yaratıcılıkla ilgili çalışmalara fazla yer verilemediği için

engellenebilir. Bu engellerin yanında bireyin tutum ve düşünceleri, ilgisi, olaylara bakış açısı yaratıcılığı engelleyebilir (Demirel, 2005).

Yaratıcı düşünmeye katkıda bulunan bazı yetenekler vardır. Guilford (1967) ve Torrance (1966) tarafından geliştirilen araçlarla ölçülen ve klasik kabul edilen dört yetenek akıcılık, esneklik, orijinallik ve açıklama. Ancak daha sonra Guilford (1983) ve Torrance (1984) bu listeye yeni yetenek alanları eklenmişlerdir (Özden, 2005: 178). Özden (2005: 179–180)'e göre diğer yetenekler ise, akıcılık, esneklik, orijinallik (özgünlük), açıklama, sorunlara karşı duyarlılık, sorunları tanımlayabilmek, imgeleme, çocuk gibi olmak, anolojik düşünme, değerlendirme, analiz, sentez, dönüştürme, sınırları aşma, sezgi, tahmin, yarım bırakmama, konsantre olma, mantıksal düşünme, sıra dışı bağlantılar kurma, spontan, belirsizliklerden korkmama, özerklidir.

1.1.4.2. Yansıtıcı Düşünme

Yansıtıcı düşünme sürekli kendini değerlendirmek, yaptıklarını neden ve niçin diye sorgulamaktır. Demirel (2005: 139)'a göre üç tane yansıtma alanı vardır. Bunlar: teknik yansıtma, uygulama alanında yansıtma, eleştirel alanda yansıtmadır.

Demirel (2005: 143)'e göre, yansıtıcı düşünmeyi öğrenme yazıları, kavram ve zihin haritaları, soru sorma, anlaşmalı öğrenme ve kendini değerlendirme ile geliştirilir. Öğrenme yazısı türleri kişisel yazılar, iki kolonlu yazılar, karşılıklı konuşma (diyalog) yazıları, küme /sınıf yazıları, belirli konu alanı yazıları şeklinde kullanılabilir. Öğrencilere üst düzey sorular sorarak onlara yansıtıcı düşünmeye yöneltmek gerekir. Öğretmen öğrenci, veli birbirleriyle anlaşma yaparak süreçte daha etkin olmayı sağlayabilir. Özellikle öğrencilerin kendi aldığı kararlara daha fazla katılım gösterirler. Öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini sağlamada öğretmenlere büyük görevler düşmektedir.

1.1.4.3. Problem Çözme

İnsanlar günlük hayatta birçok sorunla karşı karşıya kalır. Belki bu sorunların çoğunluğu oldukça kolay çözüm yolları ile ortadan kalkabilir. Ancak bireyin bu sorunlara bakış açısı ve yaklaşımı çok önemlidir. Problem çözme becerisi; öğrencinin yaşamında

karşısına çıkacak problemleri çözmek için gerekli olan beceriyi kapsar. Alt becerileri ise şöyle sıralanabilir; problemin anlaşılması, gerekirse alt basamakların ya da problemin köklerinin bulunması, problemi uygun şekilde çözmek için plânlama yapma, işlemler sırasında çalışmaların gözlenmesi, gerektiğinde stratejilerin ve plânların değiştirilmesi, yöntemlerin sınanması, çözüm aşamasında elde edilen veri ve bilgilerin değerlendirilmesi, çözüme ulaşıncaya çözümlerin anlamlılığının ve işe yararlılığının değerlendirilmesini ve yeni problemleri fark etmesini içerir (Daşcan ve Yetkin, 2008: 33).

Daşcan ve Yetkin (2008: 599)'e göre, 1–5 ilköğretim kitabında, problem çözme, problemi tanımlama ve sınırlandırma, problemin çözümüne yönelik hipotezler ortaya atma, veri ve kaynak araştırması yapma, hipotezleri test etme, probleme yönelik bir çözüme varma becerilerini gerektirmektedir.

1.1.4.4. Tümevarımcı Düşünme

Tümevarımcı düşünme parçalardan bütün elde edilmesi gereken durumlarda kullanılır. Tümevarım belli bir türden olay ya da varlıkların bir kısmının gözlenmesi ve deneyden geçirilmesi sonucunda o türe bağlı bütün olay ya da varlıklarla ilgili genel bir kanıya varmamızı sağlar (Güngördü, 2002: 14). Bu yöntem, somut olaylar (örneğin durumlar) ile öğrencileri yüzleştirir. Tüm hedefleri buradan hareketle başka yöne yönlendirmek için “durum” sık sık değiştirilirse, bu yöntem güvenilir hale gelir ve dağınıklaşır (Ültanır, 2003: 143). Tümevarım metodunun veya sürecinin işleminde arka arkaya veya birkaçı bir arada olan dört evreden geçildiği kabul edilmektedir: (1) Problemin niteliğinin açıkça anlaşılması, (2) Bilgilerin toplanması, (3) Toplanan bilgilerin dikkatle incelenmesi, (4) Genellemenin yapılması. Bu evrelerden, özellikle ikinci ve üçüncü çok kez bir arada olur (Binbaşıoğlu, 1974: 168).

Ültanır (2003:145), tümevarım yönteminin yararlarını şöyle açıklamıştır:

- Doğal öğrenme süreçlerine uyum sağlar. Yani adım adım soyutlama sürecine yönelir.
- Öğrenci tek tek olaylarla yüzleşir (olayları gözlemleyebilir).

Tümevarım'ın sınırlılığı ise, geneli tanımak için durum uyarlamasının yeterliliğinin gizli kalmasıdır.

1.1.4.5. Tümdengelimci Düşünme

Tümevarım gibi, tümdengelim sürecinin işleminde de arka arkaya veya birkaçı bir arada olan dört evreden geçildiği kabul edilmektedir: (1) Problemin niteliğinin açıkça anlaşılması, (2) Problemi çözmeye yarayacak geçici varsayımların (hipotezlerin) araştırılması, (3) Karşılaştırma yoluyla en uygun varsayımın belirtilmesi, (4) Gerçekleme veya sonuca varma (Binbaşıoğlu, 1974: 168). Genel bir ilkeyi tekil bir duruma uygulamaya dayanan bir akıl yürütmedir. Bu yöntem; açıklayıcı, ispatlayıcı ve denetleyici nitelikler taşıyarak insana yeni bilgiler öğretmez. Bu yöntemin okulların alt basamaklarında uygulanması uygun değildir (Güngördü, 2002: 14).

Ültanır (2003: 141–142), tümdengelim yararını şöyle açıklamıştır.

- Çıkış ifadesi ve kazanılan bilgi arasında kalan benimsenebilir ilişkiler,
- Açık mantıksal düşünme eğitimi,
- Soyutlama yeteneği eğitimi,

Tümdengelim sınırlılığı ise,

- Soyut süreçler sebebiyle öğrenciden yüksek beklenti içinde olunma,
- Yüksek bir soyutlama derecesi olması,
- Doğal öğrenme süreci akla yerleştirildiği için daha az görülebilirlik,
- Düşük motivasyon potansiyelidir.

1.1.4.6. Eleştirel Düşünme

Türkiye’de eleştirel düşünme ile ilgili tez ve makale çalışmalarına bakıldığında genelinin lise ve üniversite düzeyinde olduğu sayıca azlığı ve özellikle ilköğretim 1. kademe öğrencilerini konu alan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Özellikle eleştirel düşünme ile ilgili çalışmaların Türkiye’de 1980’ li başlarken dünyada çok uzun yıllar önce başladığı görülmektedir. Son yıllarda, eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin nasıl düşündükleri ve nasıl öğrendikleri, üzerinde tartışılan konular arasında yer almaktadır. Özellikle “bilgi toplumu” olarak adlandırılan çağımızda, bireylerin araştırma yapabilme, sorun çözebilme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi çeşitli düşünme yollarını bilme ve uygulayabilme, öğrenme sürecinde etkin olma gibi birçok niteliğe sahip olmaları

gerektiği düşüncesi, düşünme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konularını ön plana çıkarmıştır (Güven ve Kürüm, 2006: 1).

Eleştirel düşünme alan yazında problem çözme, karar verme, usa vurma, informal mantık, basit biçimde düşünme ve yaratıcı düşünme gibi kavramların eleştirel düşünme ile eş anlamda kullanıldığı görülmektedir. Bu kavramların sık sık eleştirel düşünme kavramları yerine kullanmalarına rağmen, uzmanlar bu kavramı farklı biçimde tanımlamaktadırlar (Diriöz, 2006: 27). Eleştirel düşünme insanların problemleri çözmeye kullandıkları zihinsel süreçler, stratejiler ve sunumlardır (Sternberg, 1999: 46). Eleştirel düşünme inanç, talep, çıkarımların bilimsel değerini ve kesinlik ile doğruluğun değerini belirleme yoludur (Beyer, 1983: 44). Eleştiri ise Paul (1995: 521–552)'e göre bir şeyi nesnel açıdan yargılama, analiz etme ya da yorumlamadır. Eleştirinin amacı, eleştirel düşünmenin amacının aynısıdır: Güçlükler kadar zayıflıkları, meziyetler kadar kusurların önemini anlamak.

Klasik eğitim sisteminde yeri olmayan, öğrenci merkezli eğitim sisteminin ise doğasında olan fakat nasıl ortaya çıkarılacağı belirsiz bir konudur eleştirel düşünme. Eleştirel düşünme, sanılan aksine, olguların ya da bulguların sürekli eleştirilmesi ya da sürekli yanlışlamalar bulmak anlamına gelmiyor. Eleştirel düşünmeden kasıt; okunan, bulunan ya da söylenen bilgiler hakkında mutlak bir sonuca varmak yerine, alternatif açıklamalar olabileceğini de göz önünde bulundurmadır (Kökdemir, www.elyadal.org).

Eleştirel düşünme öğrencilere eğitsel, kişisel ve merkezi kaygılarına geniş açılı mantıksal bir yardım da bulunduğundan dolayı, eleştirel düşünmenin akademik amacı, eğitim seviyesi gütmeden, öğrencileri kendi bilişsel beceri ve duyuşsal beceri alanında ileri götürmektir (Facione, 1990)

Watson ve Glaser (1964), eleştirel düşünmeyi problem çözme, sorgulama ve araştırma gibi edimleri kapsayan genel bir süreç olarak tanımlamakta ve hem bir beceri hem de bir tutum olarak görüp beş boyutta incelemektedirler. Bu boyutlar; (1) sorunu tanıma, (2) sorunun çözümü için uygun bilgileri toplama ve seçme, (3) yapılandırılmış ve yapılandırılmamış varsayımları tanıma, (4) ilgili ve sonuca götürücü varsayımları seçme ve

formüle etme, (5) geçerli sonuçları çıkarma ve çıkarsamaların geçerliğini tartışma, olarak özetlenebilir (Aktaran, Vural ve Kutlu, 2004: 190).

Celuch ve Slama'nın (1999) da belirttiği gibi işlevsiz bir düşünme sistemi sadece zaman ve enerji kaybına neden olmaz aynı zamanda hem birey hem de bireyin bulunduğu organizasyon açısından engellenmişlik duygusu yaratır. Eleştirel düşünme modeline sahip bireylerin yetiştirilmesi için üniversite eğitimi sırasında alınan dersler hem içerik olarak yeniden düzenlenmeli hem de ilgili oldukları disipline yönelik problem çözme ve eleştirel düşünme uygulamalarından oluşmalıdır. Ancak bu tür bir eğitim sonucunda, soyutlama ve akıl yürütme becerisine sahip, sistemli düşünebilen, ölçüm ve karşılaştırma yapabilen, iletişim ve işbirliği becerisi yüksek bireyler yetiştirilebilir (Aktaran, Kökdemir, www.elyadal.org)

Tsui (1998: 5) eleştirel düşünmenin karmaşık bir yetenek olduğu için bunun tam bir tanımını yapmaya kalkmak boşuna bir çaba olacaktır. Diğer karmaşık yapılar gibi, eleştirel düşünmeyi tanımak, tanımlamaktan daha kolay gözükmektedir. Ve herkesçe kabul edilen tek bir tanım olmasa da, eleştirel düşünmenin genel olarak neyi kastettiği konusunda bir anlaşma var gibidir. Tanımsal sorun ile uğraşan eğitim araştırmacıları çoğunlukla eleştirel düşünmeyi neyi temsil ettiği konusunda farklı yorumlar önermemektedir.

Eleştirel düşünme aktiftir. Eleştirel düşünme kullanılırken zeka, bilgi, bellek ve bilişsel becerilerden de aktif olarak yararlanır. Eleştirel düşünme bağımsızdır. Yeni fikirlere açıktır. Fikirleri destekleyen neden ve kanıtları sürekli göz önünde tutar. Fikirlerin organizasyonuna önem verir (Savran ve Uyan, 2006: 104).

Eleştirel düşünme, kendi düşüncemizi ve etkileşim halinde olduğumuz kişilerin düşüncelerini göz önünde tutarak kendimizi, çevremizdeki olayları, durumları ve düşünceleri anlamayı amaç edinen aktif ve organize edilmiş zihinsel bir süreçtir (Özden, 2005: 160).

Eleştirel düşünmeyi açıklamak için yapılan tanımların birbirleriyle ortak yönleri olmakla birlikte birbirlerinden ayrılan yönlerinin de olduğu görülmektedir. Bununla birlikte tanımların eleştirel düşünme konusunda bir karmaşıklık yarattığı da

anlaşılmaktadır. Eleştirel düşünme için çok sayıda tanımlamanın yapılmış olmasının yarattığı karışıklığı gidermek için Amerikan Felsefe Birliği, Kolej Öncesi Komitesi aracılığıyla bir katalizör rolü üstlenerek eleştirel düşünme alanında önemli bir yazar ve felsefeci olan Peter A. Facione başkanlığında 1987 yılı aralık ayında eleştirel düşünmenin ve eleştirel düşünme değerlendirmesinin geçerli durumunu sistematik olarak araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda Facione başkanlığında Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada' dan eleştirel düşünme öğretimi, değerlendirmesi ve teorisinde uzman olan ve profesyonel meslektaşları tarafından geniş ölçüde özel tecrübe sahibi olarak bilinen 46 kişinin (%52' si felsefe, %22' si eğitim, %20' si sosyal bilimler, %6' sı da fizik bilimleri uzmanı) Delphi Projesi' ne katılmasına karar verilmiştir (Demir, 2006: 27-28). Bu proje sonucu ortaya çıkan eleştirel düşünme tanımına göre eleştirel düşünme; yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımla birlikte kararın dayandığı delilsel, kavramsal, metotsal, ölçütsel ya da içeriksel incelemelerin açıklamasıyla da sonuçlanan amaçlı, öz düzenleyici bir karar mekanizmasıdır. Eleştirel düşünme, temel olarak araştırmanın gerekli bir aracıdır. Buna benzer olarak eleştirel düşünme, bireyin kişisel ve yurttaşlık hayatı içerisinde güçlü bir kaynak ve eğitimde özgür bırakılan bir güçtür. Bununla birlikte iyi düşünmeyle eş anlamlı olmasa da eleştirel düşünme, yaygın ve kendini düzelten bir insan fenomenidir (Demir, 2006: 29).

Eleştirel düşünme becerisi, herhangi bir beceri gibi, bir aktiviteye, sürece ya da prosedüre uygun davranabilmektir. Bir beceriye sahip olmak genel anlamda, doğru zamanda doğru şeyi yapmaktır. Yani eleştirel düşünme becerisine sahip olmak, prosedürleri bilmeyi ve o prosedürlere uygun davranabilmeyi bilmektir. Aynı zamanda bu becerilere sahip olmak, prosedürleri uygulamada bir profesyonellik ve uygun zamanda uygulamayı istemektir. Kişinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmesi kişinin performansının yeterli ya da yetersiz olduğuna dair kendini yargılaması ve ayrıca performansını yeterli hale getirmesi konusunda fikir üretmesinden geçer. Eleştirel düşünmeyi öğrenmek kendi kendine yapıcı yargılama yapabilme becerisini de elde etmeyi içerir (Facione, 1990).

Paul (1988; 49), eleştirel düşünmeyi gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşmak olarak tanımlar. Norris (1985; 40–45), eleştirel düşünce öğrencilere daha önceden

bildikleri her şeyi uygulamalarına ve kendi düşüncelerine değer biçip onu değiştirmeleri olarak tanımlamıştır (Demirel, 2007: 226).

Uzmanlar eleştirel düşünmeyle ilgili olarak bilginin bir gövdesi olarak diğerleri ile birlikte bir daha okul konularında öğrencilere dağıtılmalıdır. Yazmayı ve okumayı seven eleştirel düşünmeyi yaşamının ve öğrenmenin tüm kısımlarında kullanabilir. Dahası okuma ve yazma ile birlikte eğitim öğretim programında zengin özel disiplin içerik programları oluşturulabilir. Kişi temel eleştirel düşünmeyi geliştirmek için yaşamında her gün güvenli karşılaştırmalar yapabilir (Facione, 1990).

Öğretmenlerin öğrencilerinin eleştirel düşünme durumlarını tespit etmeleri, sınıf içerisindeki uygulamalarının-etkinliklerinin sonuçlarını görmeleri açısından öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu ölçme ve değerlendirmeyi sağlayacak araçlar, yöntemler de bu açıdan eğitimcilere kolaylık sağlamaktadır (Demir, 2006: 79). Bu uygulamalarda birisi de gözlem gezisidir. Gözlem gezisi uygulaması Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin somut ve aktif katılımını sağlayarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir ve çevreyi keşfetmelerine olanak tanıyabilir.

Ruggiero (1988), eleştirel düşünmenin öğrenilmesini gerekli kılan nedenleri farklı bir bakış açısıyla şu biçimde açıklamıştır. İlk bakışta pratik gibi görünen bazı çözüm yolları eleştirel düşünme süzgecinden geçirilmediğinde yanıltıcı olabilir. Sovyetler Birliği zamanında askeri araştırmacılar çok yaratıcı, mükemmel bir fikir bulduklarını söylerler. Fikir, köpeklerin el bombasını karşı tarafın tanklarına attıktan sonra hemen geri dönmesi şeklinde koşullandırılmasıydı. Ancak, fikir gerçek savaşta uygulandığında geri tepmişti çünkü köpekler bombaları düşman tankları yerine kendi tanklarına atmışlardı. Eğer bu özgün fikir eleştirel olarak başlangıçta incelenseydi, bu sonuç hiç ortaya çıkmayabilirdi (Şimşek, 2006: 213). Bu durum da eleştirel düşünme için uygun ortam gerekliliğini bir kez daha göstermektedir.

1.1.4.6.1. Eleştirel Düşünme Becerileri

Paul ve Elder (2001), güçlü eleştirel düşünen kişilerin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde belirtmişlerdir: Eleştirel düşünenler eleştirel düşünmenin evrensel

standartlarını eleştirel akıl yürütme sürecine uygulayarak entelektüel erdemleri geliştiren kişilerdir (Aktaran, Şimşek, 2006: 225). Eleştirel düşünme soru sormayı, problemleri tanımayı, kanıtları araştırmayı, varsayım ve önkabulleri analiz etmeyi, duygusal akıl yürütmelerden ve genellemelerden kaçınmayı, diğer yorumları dikkate almayı ve belirsizliğe karşı tolerans göstermeyi içerir (Slattery, 1990: 333).

Bir tartışmada merkezi konuları ya da varsayımları tanımlama, önemli ilişkilerin farkına varma, verilerden doğru çıkarımlar yapma, sağlanan veri ya da bilgilerden sonuçlar çıkartma, sunulan veri temeli üzerinde sonuçların haklılığını yorumlama ve otorite ya da kanıtı değerlendirme unsurlarının bazılarını ya da tamamını yapabilme yeteneğinin eleştirel düşünme için gerekli olduğu belirtilir (Pascarella & Terenzini, 1991: 118).

Eleştirel düşünmenin tanımlanmasındaki karmaşıklığı gidermede önemli bir paya sahip olan ve Facione başkanlığında yürütülen Delphi Projesi, eleştirel düşünmenin hangi becerileri kapsadığı konusunda da kapsamlı bir açıklama getirmiştir. Delphi Projesi' ne katılan uzmanlar, iyi eleştirel düşünmenin bir beceri boyutunu bir de eğilim boyutunu kapsadığını ortaya koymuşlardır. Uzmanlar, eleştirel düşünmenin yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme bilişsel becerilerini kapsadığını belirtmişlerdir. Bu altı becerinin her biri eleştirel düşünmenin merkezinde, özündedir (Aktaran, Demir, 2006: 34). Eleştirel düşünme becerileri ve kapsadığı alt beceriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Delphi Projesi'nde Ortaya Çıkan Eleştirel Düşünme Becerileri (Demir, 2006: 34).

BECERİ	ALT BECERİ
Yorumlama (Interpretation)	Sınıflandırma (Categorization)
	Önemini çözme (Decoding Significance)
	Anlamını aydınlatma (Clarifying Meaning)
Analiz (Analysis)	Fikirleri gözden geçirme (Examining Ideas)
	Argümanları ortaya çıkarma (Identifying-Detecting Arguments)
	Argümanları analiz etme (Analyzing Arguments)
Değerlendirme (Evaluation)	İddiaları değerlendirme (Assessing Claims)
	Argümanları değerlendirme (Assessing Arguments)
Çıkarım yapma (Inference)	Kanıttan kuşkulama (Querying Evidence)
	Alternatifleri tahmin etme (Conjecturing Alternatives)
	Sonuçlar çıkarma (Drawing Conclusions)
Açıklama (Explanation)	Sonuçları ifade etme (Stating Results)
	Prosedürleri doğrulama (Justifying Procedures)
	Argümanları sunma (Presenting Arguments)
Öz düzenleme (Self-Regulation)	Kendini gözden geçirme (Self-examination)
	Kendini düzeltme (Self-correction)

Bir eleştirel düşünme becerisi, herhangi bir beceri gibi, bir aktiviteye, sürece ya da prosedüre uygun davranabilmektir. Bir beceriye sahip olmak genel anlamda, doğru zamanda doğru şeyi yapmaktır. Yani eleştirel düşünme becerisine sahip olmak, prosedürleri bilmeyi ve o prosedürlere uygun davranabilmeyi bilmektir. Aynı zamanda bu becerilere sahip olmak, prosedürleri uygulamada bir profesyonellik ve uygun zamanda uygulamayı istemektir. Kişinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmesi kişinin performansının yeterli ya da yetersiz olduğuna dair kendini yargılaması ve ayrıca performansını yeterli hale getirmesi konusunda fikir üretmesinden geçer. Eleştirel düşünmeyi öğrenmek kendi kendine yapıcı yargılama yapabilme becerisini de elde etmeyi içerir (Facione, 1990).

Eleştirel düşünme; kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisidir. Sebep-sonuç ilişkilerini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli kriterleri kullanarak sıralama yapma, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma gibi alt becerileri içerir (Daşcan ve Yetkin, 2008: 32).

Demirel (2005: 126–132) Eleştirel düşünme becerilerini duyuşsal ve bilişsel düşünme becerileri olmak üzere ikiye ayırmıştır. Bunlar;

Duyuşsal Beceriler, bağımsız düşünme, ben merkezli anlayışı fark etme, adil düşünme: farklı düşüncelere saygı gösterme, duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama, peşin hükümlü olmama: yargıyı geciktirme, sorgulama cesareti geliştirme, iyi niyetli ve dürüst düşünme, düşünme azmi geliştirme, düşünme becerisine güven duyma.

Bilişsel Beceriler, geçerli ve geçersiz genellemeleri fark etme, öğrendiklerini transfer etme, görüş geliştirme, açık düşünme, değerlendirme için ölçüt geliştirme, bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgulama, derinlemesine inceleme, görüşlerini analiz etme ve değerlendirme, çözüm üretme ve değerlendirme, uygulamaları analiz etme ve değerlendirme, eleştirel okuma, eleştirel dinleme, disiplinler arası ilişki kurma, soru sorma, farklı görüşleri karşılaştırma, idealle gerçeği birbirinden ayırt etme, kendi düşünme sürecini değerlendirme, önemli benzerlikleri ve farklılıkları tespit etme, varsayımları tespit etme ve değerlendirme, geçerli olan ve olmayan bilgileri ayırt etme, mantıklı yorum yapma, verileri açıklama ve değerlendirme, tutarsızlıkları fark etme, sonuç çıkarma ve değerlendirmedir.

Eleştirel düşünme becerilerini temel alan bir yaklaşımda eğitim durumları anlatma ve yapma gibi öğrenme yaşantılarıyla değil, öğrencilerin geniş kapasiteleri için farklı öğrenme yaşantıları önerebilen bir yapıda örgütlenebilmelidir. Okullarda eğitim programı aracılığıyla eleştirel düşünce öğretilir. Eğitim programı tasarlanırken öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencilerin süreçten bilgi ve beceri kazanımı, düşünme değişikliği ve bireysel deneyimleriyle öğrendiklerini ilişkilendirebilme gibi öğrenme ürünleriyle ayrılmasını sağlamalıdır (Diriöz, 2006: 31).

İlköğretim programı 1–5 de temel alınan eleştirel düşünme becerileri ise; bir kanıt kullanma ya da referansa dayanma, sebep-sonuç ilişkisini belirleme, ilkeleri türetme,

genelleme yapma, Farklı bakış açılarını açıklama, kararları sorgulama, sınıflama yapma, değerlendirme (ölçüt belirleme), karşılaştırma yapma, ilgili ve ilgisiz bilgiyi ayırt etme, kalıp yargıları fark etme ve çıkarımda bulunmadır (Daşcan ve Yetkin, 2008: 598–599).

1.1.4.6.2. Eleştirel Düşünmenin Önemi ve Geliştirilmesi

Düşünme öğretilir mi? Evet. İnsanlara “ne” ya da “neye” düşünmeleri gerektiği öğretilir. Düşünme öğretiminin en kolay olanı budur, kolay olduğu içindir ki, şimdiye dek okullarda öğrencilere, çoğunlukla “ne” ya da “neyi” düşünmeleri gerektiği öğretilmiştir. Aslında ise, eğitimciler, psikologlar ve özgürlükçü demokrasi taraftarı toplumların üyeleri, insanlara “nasıl” düşünülmesi gerektiğinin öğretilmesini istemektedirler. Bu bakımdan, eleştirici düşünme, öğretilmesi güç imiş gibi görünen ama, eğitim faaliyetlerinde en çok istenen zihinsel davranışların başında gelmektedir. Bu sürecin öğretilmesi için hangi yöntem ya da teknik denenmiştir, bu deneyimlerden ne sonuçlar alınmıştır? (Kazancı, 1989: 55). Eleştirel düşünme, günümüzde başarılı bir yaşamın sürdürülebilmesi için, sadece eğitimcilerin değil, kamu yönetiminde bulunan bürokratların ve genel olarak işverenlerin de önem verdiği bir düşünme biçimidir. Eleştirel düşünme eğitiminin amaçları çok geniş olmakla birlikte, önermelerin incelenmesinin, kişinin kendisinin ve diğer insanların fikirlerinin olası etkilerinin gözden geçirilmesinin ve bireyin kendi düşünme sürecinde düşebileceği hata ve yanlışlıkların farkında olmasının bu tür bir eğitimin temel amacını oluşturduğunu belirtmektedir (Kökdemir, 2004).

Wilks (1995)’e göre okulların, iyi sorgulayan, daha fazla katılımcı olan, tartışmalara daha açık olan, tahminleri ve öncelikleri belirleyen, alternatifler arayan, çeşitli görüşlerden anlam çıkaran öğrenciler yetiştirilebilmesi için öncelikle dersleri verecek öğretmenleri bu yeterlilikleri kazanacak şekilde yetiştirmek gerekir (Aktaran, Aybek, 2006: 8).

İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 32. maddesi g bendi “Öğrencilerin başarısını belirlemek için kullanılan her türlü ölçme araç ve yöntemlerinde, eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama, problem çözme ve benzeri becerileri ölçen hususlar öne çıkarılır.” (<http://mevzuat.meb.gov.tr>) şeklindedir. Buradan görülüyor ki sadece derslerin

işlenişi değil öğrencilerin değerlendirilmesinde de eleştirel düşünme ön planda tutulmaktadır.

Eleştirel düşünme, felsefe ve psikoloji gibi iki ana disiplinin inceleme alanındadır. Akınoğlu (2001)' na göre, felsefi yaklaşım düşünmenin normları, insan düşüncesi ve tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan bilişsel niteliklerle ilgilenmektedir. Psikolojik yaklaşım ise düşünmenin ne olduğuyula, nasıl geliştirilebileceğiyle ve eleştirel düşünme merkezli problem çözme becerileriyle daha fazla ilgilenmektedir.

Schafersman (1991), tüm eğitim uygulamalarının iki temel boyut içerdiğini belirtmektedir. Bunlardan ilki konu alanı ya da bilim dallarının ders programlarına yansıyan içeriği, ikincisi ise o içeriği anlama ve değerlendirmenin doğru yollarıdır. Düşünme açısından belirtirsek birincisi “ne düşünmeli”, ikincisi de “nasıl düşünmeli” sorularına karşılık gelmektedir (Şimşek, 2006: 212).

İdeal eleştirel düşünürler değerlendirmede alışlagelmiş, meraklı, iyi bilgili, herkese güvenen sağduyu, açık düşünceli, esnek, dürüst, dikkatli, kişisel ön yargılarında dış görünümünde dürüst, mantıklı kararlar veren, yeniden düşünmeye istekli, konu hakkında açık, karmaşık konularda düzenli, konu ile ilgili bilgi toplarken dikkatli, ölçütleri akla uygun seçmede, soruşturmanın merkezinde ve sürekli sonuçları araştırmada ve tam olarak konu ve koşulları soruşturmaya izin verir. Bu fikir böylece iyi eleştirel düşünürler yetiştirme anlamına gelir. Eleştirel düşünme yetenekleri geliştirilip birleştirilmekle geliştirilir. Bu düzenleme sürekli, yararlı kavrayışlar ve temel demokratik toplum ve makul temel ürün vermektedir (Facione, 1990).

Resnick ve Klopfer (1989)'a göre kullanılmayan bilginin değeri yoktur. Bilginin kullanılabilir hale gelmesi, onun anlaşılmasını gerektirir. Bilginin anlaşılabilmesi ise onun nasıl öğrenildiğiyle yakından ilişkilidir. Bilişsel ağırlıklı araştırmalar, bilginin öğrencilere doğrudan sunulamayacağını göstermiştir. Bilgi üretir bir duruma gelmeden önce öğrenciler kendilerine anlatılanları sorgulamalı, ayrıntılandırmalı, yeni bilgiyle başka bilgileri ilişkilendirmeli ve yeni bir bilgi yapısı oluşturmalıdır (Aktaran, Şimşek, 2006: 234). Yani öğrendiklerini geliştirmelidir. Bu da ancak eleştirel düşünme ile mümkündür.

Burbules ve Berk (1999), eleştirel düşünen bireyleri genel olarak bilginin eleştirel tüketicilerine benzetmektedir. Eleştirel bir tüketici nasıl satın alacağı bir malı inceleyip, benzerleriyle karşılaştırıyor ve karar veriyorsa; eleştirel düşünen bir birey de neye inanacağı ya da ne yapacağına karar vermeden önce bilgilenmeye çalışır. Bu bilgilenme sürecinde tipik bir eleştirel tüketici titizliğiyle, bilgilerin neden ve kanıtlarını sorgulayarak, en doğru ya da nesnel bilgiye ulaşmaya çalışır (Şimşek, 2006: 224).

Eleştirel düşünmenin beceri-temelli bir yaklaşımla öğretilmesi gerektiğini savunanlar, bu becerilerin herhangi bir alana özgü olmadığını, bu becerileri kazanan birinin kolaylıkla bunları yaşamın her alanında kullanabileceğini ileri sürmektedirler (Şimşek, 2006:242). Ancak eleştirel düşünmenin tek başına ders olarak değil de konu (temelli) ile öğretilmesini savunanlarda bulunmaktadır. Beceri temelli bir yaklaşımla mı yoksa konu temelli yaklaşımla mı öğretileceği konuya, öğretilecek öğrenci grubuna göre değişiklik gösterebilir.

1.1.4.6.3 Eleştirel Düşünen Öğretmen

Günümüz öğretmeni bilgi kaynağı olma ve bilgi aktarma durumunda olmamalıdır. Artık o, öğrencilerini bilginin kaynağına yönlendiren, gereksinimleri olan bilgiye ulaşmaları için gerekli becerileri kazandıran ve ulaştıkları bilgileri anlamlandırıp, üzerinde düşünebilmelerini sağlayan biri olmalıdır. Böylece bilgi eğitim sürecinde içerik olmaktan çıkıp, süreç haline gelecektir. Öğrenme de disiplinlerdeki bilginin sorgulamadan ezberlenilmesi değil, aktif bir bilgi arama, anlamlandırma ve zihninde yeniden yapılandırma süreci haline gelecektir. Günümüzün öğretmeni, özgür ve bilimsel düşünme gücünü, doğruluğu yeterince kanıtlanmamış olan hiçbir şeye inanmamayı, araştırmacı, sorgulayıcı, kuşkucu olmayı öğreten biri olmalıdır (Öztürk ve Dilek (Ed), 2003: 37).

Öğretmenler, meraklı olmak ve kendi meraklarını öğrencilerin ilgileri üzerine odaklandırmak zorundadırlar. Öğretmenler, çocuklarla paylaşılan yeni şeyleri öğreniyor olmalıdırlar. Olan biten şeyleri sık sık keşfetmelidirler. Organize olmuş durumda olmalıdırlar. Organizasyon ise ortam, plan ve müfredatın tüm kısımlarında gerçekleşmelidir. Eleştirel düşünme, esnek olan fakat asla kaotik (karmaşık) olmayan organize olmuş düşünceyi gerektirir. Öğretmenler, açık fikirli olmalı ve farklı bakış

açılarını dinlemelidirler. Öğretmenler, duygusal olarak olgun olmalıdırlar. İkinci bir teknik, düşünceyi açıklamaktır. Bu, özellikle kendi düşüncelerini iyi anlamayan ilköğretim öğrencileri için önemlidir. Bu yaklaşım, “... konuda şaşkıyım” ya da “ben düşünüyorum ki ...” gibi ifadeleri kullanıp yüksek sesle düşünen bir öğretmen için geçerli olabilir. Bir diğery strateji ya da teknik öğrenciler arasında etkileşimi desteklemektir. Gelişimsel olarak uygun olan sınıflar, öğrenciler arasında etkileşimi zaten desteklemektedirler. Eleştirel düşünme ortamları ayrıca saygılı bir şekilde farklı görüşte olmayı, açıklamaları dinlemeyi ve farklı bakış açılarını anlamayı destekler (Demir, 2006: 62).

İdeal eleştirel düşünme öğreticisi eleştirel düşünme ile ilgili bilgiyi çeşitli konularda verir. Belli eleştirel düşünme becerilerini içeriğe bağılı konuların uygulamalı şeklini göstererek öğretir. Öğrencilerin ayrıntılaşmasına, transfer edebilmesine ve genellemesine çeşitli bağlamlarda yardımcı olur. Eleştirel düşünmeyi destekleyen bir sınıf ortamı yaratır. Öğretirken öğrencilere model olur. Öğrencileri gerekçeleri tartışabilecekleri, yansıtmayabilecekleri, paylaşımda bulunabilecekleri sosyal aktivitelere dâhil eder. Her öğrencinin gelişimini, kazanımlarını ve yeterliliklerini sürekli değerlendirir (Facione, 1990).

Eleştirel düşünme becerisini kazandırmanın en iyi yollarından biri ise; problem çözme sürecinin uygulandığı, bireyin süreç içerisinde kişisel deneyimler yaşadığı, diğery bireylerle etkileşimde bulunduğı, sürece aktif olarak katıldığı araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımıdır (Çalışkan, 2009: 60).

Kökdemir (2004), eleştirel düşünmenin genel yaklaşım öğretisi ve eleştirel düşünme dersi olmak üzere iki şekilde olacağını belirtmektedir. Eleştirel düşünmenin sadece bir bilim dalı içinde değil her konu alanında olabileceğı gibi net olarak eleştirel düşünme dersinin içeriğini belirtmenin zor olacağını dile getirmiştir.

Beyer (1988)'e göre eleştirel düşünme becerisi kazanan bireyler sorunu veya problemi açık şekilde ifade edebilirler, düşünmeden hareket etmezler, çalışmalarını kontrol ederler, yeni düşünceler oluşturmaya istekli olurlar, ortaya atılan iddiaların neden ve kanıtlarını araştırırlar ve sunarlar, yeterince kanıt buluncaya kadar sürekli kuşku duyma eğiliminde olurlar (Aktaran, Çalışkan, 2009: 60).

Düşünmek, eleştirel olarak düşünmek bireylerin eğitim almadan da yapabildikleri bir beceridir. Ancak eğitim bu becerilerin daha amaçlı, daha faydalı ve daha organize olmasında önemli katkılar sağlayabilmektedir. Örneğin bireyler sınıflarında ideal bir ortam (düşük sınıf mevcudu, geniş ve donanımlı fiziksel ortam, demokratik öğretmen, düşünmeyi geliştirici yöntem ve uygulamalar) bulmasalar bile bu durum onların düşünmelerini engellemez, sadece düşündüklerini rahatça ifade etmelerini engelleyebilir. Hatta belki de “neden böyle bir ortamda eğitim alıyorum” gibi sorular kişinin zihninde yer bulur ve dolayısıyla da kişi eleştirel olarak düşünmeye başlar (Demir, 2006: 78).

1.1.4.6.4. Öğrenci Merkezli Öğretim ve Sınıf Ortamında Eleştirel Düşünme

Aile ne kadar eleştirel davranışlar sergilerse ya da çocuğun yaşadığı çevre ne kadar farklı uyarıcılar içeriyorsa çocuk da o kadar çok eleştirel davranış gösterebilir. Bu da eleştirel düşünme eğitiminin erken yaşlarda başlaması ile olur. İlköğretim ve okul öncesi eğitimde kazanılan eleştirel düşünme becerisi ile çocuklar eleştirel tutum sergilemeyi, doğru kararlar vermeyi seçme hakkını kullanmayı yani doğru seçimler yapabilmeyi ya da kendi tercihlerini verebilmeyi öğreneceklerdir. Wood (1998)’a (Aktaran, Aybek, 2006: 40) göre, eğitim programları aracılığıyla düşünmeyi öğretmenin en önemli amaçlarından birisi, öğrencileri ders için istekli hale getirmektir. Eğer, öğretmenler, öğrencileri düşünme becerilerinin yaşamın her alanında hayati önem taşıdığına inandırmak istiyorlarsa öğrencilere bu becerileri sınıf ortamında kazandırmak zorundadırlar. Sınıfta öğretmenin sadece geleneksel ders kitabını ve düz anlatım yöntemini kullanması öğrenilenleri sorunları ve problemleri analiz etmede pasif hale getirir ve onları dersten soğutur.

Eleştirel düşünme becerileri yalnızca çocukları soru sormaya, soruları cevaplama yollarını düzenlemeye, nasıl ilerleyeceği hakkında kararlar vermeye ve cevaplarının niteliğini değerlendirmeye cesaretlendiren bir ortamda öğretilir (Nicoll 1996: 5).

Özden (2005: 162)’ e göre eleştirel düşünmenin yararları: Düşünme özgürlüğü kazandırır. Bir şeyin doğru ifadesini anlamamızı sağlayarak iyi sonuçlar elde edilmesine neden olur. Bilgi birikimini artırır. Düşünce sorunlarını çözmeye yardımcı olur. Mantıksız düşüncelerden alıkoyar. Eleştirel düşünme esnasında insan aklını kullandığını hisseder.

Okuduğu bir metne, söylenen bir söze farklı açılardan bakmayı öğrenir. Her şeyin sebebini, sonucunu ve olabilme imkânını düşünür.

Eleştirel düşünme becerisini ölçmek için birçok ölçek geliştirilmiş, bunlardan bazıları Türkçe'ye çevrilerek uyarlanmıştır. Cornell Critical Thinking Test Level X- Level Z (1985), New Jersey Test of Reasoning Skills (1983), Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Deneme Testi (Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test), Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (California Critical Thinking Skills Test), Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanteri (The California Critical Thinking Disposition Inventory), Holistik Eleştirel Düşünme Puanlama Rubriği (Holistic Critical Thinking Scoring Rubric), Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Deneme Testi (Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test), Araştırma Becerileri Testi (Test Of Enquiry Skills), Ross Üst Düzey Bilişsel Süreçler Testi (Ross Test Of Higher Cognitive Processes), New Jersey Muhakeme-Akıl Yürütme Becerileri Testi (New Jersey Test Of Reasoning Skills), Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Değerlendirmesi (Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal) bunlara örnektir.

Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için öğretmenler gerekli uygulama ve çalışmaları yapmalı, öğrencilere fikirlerini özgürce söyleyebilecekleri ortamlar oluşturarak eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirmek için öğretim programları bu becerilere uygun olarak düzenlenmelidir.

1.1.5. Gözlem Gezisi Uygulaması

Derste kullanılan yöntem şüphesiz konunun içeriğine göre değişir. Öğretmen her konuyu olabildiğince çok yöntemle anlatmaya gayret etmelidir. Öğretmen, yöntem özgürlüğünü yani öğretim yolları üzerinde bağımsız ve kendi sorumluluklarıyla karar verme olanaklarını istemelidir. Bu karar verme özgürlüğü, birçok açıdan gereklidir. Zihinsel özgürlük ve bağımsızlıklarını yerine getirmelidirler. Özgür öğretmenler, yaratıcı olma, bireysel öğretim metotlarını uygulama, yeni tarz yöntemlere ilgi duyma ve bunları yöntem repertuarlarına katma konumundadırlar. Öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinde değişken, esnek davranacak, gözlenebilir ve bunun içinde önerilebilir değişik yollardan hareket edecek özgürlüğe sahip olmalıdır (Ültanır, 2003:171). Bir öğretmen bir yandan bilim adamı rolünü üstlenirken, öbür yandan da bir sanatçı gibi davranmalı; bilim adamlığı

özelliğiyle eğitim ortamını düzenlerken, sanat adamı özelliğiyle de eğitim ortamına güzellik ve incelik katmalıdır. Bu iki özellik iç-içe, birlikte ve bütünlük içinde sunulmalıdır (Bilen, 2006: 55). Öte yandan öğretmen, insan davranışı oluşturmadaki görevi olağanüstü güç ve karmaşık olan bir uzman, bir teknisyendir. Öğrenciler doğal çevrelerinden öğrenebilirler, fakat bu doğal çevrenin öğrenmeyi kolaylaştıracak ve mümkün kılacak biçimde özgün kaynaklarla donatılması gerekir. Bu konuda başta gelen temel kaynak öğretmendir. Öğretmen, öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili olarak yavaş ya da yanlış kazanılacak bir davranışı hızlandırma ve düzeltme gibi önemli bir işlevi yerine getirmektedir (Alkan ve Kurt, 2007:7).

Hayat Bilgisi dinlemekten, okumaktan çok bir gözlem, yaşama, iş, deney dersidir. Yaşam, yaşamdan öğrenilir. Bu nedenle çocukların gözlem yapmayı, çevrelerine gözlemci gözüyle bakmayı öğrenmeleri gerekir (Nas, 2003: 170). Sosyal Bilgiler dersi de Fen ve Teknoloji dersi gibi Hayat Bilgisi dersinin devamı olduğundan gözlem için uygun derslerin başında gelir.

1.1.5.1. Gözlem

Gözlem bir bilim yöntemi olarak Aristo (M.Ö.384–322) zamanından beri bilinmekte ise de ortaçağda olguların olgularla açıklanması yerine, din açısından yorumlanması, yetkelerin sözlerine körü körüne uyulması demek olan skolastiğin etkisi ile unutuldu. Daha sonra gözlem okullara ancak yeniçağda (16. ve 17. yüzyıldan sonra) girebilmiştir. XX. yüzyıla kadar öğretim, Aristo gibi yetke olmuş kimselerin yapıtlarında yazılanları üzerinde hiçbir usulama yapmaksızın olduğu gibi ezberlemekten ibarettir. Bunlara bir şey eklemek ya da bunların bir eksiğini bulmak, kimsenin aklından geçmezdi. En fazla gözleme değer vermesi gereken fen bilgisi dersi bile, bu yüzden, ortaçağın okullarında okutulamaz duruma gelmişti (Bayraktar, 2006: 28). Ortaçağda duyulardan geçen her şeyin karışık ve yanlış olacağına inanıldığı için tabiattaki varlık ve olaylarla ilgili gözlem yaptırılmaz sadece kitaplardan öğretilirdi. Zamanla; özellikle 17.y.y.'da J.A Comenius, deney ve gözlem çalışmalarına önem verilmesi, olgular incelendikten sonra düşünmeye yer verilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. 18.y.y. 'da J.J.Rousseau ve Pestalozzi'nin çabalarıyla gözlem eğitime kazandırılmış ve okullara girmeye başlamıştır (Tunç, 2006: 46).

Aristoteles (M.Ö. 384–322) “gözlem” ve “deney” üzerinde öğretimde önemle durulmasının öğrenci için gerçek dünyayı tanıma ve anlamlandırmasına fırsat vereceğini ileri sürmüştür. Aristoteles’in, günümüzde bile bilimsel bilgiye önemli kaynak oluşturan gözlem (müşahede) ve deney (tecrübe) yöntemlerini milattan önce keşfetmesi önemlidir (Korkmaz, 2006: 4).

Gözlem, “Olgu” bulma işlemi olarak tanımlanır. Gözlem önüne gelen olguyu toplama işlemi değildir. Gözlem olgunun içinde geçtiği olayları, araştırılan probleme göre değil belli grup veya sınıf altında toplamaktır. Gözlemlenmiş bir olgu ne denli basit olursa olsun aslında yorumlanmış bir algı kümesidir. Her gözlemden algılanan veriler ve yorumlama olmak üzere iki öge vardır. Bir nesneye bakıldığında gözümüze çarpanla gördüğümüz şeyler aynı değildir. Önce gördüğümüz şeyler göze çarpanların sadece o sıradaki ilgisine ilişkin olan bölümüdür. Sonra bu bölümdeki verilerde olduğu gibi değil yorumlanarak alınır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008: 6). Öğretimde, “gözlem, herhangi bir olayı olurken bir plan çerçevesinde incelemek” demektir. Gözlem, bir bakıma, olgu veya çocukta var olan inceleme ve araştırma yönemesinin, öğretimde “bilimsel” bir biçim alması demektir (Binbaşıoğlu, 1974: 132). Öğretimde gözlemi belli eğitsel amaçları gerçekleştirmek için herhangi bir olay ya da varlığı, önceden hazırlanmış plan çerçevesinde incelemek demektir. Okulda öğrenilen gözleme ilişkin geziye de gözlem gezisi denir (Aykaç, 2005: 126).

Gözlem, anıya (hatıraya) dayanan bilgi kazandıran zevkli bir çalışma şeklidir. Öğrenci gözlem anında, dikkatli bulunmak ve olaylar arasındaki ilişkileri görmek zorunda kaldığından zihnini de geliştirir (Binbaşıoğlu, 1974: 133). İnsan beyni öğrendiği her bilgiyi, tabiattan ve hayattan aldığı her malzemeyi yeri ve zamanı geldikçe kullanmak üzere depo eder (Aktaş ve Gündüz, 2001: 60).

Çocukta gözlem yeteneği üç evrede oluşur. Bu evreler: (1)Varlıklar üzerinde gözlem, (2) Olaylar yahut olgular üzerinde gözlem, (3) Eşya ve olayların özellikleri ve ilişkileri üzerinde gözlemdir. Birincisine nesnel (objektif), ikincisine aksiyon, üçüncüsüne de kalite ve ilişkiler evresi denir (Binbaşıoğlu, 1974: 134). Sönmez (1994: 218–219) gözlem tekniğini kullanırken uyulacak sırayı şöyle belirtmiştir:

1. Gözlem yapılacak doğal ya da toplumsal olgu belirlenmeli ve sınırlandırılmalıdır.
2. Gözlem yapılacak zaman saptanmalıdır. Olgunun ne zaman, hangi sıklıkla ve kimlerce gözleneceği belirlenmelidir.
3. Gözlem sonuçlarının hangi ölçme aracıyla toplanacağı, saptanmalı ve bu araçlar hazırlanmalıdır.
4. Belirlenen zaman ve sıklıkla gözlem, ölçme araçlarıyla ilgili kişilerce yapılmalı ve gözlem sonuçları not edilmelidir.
5. Belirlenen amaca ulaşılan dek, gözlemin kurallara uygun olarak yapılmasına devam edilmelidir.
6. Değişik kişilerce, belirlenen zamanlarda yapılan gözlem sonuçları karşılaştırıp bir sonuca varılmalıdır.
7. Gözlem, rapor edilmeli; sınıfa sunulmalı ve tartışılmalıdır. Tartışma sonuçlarına göre gerekiyorsa işlemler yenilenmeli; yanlışlar düzeltilmeli; eksikler tamamlanmalıdır.

İlkokulun birinci ve ikinci sınıfındaki çocuklar, henüz gözlemin birinci evresinde bulunurlar. İkinci ve üçüncü evre, daha çok dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinde görülür. Çocuğun yaşı ve tecrübesi ilerledikçe –dikkat, iradenin emrine girdiğinden- gözlem yeteneği artar (Binbaşıoğlu, 1974: 134). Bu açıdan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıflar olaylar ve olgular üzerine ve bunlar arasındaki ilişkiler üzerine gözlem yapmak için hazır durumdadırlar.

Çevreyi ve olayları incelerken ayrıntılara dikkat etmek, onlar üzerinde düşünmek, zihinde çeşitli cephelerden canlandırmak gerekir. Bunun için çevreyi görmek yerine onlara dikkatlice bakmak yeterli olacaktır. Zira bakmak, görülen şey üzerinde bilinçli olarak düşündürmektir (Aktaş ve Gündüz, 2001: 60). Gözlem çocukta var olan inceleme ve araştırma yönsemesinin, öğretimde “bilimsel” bir biçim almasıdır (Hesapçioğlu, 2008: 301). Gözlem becerisi çeşitli etkinliklerin eğitim öğretim ortamlarında sıkça yapılmasını gerektirir. Öğretmen bu beceriyi öğrencileri etkinliklerle aktif tutarak geliştirebilir (Daşcan ve Yetkin, 2008: 607).

“Gözlem”, çocuğun bilgi kazanmasına, duyu organlarının eğitimine, zihninin gelişmesine etki yapan bir metottur. Okula gelmeden önce, çocuk, birçok olayları

gözlemiştir. Fakat, bunlar bir plan çerçevesinde değildir. Bunlar çocuğun seviyesine de uygun düşmeyen konular üzerinde olduğundan, eskiden görülmüş olan olayların da okulda, yeniden, öğretim amacıyla incelenmesine ihtiyaç vardır (Binbaşıoğlu, 1974: 132–133). Hesapçıoğlu (2008: 301–302) gözlemin eğitimdeki rolünü şöyle belirtmiştir: Öğrenciler doğrudan doğruya bilgi edinirler, bilimsel inceleme ve araştırmayla ilgili birtakım temel beceriler kazanırlar, soyut olarak öğrendikleriyle somut durumlar arasında ilişkiler kurarlar. Gözlem tekniğine, üniteler işlenirken, ünitelere paralel olarak başvurulmalıdır. Bu şekilde kuramsal bilgilerle gözlenecek nesnelere arasında anlamlı ilişkiler kurulabilir, kuramsal bilgiler daha kalıcı bir nitelik kazanırlar. Fakat duruma göre, ünite öncesi ya da sonrasında gözlem yapılabilir. Gözlem ideal olarak, doğal koşullar içinde ya da bu koşullara yakın ortamlarda yapılmalıdır. Gözlem hem sınıfta hem de bireysel olarak yapılabilir. Sınıfça yapılan gözlemlere “eğitsel ders gezileri” denir.

Gözlem çeşitli şekillerde olay ve olguların incelenmesidir. Öğrencilerde zaten var olan merak duygusu gözlem becerisinin gelişmesine yardımcı olur. Dikkatlerini belli bir olay veya olguya yoğunlaştırarak olay ve olguların farkına varır ve çevrelerindeki olayları algılayarak daha etkin öğrenirler. Olayların içinde olarak ve yaşayarak öğrenirler. Aynı zamanda, gözlem becerisi gelişmiş bir öğrenci araştırma, katılım, karar verme, rol oynama, drama ve problem çözme gibi becerilerini de kolayca geliştirebilir (Daşcan ve Yetkin, 2008: 607).

Gözlem, süresine ve yapılış biçimine göre birkaç açıdan incelenebilir. Gözlem, süresine göre üç çeşittir: Sürekli gözlem, zamanı gelince yapılan gözlem, ani gözlem (Binbaşıoğlu, 1981: 90). Güleriyüz (2008: 314) e göre ise gözlemin bölümleri şunlardır: Gözlemin yeri, gözlemin amacı, gözlemin süresi, gözlem bulguları, gözlem sonuçları, gözlemin yorumu ve sonuç.

Gözlem yapılış biçimine göre de (1) Doğrudan doğruya gözlem, (2) Araçlı gözlem diye ikiye ayrılır. Doğrudan doğruya gözlemde insan, olayı bizzat kendi gözleri ile (arada hiçbir araç bulunmadan) gözler. Araçlı gözlemde olayın, mikroskop, büyüteç gibi araçlarla incelenmesi yahut nesnenin kendisi yerine resim ve fotoğraf gibi onu simgeleyen araçlar üzerinde incelenmesi söz konusudur (Binbaşıoğlu, 1981: 90).

Öğretmenin, öğrencilere, zaman zaman, “dikkat” ve “algılama” alıştırmaları yaptırması –öğrencileri gözlem yapmaya alıştırmak bakımından- çok yararlı çalışmalar olabilir (Binbaşoğlu, 1981: 90). Gözlem becerisini geliştirmek için olayları ve varlıkları detaylı sorgulama, değişik ifadelerle özellikleri üzerinde konuşmak gibi birçok etkinlik uygulamalıdır.

Gözlem tekniğinin başarı ile uygulanabilmesi için bir ihtiyaç doğması ve öğretmenin gözlem yapmadan önce öğrencilerle gözlem olayını planlaması gerekir. Bir gözlem planı, ana hatlarıyla şu başlıklardan oluşur: Gözlemin yapıldığı yer, gözlemin tarihi ve süresi, nelerin gözleneceği, gözlemin niçin yapılacağı, gözleme katılacak olanlar (öğrenci, yönetici, öğrenci velileri, öğretmen), gidiş-dönüşün nasıl yapılacağı, gözlemin nasıl yapılacağı, gözlemin nasıl yapılacağı (her bir öğrencinin ya da grubun görevlen, sorulacak sorular, not tutma, kaynak kişilerden yararlanma gibi). Gözlemin sonunda gözlemin sonuçlarının sınıfta bir değerlendirilmesi yapılır.

Gözlem, belirli bir olay ya da durumla ilgili bilgi edinmek istendiği ya da bazı farklı davranış örüntüleriyle ilgili özellikler belirlenmek istendiği zaman uygulanır (Bilen, 2006: 197). Gözlemin öğretim etkinliklerine bağlı bir ihtiyaçtan doğması gerekir. İhtiyaçtan doğmayan ve amacı öğrenciler tarafından açık ve iyi biçimde anlaşılmayan gözlemler eğitimde çok az yarar sağlayacaktır (Daşcan ve Yetkin, 2008: 729).

Gözlem, insanların sahip olduğu doğal yeteneklerden biridir. Bu yetenek eğitimle daha da fazla geliştirilebilir ve daha faydalı hale getirilebilir. Eğitim öğretimde gözlem; olay, durum, davranış veya varlık gibi unsurların kendi doğal ortamlarında amaçlı ve bir plan dâhilinde gözlenmesidir. Bunun için de gözlem gezileri önemli olanaklar sunar (Demir, 2007: 84). Böylece öğrenciler nesnelere, varlıkları ve olayları daha dikkatli inceleme imkânı bulabilirler.

1.1.5.2. Gezi

Gözlem gezisi, eğitsel gezi, alan gezisi, inceleme gezisi, ders gezileri gibi birçok isimle adlandırılır.

Yaşı ve psikolojik durumu ne olursa olsun öğrencilerin, gördüklerini, yaptıklarını ve yaşadıklarını okuduklarından daha kolay ve hatta daha doğru öğrendikleri bir gerçektir. Böyle olunca, klasik şekildeki öğretme ve öğrenme çabalarını; görmeye, yapmaya ve yaşamaya imkân verecek araç ve gereçlerle desteklemenin zorunlu olduğu anlaşılır. İşte bunun için, dersin öğretmeni, konularını işlerken, bazı düşünceleri, olayları ve varlıkları açıklamak amacı ile bir takım araç ve gereçlere başvurmak zorundadır. Bu öğrencilere verilmesi düşünülen bilgilerin duyular yolu ile benimsenmesine, kolay ve doğru öğrenilmesine ve öğretilmesine yardım eder. Aynı zamanda araçlar yardımı ile öğretim yapmanın, öğretimi aktifleştirme yönünden de eğitsel değeri vardır. Böylece okuldaki çalışmalar, klasik, ezberci, hazır ve can sıkıcı bir çalışma olmaktan da çıkmış olur. Konular, çekici ve heyecanlı bir şekilde işlenir, derinleştirilir ve bilimsel bir manzara gösterecek araştırmalar yapılmasına yöneltilmiş olur (Güngördü, 2002: 1).

Bilen (2006: 198)'e göre gezi, okul ve sınıf içi çalışmaları tamamlamak daha anlamlı kılmak için uygulanan planlı ziyaretlerdir ve durumları gerçekleştirmek görünümüyle tanıma, takdir etme ve bilgileri asıl kaynağından elde etmek için kullanılır. Çağımızda, bilgi ve teknoloji baş döndürücü bir hızla gelişmektedir. Öyle ki her dört yılda bir insan bilgisi ikiye katlanmaktadır. Eğitim ve öğretimin sadece okulla sınırlı kalması halinde bilgi artışındaki hıza ayak uydurmak güçleşir. Yetişkinler ve yeni kuşaklar arasındaki mesafeler artar. Bu olgu karşısında yapılması gerekenlerin başında eğitimi hayatın özündeki gerçeğine uygun olarak okul dışında da sürdürmenin çağa özgü yol ve yöntemlerini üretmek gerekir. Mademki okulda öğrenilenlerle bir ömür boyu yetinmek mümkün değildir. O halde eğitimden gerekli faydayı sağlamak için sürekli eğitim faaliyetlerinin içinde yer almak hayati(yaşamsal) bir önem arz etmektedir (Doğan, 2005: 99).

Gezi; genellikle bir ünitenin basında öğrencileri öğrenmeye karşı güdülemek, araştırma ve inceleme yapmaya yönlendirmek, islenecek konuyla ilgili birinci elden bilgi toplamak amacıyla yapılır. Bunun yanı sıra problem çözme, tartışma, dramatizasyon yöntemlerine temel oluşturmak için de gezilerden yararlanılabilir (Çalışkan, 2001: 103).

Doğanay (2002: 18–19) gezileri amaçlarına göre, zamanına göre ve yapılaş şekline göre üçe ayırmıştır.

Amaçlarına Göre Geziler:

- Bilimsel Amaçlı Geziler: Coğrafya gezileri, jeoloji gezileri, botanik gezileri, tarihi-arkeolojik ve sanat tarihi amaçlı geziler gibi.
- Turistik Amaçlı Geziler: Yeni yerler görmek, eğlenme, gezme ve dinlenme amaçlı gezilerdir.

Zaman Sürecine Göre Geziler:

- Kısa Süreli Geziler: Bunların süresi, birkaç saatten bir güne kadar değişen gezilerdir. Bunlara *yakın çevre gezileri* de diyebiliriz.
- Uzun Süreli Geziler: Bunların süresi bir günden fazladır. Örneğin bir haftadan bir yıla, ya da birkaç yıla kadar sürebilir.

Yapılış Şekillerine Göre Geziler:

- Bireysel Geziler: Araştırmacıların, bireysel olarak çıktıkları araştırma gezileridir.
- Bireysel Turistik Geziler: Bireylerin, kişisel olarak çıktıkları turistik gezilerdir.
- Grup Halinde Bilimsel Geziler: Öğretici ve öğrencilerin birlikte çıktıkları gezilerdir.

1.1.5.3. Gözlem Gezisi

Alan gezileri, öğrencilerin, öğrenilenlerle ilgili mekânlarla ilgili yaptıkları inceleme gezileridir. Geziler, doğal çevrede, müzede, kent içindeki kurumlarda olabilir. Ancak, gezilerin amaçlara hizmet etmesi için, gezi öncesinde nelere dikkat edileceği, gezi sırasında gezideki gözlemlerin kayıt edilmesi ve gezi sonunda toplanan bilgilerin sınıflanması gibi etkinliklere yer verilmelidir (Daşcan ve Yetkin, 2008: 618). Güngördü (2002: 17), gezi- gözlem yöntemini eğitsel amaçları gerçekleştirebilmek için okul tarafından organize edilen geziye ilişkin faaliyetlerin tümü olarak tanımlamıştır. Krepel ve Duvall (1981: 7) e göre gezi-gözlem “öğrencilerin, öğretilen malzemeyi doğrudan gözlemleyebileceği, fonksiyonel bir ortamda dolaysız olarak çalışabilecekleri yerlere düzenlenen gezilerdir; örneğin, fabrika, su kanalı, kütüphane, müze gibi yerlere düzenlenen geziler” olarak tanımlanmaktadır (Çalışkan, 2008: 22). Foulque (1994: 170), geziyi, hem öğrencilerin bilgisini genişletip tamamlamak hem de öğrencilerin; birbirleri ile ve öğretmenleri ile ilişkilerini genişletip iyileştirmek amacıyla, bir sınıfın, öğretmenlerin

yönetimi altında yaptığı yolculuk olarak tanımlamıştır (Aktaran, Korkmaz, 2006: 40). Gezi-gözlem (gözlem gezisi), öğrenciye kazandırılacak bilginin içeriğinde yer alan yerleri gezerek ve görerek bilgileri asıl kaynağından öğrenmelerini sağlama amacı güden bir tekniktir (Kızılçaoğlu, 2003: 2). Öğrenme etkinliklerinin sınıf dışına taşırılarak, olay ve olguların canlı olarak, olduğu gibi görülmesi, izlenmesi “gezi-gözlem” olarak ifade edilir (Gülyüz, 2008: 314). Küçükahmet (2003; 64) ise eğitsel amaçları gerçekleştirmek için okul tarafından organize edilen geziye ilişkin faaliyetlerin tümünün gözlem gezisi yönteminin kapsamına girdiğini belirterek bu kavramın kapsayıcı özelliğini vurgulamıştır.

Gezi ve gözlem kavramalarını birbirinden ayırmak doğru değildir. Gezisziz bir gözlem olmadığı gibi, gözlemlemek için de gezmeye ihtiyaç duyulur. Gözlem gezisi uygulamasının tarihsel süreci çok eskilere dayanmaktadır. Ancak literatürde yeterli ve kapsamlı olarak bilgiye rastlanmamaktadır. Gözlem gezisi uygulaması sürecinde sadece bu yöntem değil aynı zamanda soru cevap, benzetim, problem çözme, tartışma gibi yöntemlerle birlikte birçok teknikte kullanılmaktadır.

Türk eğitim sisteminde eğitim-öğretim faaliyetlerinin genel olarak okulda, sınıf içinde yapıldığı bilinen bir gerçektir. Bunun sebebi eğitim-öğretimi sınıfta yapmayı gerekli kılan bir içerik değil, dört duvar arasından eğitimi kurtarma, uzaklaştırma çabalarının yetersizliğidir. Sınıf ve okulda yapılan eğitim-öğretimin okul dışı eğitim etkinlikleriyle desteklenmesi çok önemlidir. Çünkü çocuklar en iyi öğrenmeyi aktif kılınarak gerçekleştirebilirler. Öğrencilerin okul ve sınıf içinde de aktif olarak öğrenmesi sağlanabilir, fakat okul ortamı dışında çocukların unutamayacakları tecrübeler onların öğrenmelerini pekiştirecek, kalıcı izli yapacaktır. Çocuklar eğitim-öğretim etkinlikleriyle ait oldukları topluma ve sosyal yaşama öğrenci olarak katıldıklarında sorumluluklarının bilincine daha fazla varabilirler (Demir, 2007: 326–327).

Peters ve Waterman (1982: 121)’ a göre, Gezinerek yönetim tekniğinin adı ilk kez Amerikan Birleşik Havayolları (American United Airlines) örgütünün bir çalışanı olan Ed Carlson tarafından konmuş ve Thomas Peters ve Robert Waterman tarafından 1982 yılında kaleme alınan Mükemmeli Arayış - Amerika’nın En 'yi Yönetilen Firmalarından Dersler (In Search Of Excellence – Lessons from America’s Best Run Companies) adlı kitapla literatüre kazandırılmıştır. Gezinerek Yönetim Tekniği sayısız bilimsel araştırmalar

sonucunda ortaya çıkmış bir teknik değildir; çünkü bu teknik yüzlerce yılda elde edilmiş tecrübelerin ve sağduyunun kuramsallaştırılmış, yönetime uyarlanmış halidir ve kısaca çalışanlarla yönetici arasındaki çift yönlü iletişimin verimliliğini artırmayı amaçlar (Aktaran, Kasapoğlu, 2006: 26).

Gezi ve gözlem yöntemi öğrencileri gözlem yapma, veri toplama sureti ile sonuca ulaşarak yorum yapma yeteneğini geliştirir (Güngördü, 2002: 97). Coğrafya araştırmalarında, gezi-gözlem ve akıl yürütme yöntemleri, başlıca araştırma yöntemleridir (Doğanay, 2002: 20). Gerçekte coğrafya eğitiminin tüm aşamalarındaki (ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim) öğretmenler, gezi-gözlem çalışmalarının öğrenmede en etkili yöntemlerden biri olduğunu kabul etmektedirler. Bunun yanı sıra coğrafya öğrenimine devam eden öğrenciler de bu çalışmaların en keyif verici öğrenme yöntemi olduğunu konusunda hemfikirdirler. Buna rağmen, öğrencilerin dersliklerden alınıp araziye götürülmesi, arazi çalışması yapıldığı ya da bu çalışmanın bir gezi-gözlem çalışması olduğu anlamına gelmemektedir. Bir gezi-gözlem uygulamasının etkinliğini belirleyen pek çok farklı değişken olmasının yanı sıra, bu uygulamanın gerçekleştirilmesinde göz önünde bulundurulması gereken birden fazla bileşeni bulunmaktadır (Çalışkan, 2008: 1–2).

Eğitsel gezi “haydi bu gün öğrencileri..... ya götürelim” etkinliği değildir (Gözütok, 2007: 293). Frase ve Hetzel’e göre (1990, ix) bu tekniği uygulayacak olan yöneticinin sadece bu tekniği uygulaması yetmez; yaşaması da gerekir (Aktaran, Kasapoğlu, 2006: 30). Peters ve Waterman (1982, 52), gezinerek yönetim tekniğinin çift yönlü ve doğrudan iletişime olanak sağlaması sebebi ile diğer iletişim tekniklerinin kapatamadığı boşlukları kapatmış olacağını belirtmektedirler (Aktaran, Kasapoğlu, 2006: 30).

Falk (1983), 10–12 yaşlarındaki çocukların çoğu müzeler, açık hava merkezleri (outdoor centers), hayvanat bahçeleri gibi roman ortamlarına olan günlük gezilerden faydalanmaya hazırdır. Falk ve Balling, (1982) e göre, daha küçük çocukların daha bilinen bir ortamda (okullarının yanındaki bir yer gibi) çevre tecrübesinden daha çok öğrenmeleri muhtemeldir (Aktaran, Demir, 2007: 87).

Özellikle çevre gibi, hayati faaliyetlerimiz üzerinde oldukça önemli bir yere sahip olan konularda bilgileri sınıf ortamında, teorik olarak vermek öğrencilerde fazla bir etki meydana getirmeyecektir. Bunun yerine çevre konuları verilirken mutlak suretle coğrafya laboratuvarına başvurulması gerekmektedir. Bilimler içerisinde laboratuvarı ve uygulama alanlarının en geniş olanı coğrafyadır. O halde bu kadar geniş bir laboratuvar elimizdeyken öğrencileri okul duvarları içerisine hapsederek dışarıda olup biteni anlatmanın da fazla bir mantığı olmasa gerek (Önal ve Güngördü, 2008: 62).

Eğitsel ders gezileri ve toplum incelemeleri, sınıftaki çalışmaların kurumsal yönlerini yaşamın uygulamalı gerçekleriyle bağdaştırılmasına fırsat sağlayarak eğitimin zenginleştirilmesine yardım ederler. Bu teknik, öğrencilerin sorunları açıkça çözümlenmelerini, yargılarını kullanmalarını, inceleme ve çalışmalarının sonuçları ve anlamları hakkında karara varmalarını sağlar. Ders gezilerinin ve toplum incelemelerinin başarılı olabilmeleri için bir hayli çaba gösterilmesi ve iyi planlanmaları gerekir (Hesapçıoğlu, 2008: 304).

Sönmez (1994: 219)'e göre gezi bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanla ilgili hedef-davranışları kazandırmada kullanılan bir tekniktir. Bu teknikte uyulması gereken maddeleri şöyle sıralamıştır:

1. Kazandırılacak hedef davranışlar öğrencilerle birlikte saptanmalıdır.
2. Gezi yapılacak kurum belirlenmelidir.
3. Bu kurumdan izin alınmalı, gezinin amacı, yapılacağı zaman, sorulacak sorular kurum yetkilileri ve öğrencilerle birlikte saptanmalıdır.
4. Öğrencilerle birlikte gezinin planı hazırlanmalıdır. Bu planda, gezinin yapılacağı tarih hangi vasıta ile yapılacağı, kimlerle görüşüleceği, gezi masraflarının nasıl karşılanacağı, hangi soruların sorulacağı, kimlerin film, fotoğraf çekileceği, yeme, geri dönme zamanları vb. yer almalıdır.
5. Plan; tüm öğrencilere, okul müdürüne ve gezi yapılacak kuruma önceden sunulmalı ve onlardan onay alınmalıdır.
6. Plana göre gezi yapılmalıdır.
7. Gezi sonu, sınıfta yapılan etkinlikler tartışılmalı ve bir sonuca varılmalı; bu sonuçlar okul müdürüne ve gezi yapılan kuruma rapor halinde sunulmalıdır.

Öğrencilerin ufuklarını okul duvarları ile çevrelemektense onları hayatın içerisine sokarak özgür düşünceli ve süreci kavrayabilen ve sonuca kendilerinin varabileceği yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekir. Çevre konuları denince de materyal bakımından çok zengin bir sınıf ortamı oluşturabileceğimiz gibi, okul dışı uygulaması olarak da gözlem gezisi tekniğinin kullanılması yerinde olacaktır. Ancak gözlem gezileri ile ilgili uygulamalara geçilmeden önce mutlaka gerekli planlama ve ön hazırlıkların düzenli bir şekilde yapılması gerekmektedir (Önal ve Güngördü, 2008: 62).

Gezi-Gözlem yöntemi, basit bir ziyaretten ibaret değildir. Burada edinilecek tecrübelerin öğrenci açısından yararlı ve değerli olması için öğretmenin hazırlığı ve ön incelemesidir. Ön hazırlığın yetersizliği nedeniyle binlerce gözlem gezisinin boşa gittiği ve öğrencilerinin hiçbir tecrübe edinmediği bilinmektedir (Güngördü, 2002: 17).

Gözlem gezisi yapılabilecek yerlerden biri de müzelerdir. Rapp (2005)'e göre öğretmenler müze gezilerini genellikle çocukların çok ilginç şeyler gördüğü ve eğlendiği bir alan gezisi olarak görmektedir. Ama dikkat edilmesi gereken en önemli husus öğrencilerin amaçsız bir şekilde dolaşmalarını engellemektir. Yapılan araştırmalarda uzun süreli ve tekrarlanan müze gezilerinin öğrencilerin derinlemesine öğrenme ve kavramalarına olanağı sağladığını ortaya koymuştur. Ayrıca müzelerdeki aktivitelerin okuldaki müfredatta geçen konularla ilişkilendirilmesi ve müze gezisi sonrası okulda da bu yönde aktiviteler düzenlenmesinin de öğrencilere bilişsel ve sosyal olarak kazançlar sağladığı görülmüştür (Bozdoğan, 2008: 289).

Henseley (1988: 68), müzelere geziler düzenlemenin öğrencilere tarihi öğretmenin ve ilgilerini çekmenin etkili bir yolu olarak görür. Müzeler ve tarihi evlerin geçmişin konuklarını, seslerini ve görünüşlerini öğrenciler için geri getirdiği ve müze ziyaretçilerinin gördükleri nesnelere kimlerin yaptığını ve kullandığını okuduklarını tamamlayacak şekilde öğrenmelerini sağladığını söyler (Aktaran, Yeşilbursa, 2006: 53).

Müzelerin türleri arkeoloji, etnografya, tarih, güzel sanatlar, açık hava, bilim, askeri ve özel müzeler olmak üzere sekiz kategoride sınıflandırılabilir. Örnek: Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Topkapı Sarayı Müzesi vb. (<http://ttkb.meb.gov.tr>). İlköğretim 1–8. sınıflar Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi ile Fen ve teknoloji dersi öğretim

programlarında müze ile eğitim yer almıştır. Burada geçen müze ile eğitim kavramından sadece müzeler değil, tabiat ve kültür varlıkları da kastedilmiştir.

Dewey'in eğitim görüşüne uygun uygulama yapan eğitimcilere göre de dört duvar arasında yapılan öğretim yeterli değildir. Çocuk, gerçeklerle doğrudan doğruya karşılaştırılmalı, bu sırada öğretmen, gerekli kılavuzluğu yapmalıdır (Binbaşıoğlu, 2000: 18–19).

Türkiye coğrafi, tarihi ve kültürel özellikleri ile çok önemli değerlere ve varlıklara sahip büyük bir ülkedir. Bu büyüklük eğitimsel açıdan da değerlendirilmesi gereken bir potansiyeldir. Gözlem gezileri bu potansiyeli eğitime adapte etmek için öğretmenlerin uygulayabileceği bir yöntemdir (Demir, 2007: 84).

Çağdaş eğitimde, okulda ders dışı etkinlikler, okul programlarının önemli bir kısmını oluşturur. Fakat, bunlar, programda ayrıntılı bir biçimde gösterilmediği için, birçok öğretmenin, yöneticinin, hatta denetçinin gözünden kaçır (Binbaşıoğlu, 2000: 14).

Gözlem gezisi ünitenin başında sonunda konu işlenmeye devam ederken de yapılabilir. Balında yapılan bir gezi öğrencilerin üniteye olan ilgisini arttırarak en üst düzeyde güdülenmelerini sağlayacaktır. Fen ve Teknoloji dersinde yapılan gözlem laboratuvarında yapılan deney, Sosyal Bilgiler dersinde yapılacak inceleme, araştırma, gözlem etkinlikleri sınıf dışında yapıldığında kalıcılığı çok daha fazla olacaktır. Gezi yapılan bir işletme (fabrika, müze, işyeri...) aynı anda birçok ders ve konu ile ilişkilendirilebilir. Örneğin görsel sanatlar dersinden sanatsal yönü incelenirken, işletmenin hesapları yıllık kar payları vs. incelenerek matematik dersinde tablolaştırarak problem çözümleri yapılabilir.

Sosyal bilgiler dersinde kullanılan en etkili yöntemlerden biri, gözlem gezisi yöntemidir. Gözlem gezisi okuldaki ve sınıftaki öğrenme etkinliklerini desteklemek ve anlamlı kılmak amacıyla düzenlenen planlı bir gezidir. Gözlem gezisi, öğrencilerin olgu ve olayları daha iyi anlamalarına ve gerçek yaşamı daha yakından tanımalarına olanak sağlar. Öğrenciler bu yöntem sayesinde öğretim konusuyla ilgili nesne, olgu ve olayları gerçek ortamlarında inceleme olanağı bulurlar (Öztürk, 2006: 126).

Nas'ın (2000: 136) aktardığı bir anısı da öğretmenlerin gezilere bakış açılarını ortaya koymaktadır: “Müfettişken hep sorduğum gibi, bir köyde yine sormuştum: ‘Ders gezisi yapıyor musunuz? Çocuklara inceleme, gözlem yaptırıyor musunuz?’ diye. Okulda iki bayan öğretmen vardı. Güldüler soruma. ‘Aman Hocam.’ dediler. ‘Burası köy, yok-yoksul bir çevre. Kentte olsaydık, tamam. Postaneye götürürdük, belediyeye götürürdük’... Kentte de sorardım aynı soruyu. Bu kez de denirdi ki, ‘Aman Hocam, çocuklar postaneyi, belediyeyi biliyorlar’ Doğrudur, ama amaçlı, planlı, bilinçli inceleme, gözlem değil onların yaptıkları. Bakmak başka, görmek başka...”.

Eğitime yapılan en eski eleştirilerden biri, kapalı kapılar arkasında ve gerçek öğrenmeye yer vermemesidir. Gözlem gezisi yöntemi bu eleştirileri bir ölçüde karşılamaktadır. Çünkü bu yöntemde öğrencilere “Gerçek dünyayı görme” imkânı sağlamaktadır. Öğrenciler öğretim materyallerinin olduğu yere giderek, gözlem yapma ve bu materyallerin doğal yerleşimlerinde çalışma imkânına sahip olurlar (Küçükahmet, 2003: 64).

İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği’ne göre, okulun bulunduğu il/ilçe sınırları içinde sosyal etkinlik kapsamında yapılacak gezilerle ilgili onay, okul müdürlüğünün önerisi üzerine il/ilçe millî eğitim müdürünce; il sınırları dışına yapılacak gezilerle ilgili onay ise il/ilçe millî eğitim müdürlüğünün önerisi üzerine mülkî amirce verilir. Gezi Planları, en az 7 gün önce okul müdürlüğüne verilir. Gezi planı ile birlikte geziye katılacak yönetici, öğretmen, öğrenci ve varsa velilerin isimleri, adresleri, ulaşılabilecek yakınlarının telefon numaralarının yer aldığı bir liste hazırlanarak bir nüshası okul yönetimine verilir, şeklindedir (www.mevzuat.meb.gov.tr).

1.1.5.4. Gözlem Gezisinin Planlanması

Plan, herhangi bir konunun hedefine uygun olarak ön görülen zamanda ve beklenen verimlilikte gerçekleşmesi için tasarlanan düzen ve sistemdir. Buna göre plan, bir çalışmanın beklenen sonuçları ile birlikte, hedefe uygun olarak sıraya konulması ve programlanmasıdır (Doğan, 2005: 120). Eğitim ve öğretim planlı, programlı ve geliştirici bir çalışmadır. Amaçlarına en kısa yoldan ve verimli bir biçimde ulaşan eğitimciler çalışmalarını daima gelişmeyi öngörerek dikkatli planlayanlardır. Bu nedenle eğitim ve

öğretimin verimli olabilmesi için planlanmaya gereken önem verilmeli ve öğretmenler sınıflarına mutlaka bu şekilde hazırlıklı girmelidirler (Küçükahmet, 2003: 132).

Yasal açıdan 2089 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Plânlı Yürütülmesine İlişkin Yönetmeliğin 2. maddesi gereği eğitim öğretim faaliyetleri plânlı gerçekleştirilmek zorundadır. Yönergenin 5. maddesine göre de plan çeşitleri genel olarak üçe ayrılmaktadır: Yıllık plan, Ünite planı ve Günlük plan. Günlük planların da kendi içinde üçe ayrıldığı görülmektedir: Ders planı, Gezi-gözlem planı ve Deney planı (MEB. Tebliğler Dergisi, 1981) Gezi-gözlem planı, gezi-gözlem yoluyla bilgi ve yetenek kazandırmaya, bir diğer deyişle, bir çeşit uygulama ve derse hazırlık özelliği taşıyan gezi, inceleme ve gözlemin planlanmasıdır (Hesapçioğlu, 2008: 165).

Planlar yıllık plan, ünite planı ve günlük plan olmak üzere üçe ayrılır. Günlük plan ders planı, gezi-gözlem planı ve deney planı olarak da yapılabilir. Binbaşıoğlu (1974: 197)'na göre gezi planında,

- (1) Gezinin amaçları,
- (2) Gezide görülecek yerler ve orada nelere dikkat edileceği,
- (3) Gezi için yapılacak hazırlıkların neler olacağı,
- (4) Gezide yapılacak işler ve dönüşün nasıl olacağı, bununla ilgili olarak alınacak tedbirler belirtilir.

Gözlem gezisi yöntemi kapsamı çok dar sanılan fakat aslında hiç de öyle olmayan bir yöntemdir. Gözlem gezisi yapılabilecek yerler bunun bir kanıtıdır: Meclisler, ibadethaneler, mahkemeler, kütüphaneler, fabrikalar, çarşılar, müzeler, sanat galerileri, anıtlar, tarihi kalıntılar, mağaralar, hayvanat bahçeleri, köyler, tarihi yapılar, göl, deniz, akarsu, barajlar, botanik bahçeleri, dağlar, ormanlık alanlar, hava alanları, limanlar, istasyonlar, tarım arazileri, deprem bölgesi, sel bölgesi vb. Buradan öğretmenlerin ülkemizde gözlem gezisi uygulamak için çok fazla alternatiflerinin olduğu ve birçok konunun bu yöntem kullanılarak zenginleştirilip somutlaştırılabileceği görülmektedir (Demir, 2007: 85). İlköğretim öğrencisi somut işlemler döneminde olduğu için, mümkün oldukça bizzat katılacakları öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.

Tekışık (1969: 66) ise, gözlem gezisi yönteminin öğrencilerin gerçek hayatla, doğal ve toplumsal olaylarla, tarihi eserlerle, çeşitli müessese ve sosyal kuruluşlarla karşı karşıya gelmelerini, hayata ve gerçeğe göre bilgi ve tecrübeler kazanmasını sağladığından Sosyal Bilgiler dersi ünitelerinin islenmesinde bu yöntemin mutlaka kullanılması gerektiğini belirtmektedir (Aktaran, Akgül, 2006).

Çevremiz keşfedilmeyi bekleyen bir sınıftır, tarihi tecrübelerimiz ve kültürel ifadelerimizle tekrar tekrar şekillendirilen ortamlar sunar. Bu ortamların bazıları dramatik olayları, kahramanca eylemleri, yaratıcılığı ve teknik kabiliyeti, olağanüstü kadın ve erkeklerin yaşamını belgeler. Diğerleri ise zamanın akışı içindeki gündelik olayları ve sıradan insan örneklerini yansıtır. Bu her iki tip mekân – olağanüstü ya da sıradan olan – yerel, resmi ve milli mirasımızın bir parçası olur (Hunter, 1993a) (Aktaran, Yeşilbursa, 2006: 42).

Gezi- gözlem ve inceleme yöntemi bir bütün olarak ele alındığında; gezi boyutunu, gözlem boyutunu ve inceleme boyutunu birbirinden ayırmak mümkün değildir. Bu yöntem uygun bir yere gezi faaliyetiyle başlayarak, gezi yapılan yerde gözlem yapılmasıyla devam eder. Bunun devamında gözlem yapılan olay ve nesnelere üzerinde bilinçli bir inceleme faaliyeti yürütülür. Bu üç boyut birleşerek yöntemin bütünü oluştururlar. Eğitsel bir gezi sırasında gözlem yapılmalı, gözlenen olaylar ve nesnelere üzerinde daha derin bakış sağlayacak incelemeler yürütülmelidir. Dolayısıyla, gözlem yapılacak bir ortama giderek, gezi yapmak ve gezinin sonucunda gözlemleri değerlendirmek, bu yöntemi ifade etmektedir (Açıkgöz, 2006: 37–38).

2005 öğretim programlarında inceleme gezilerine de önem verilmektedir. Bu geziler pazaryerine, resmi dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı yerlerine, atölyelere, müzelere, tarihi mekânlara (tarihi yapılar, müze-kentler, savaş alanlarına) olabilir. Gezi-inceleme etkinliği ile ilgili olarak gezi kontrol listesi, öğretmen bilgi notu, gezi çalışma kağıdı örnekleri verilmektedir (Öztürk (Ed), 2006).

Nairn vd., (2005: 249)' ne göre, gezi-gözlem çalışmasıyla çevre duyarlılığının kazandırılmasında kırsal alanlarda yaşayan öğrencilerin daha yatkın olduğu yapılan araştırmaların bir sonucudur. Kentlerden gelen öğrencilerin gezi gözlem etkinlikleri

esnasında kırdan gelen öğrencilere nazaran araziye daha az aşına olduğu ve uygulamalarda daha fazla sıkıntı yaşayacağı saptanmıştır (Aktaran, Çalışkan, 2008: 88).

Okul dışı etkinliklerden en önemlisi de gözlem gezileridir. Aktaş ve Gündüz' ün (2001: 48) belirttiği gibi, öğrenme, karmaşık bir iştir. Okumanın dışında da öğrenme yolları mevcuttur. Gezi ve gözlem yapmak, hayat tecrübesi, kendi iç dünyamızda gezinmeler, başkalarından işittiklerimiz vb. öğrenmenin değişik yollarıdır. Montessori' ye (1969) göre “Olağan okulda çocuklar yalnız oyun zamanı ve gezilerde sosyal yaşamın içinde bulunurlar”.

Mason (1980), çevre etkinliğinin sınırlı eğitimsel kullanımına neden olan bir dizi faktörü sıralamıştır: Zamanı planlama eksikliği, yardım edecek kaynak kişi eksikliği, gezi riskini üstlenmede okulun ihmali, diğer sınıfları gözetim altında tutacak tatmin edici bir metodun eksikliği, okul kuralları tarafından çevre çalışması üzerine konulan sınırlamalar, yönetsel liderlik, destek ve cesaretlendirme eksikliği, maddiyat eksikliği, elde edilebilir ulaşım imkânının sınırlılığı, aşırı bürokrasi, aşırı sınıf mevcudu.(Aktaran, Demir, 2007: 326).

Krong' a (1995) göre Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi, öğretim metotlarının daha az yönlendirici ve çocukların bağımsız öğrenmelerini daha çok kolaylaştırıcı olması gerektiğini belirtir. Sonuç olarak, öğrenmeyi “mümkün süreçler” olarak sunar. Komite, bu tür öğrenme için 4 örnek verir; grup tartışmaları ve toplantılar, rol alma ve rolü yerine getirme, gözlem gezisi ve oyunlar (Aktaran, Demir, 2007: 325).

Gözlem gezisi düzenlemek ve uygulamak için en zor dönemin ilköğretim dönemi olduğu ve bu açıdan işi en zor öğretmenlerin de sınıf öğretmenleri olduğu bir gerçektir. Bu açıdan ilköğretim öğrencileri için gözlem gezisi planlayan sınıf öğretmenlerinin bir kat daha dikkatli ve özenli olmaları gerekmektedir (Demir, 2007: 5). Gözlem gezisi ilk önce okulda başlamaktadır. Gezi son olarak bir piknik ile sonlandırılarak aynı zamanda öğrencilerin eğlenmesi de sağlanmalıdır. Aynı zamanda da çevreye duyarlı bireyler olduğunu göstermeleri açısından çevre temizliğine önem vermelidirler. Bunun içinde piknik sonrasında çöplerini toplatılmalıdır. Yine bazı geziler yılda birden fazla tekrarlamayı gerektirebilir. Örneğin derste yapılacak olan bitkilerin tanınması ile ilgili bir

gezi hem sonbahar hem de ilkbahar aylarında yapılarak öğrencinin iki durum arasında bağlantılar kurması da sağlanabilir.

1.1.5.5. Sanal Gözlem Gezisi

Alternatif öğretim yöntemleri içerisinde yer alan gözlem gezisi, gidilme imkânı olmayan yerler söz konusu olduğunda ya da çeşitli sebeplerle gidilemeyen yerleri görmek gerektiğinde sanal gözlem gezisi yapılabilir. Sanal gözlem gezisi: Temel araç olarak bilgisayar-interneti kullanan, öğrencilerin yürüyerek ya da çeşitli vasıtalarla okuldan uzaklaşmak zorunda kalmadıkları ve yemek paketi, ilkyardım çantası gibi malzemelerin öğrencilerin yanlarında bulunmasının gerekmediği ve kullanım alanı daha geniş olan eğitimsel bir etkinliktir (Demir, 2009: 470).

Bilim ve teknolojideki gelişmeler birçok alanı olduğu gibi eğitimi de etkilemektedir. Eğitim ve teknoloji, insanoğlunun çevreye hâkim olmak için kullandığı araç ve amaçlardandır. Teknolojinin eğitime uygulanması ya da teknolojik imkânlardan eğitim alanında yararlanma birçok olanaksız sayılabilecek eğitim fırsatları yaratmıştır (Demir, 2009: 470).

Sanal alan gezisi değişik nedenlerden dolayı gerçek gezi yaptırılmadığı zaman bilgisayar aracılığı ile internet ortamında yapılan gezidir (Daşcan ve Yetkin, 2008: 691). Müzeler, fabrikalar, okullar, dergiler, üniversiteler, şehirler, köyler daha birçok yere sanal gözlem gezisi yapılabilir.

Sanal gözlem gezileri, bir web sitesine sahip olan çeşitli kurum, bölge, müze, tarihi yapı gibi unsurları sanal ortamda ziyaret etme temeline dayanır. On-line müze ziyaretleri en çok kullanılandır. Bunda etkili olan birçok müzenin (örneğin Ayasofya Müzesi, Isparta Müzesi, Çorum Müzesi, Hacı Bektaş Veli Müzesi, Eczacıbaşı Sanal Müzesi, İstanbul Resim Heykel Müzesi, İstanbul Müzesi vb.) sanal ortamda tanıtılıyor olmasıdır. Öğrencilerin okullarında kullanabilecekleri bir bilgisayar laboratuvarlarının olması ve öğrencilerin bir yabancı dil -özellikle İngilizce- bilmeleri durumunda sanal gözlem gezileri, çok geniş bir kullanım alanı olan faydalı bir etkinliktir. Özellikle ulaşım ve maliyet sınırlılıkları yüzünden gerçekleştirilemeyen birçok gerçek gözlem gezisinin bu

açığını kapatmak için idealdir. Ancak hazırlık aşamasının öğretmenlerce iyi planlanması önemlidir (Demir, 2009: 469).

Online müzeleri inşa etme fikri ilk olarak Nicholas Pioch tarafından ortaya atılmıştır. Sanal müze olarak adlandırılan müzelerde iki tip tasarım bulunmaktadır. Birincisi analitik tasarımdır. Yani bir ressamın tablosunu ya da Hitit dönemine ait bir çömlek görmek istediğinizde yazının üstüne ya da minyatür bir resmin üzerine tıklarsınız bu nesnenin fotoğrafını alır ya da büyütürsünüz. Anadolu medeniyetleri Müzesi bu tip tasarıma örnektir. İkinci tip sanal müzeler sanal ortamda oluşturulmuş ve gerçek mekanlarda geziyor izlenimi veren müzelerdir. Bunların ilk sayfasında genellikle müzenin planı vardır. Müze galerileri ya da salonları numaralandırılmıştır. Herhangi bir numaraya bastığınızda o galeriye girersiniz. Çoklu açılardan odaklanma yaparak müzenin içini gezebilirsiniz. Örneğin Rahmi Koç Sanayi Müzesi bu tip tasarıma örnektir (Daşcan ve Yetkin, 2008: 691).

Sanal gözlem gezileri dünyada yıllardır uygulanan fakat ülkemizde son yıllarda gündeme gelen ve gerçek gözlem gezilerine alternatif olan uygulamalardır. Planlanması, uygulanması ve tamamlayıcı etkinlikleriyle ortak yönleri olduğu kadar farklı yönleri de olan bu geziler öğretmen ve öğretmen adaylarınca iyi bilinmelidir (Demir: 2009, 470). Stratford ve Spicer (2001) sanal ortamda yapılacak bir alan gezisinin gerçek alan gezilerinin yerini alıp alamayacağı konusunda bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonunda sanal arazi gezilerinin kullanışlı olabileceği ancak gerçek arazi gezilerinin yerine geçemeyeceği sonucuna ulaşılmıştır (Aktaran, Mazman, 2007: 17).

Gezi-gözlem yöntemi uygulama yönüyle diğer bütün öğretim yöntemlerini kendi içinde barındırmakta ve yöntemlerin aynı anda, bir arada uygulanmasına imkan hazırlamaktadır (Tunç;2006: 14). Araştırma ve gözlem alışkanlıkları kazandırmak, olaylar ve süreçlerin nedenleri üzerinde merak uyandırmak, merak duygusunu geliştirmek gibi nedenlerle, ders konuları ile ilgili olan incelemeleri, gözlemlerde bulunulması, bazı verilerin toplanması konusunda öğrencilere bazı basit ödevler verilerek bu alanlara yönlendirilmeleri çok yararlı olacaktır (Doğanay, 2002: 176).

Birçok müzenin ve gezi yapılabilecek yerlerin internet sayfaları vardır ama daha çok tanıtımaya yönelik ve bulunan eserler hakkında bilgiler vardır. Bundan dolayı sanal gözlem gezisi yapılacak yerlerin buna uygun olup olmadığı öğretmen tarafından daha önceden incelenmelidir. Özellikle derslerde sanal gözlem gezisi yapılacak müze ve diğer yerler, internet sayfalarını buna uygun düzenlemelidirler.

1.1.5.6. Gözlem Gezisi Öncesinde Yapılacak Hazırlıklar

Bilen (2006: 199)'e göre gezi öncesi hazırlıklar gezi ile ilgili aşamaları planlama, uygulama ve gezi sonrası tartışma değerlendirme ve özetleme aşamaları olmak üzere üç aşamadan oluşur.

Öncelikle gözlem gezisine çıkmadan önce öğrencilerden, fotoğraf, kamera, not defteri, kalem, kâğıt, şemsiye, su, havlu, hırka, yedek giysi gibi gezi esnasında gerekli olabilecek veya ihtiyaç duyulacak eşyaları yanlarında bulundurmaları istenmelidir. Demir (2007: 4)'e göre, gözlem gezisi uygulaması öğretmen ve öğrencilerde uygulama için hazırlık yapmanın en çok gerektiği, en çok zaman aldığı ve en önemli olduğu yöntemdir. Çünkü bu etkinlikte en yüksek verimin alınması, yöntem planlanması ve uygulamasında hazırlıkların eksiksiz olmasına bağlıdır. Hazırlıklar, şu şartlara bağlı olarak değişebilir:

- Gezinin hangi dersin amaçlarına dayanılarak yapıldığı (hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji vb.),
- Gezinin yapılacağı yer (mağara, hayvanat bahçesi, fabrika, meclis, müze, köy, tarihi yapı, göl vb.),
- Geziye katılan öğrenci sayısı (1-2 sınıf, bütün okul vb.),
- Geziye katılacak öğrencilerin özellikleri (yaş, sınıf, sağlık durumu vb.),
- Gezide kullanılacak ulaşım yöntemi (özel araç, yürüyüş, tırmanma vb.),
- Gezi bölgesindeki imkânlar (kafeterya, sağlık kuruluşu, iletişim olanakları vb.),
- Gezinin yapılacağı gün ve saatteki hava durumu,
- Gezinin süresi ve konaklama durumu (birkaç saat, birkaç gün).

Frase ve Hetzel, (1990: 33)'e göre, gezinerek yönetim, amaçsızca etrafta dolaşmak olarak algılanmamalıdır. Aksine gezinerek yönetim bir plan gerektirmektedir (Aktaran, Kasapoğlu, 2006: 37).

Uygulamada öğrencinin ilgi ve isteği çok önemlidir. Öğretmen gezi öncesinde gerekli pekiştirmeleri yapmalı öğrencilerin isteğini en üst düzeye çıkarmaya çalışmalıdır. Bu, araştırma ve sorgulama becerisini geliştirir. Bilen (2006: 199)'e göre gezi teknik olarak ele alındığında, basit bir ziyaretten ibaret değildir. Burada edinilecek deneyimin öğrenci açısından yararlı ve değerli olması için en önemli husus öğretmenin hazırlığı ve ön incelemesidir şeklinde açıklamıştır.

Öğrenciler farklılıklardan hoşlanırlar. Öğretmenin derse bir gün bir dörtlülükle başlaması veya başka bir gün alıp öğrencilerini alan gezisi ile okul dışında bir mekâna götürmesi ve dersini bu mekânda işlemesi; o gün işlenen o dersi; öğrencinin unutmayacağı bir ders haline getirir. Niçin unutulmaz o ders? Sebep açık: farklıdır çünkü. (Metin, 2006: 313). Geziye gitmeden önce öğrencilerin gidilecek yer veya yerlerle ilgili bilgilerini, düşüncelerini anlatan resim, metin, kompozisyon vs. çalışma etkinlikleri yaptırılmalıdır.

Gezi öncesinde öğrencilerin gidilecek yer ile ilgili araştırma yapmaları sağlanmalıdır. Gözlem gezisinin yapılacağı yer veya yerlere karar verilmeli, gözlem gezisi kazanımlar doğrultusunda yapılmalıdır. Öğrenciler daha önceden konuyla ilgili mutlaka araştırma yapmış olmalıdırlar.

Doğanay (2002: 170), gezide bir yöneticinin dikkat etmesi gereken noktaları şöyle belirtmiştir:

- a) Sert davranışlardan dikkatle kaçınmak.
- b) Öğrencilere yakın olmak.
- c) Öğrencilere ve diğer öğretmenlere, bilimsel açıklama yapılacak konularda, eşit koşullarda konuşma ve soru sorma hakkı tanımak.
- d) Kesinlikle bıkkınlık ve yorgunluğunu açığa vurmak.
- e) Öğrencilerden sonra yatar ve öğrencilerden önce kalkmak.
- f) Yanında taşıdığı gözlem not defteri, harita, atlas, şemsiye, yağmurluk ve benzer gerekli malzemesi ile öğrencilere örnek olmak.
- g) Toplanma, serbest kalma ve diğer emirleri daha kolay vermesi için, yanında bir bekçi düdüğü taşımak.

ğ) Oturulan ve kalkılan konumların temiz tutulması, öğrencilere önemle ihtar etmek ve izlemek.

Gezi yapılacak yere ile daha önceden mutlaka görüşülmeli, aynı zamanda ziyaret edileceğine dair mutlaka bir dilekçe gönderilmelidir. Uygulamanın her aşamasından veliler haberdar edilmeli önceden bilgilendirilmelidir. Gezi öncesinde gezi esnasında öğrencilerin dikkat etmesi gerekenler ve uyması gereken kurallara öğrencilerle birlikte karar verilerek alınmalıdır. Aynı zamanda bu kurallar öğrenciler tarafından bir yere yazılarak (öğretmen de tahtaya yazmalı) öğrenciler gezi esnasında “burada yazan tüm kurallara uyacağım” şeklinde yazdırılıp imza atılmalı ve bu öğretmen tarafından toplanmalıdır. Okul idaresinden daha sonra velilerden gözlem gezisine ilişkin gerekli izinler il dışı ve il içi gerekli yerlerden mutlaka alınmalıdır. Tüm ayrıntıları kapsayan bir gözlem planı hazırlanmalı ve izinleri alınmalıdır.

1.1.5.7. Gözlem Gezisi Esnasında Dikkat Edilecek Hususlar

Gezi öncesinde olduğu gibi gezi esnasında da dikkat edilmesi gereken en önemli nokta güvenlik önlemleridir. Gözlem gezisi uygulamasının sık yapılmama sebeplerinden birinin uygulamadan oluşan güçlükler olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Hesapçıoğlu (2008: 304)' nun aktardığına göre, eğitsel bir gezinin gerçekleştirilmesinde öğretmene aşağıdaki sorumluluklar düşmektedir:

(a) öğretmen gerek resmi makamlarla, gerekse gezinin yapılacağı yerdeki yetkililerle gezi ile ilgili ilk temaslarını yapmalıdır. Öğrencilerle gidilecek bu yeri, öğretmenin önceden görmesi tavsiye edilir.

(b) öğretmenin okul yönetimiyle, gezinin doğuracağı mali sorumluluk, geziye katılmayacak öğrenciler konusunda görüşmeli, gerekirse ilgili formları doldurmalıdır.

(c) gezi öncesi, geziye katılanlara bir gezi rehberi dağıtılmalıdır. Bu rehber, bir bakıma bir gezi planı olmalıdır. Aynı rehber, geziye gidilecek yerin yöneticilerine de gönderilmelidir.

(d) gezi dönüşünde, gezi (raporlar) sınıfta tartışılmalı ve değerlendirilmelidir. Sosyal bilimlerin ve doğa bilimlerinin birçok dallarında “eğitsel geziler ve toplum inceleme tekniği”nden sık sık yararlanılmalıdır.

Gözlem gezisi süresince her öğrenciye bir arkadaşından sorumlu olması sağlanmalıdır. Gezi öncesinde alınan tüm izinler gezi esnasında da öğretmen tarafından gezi bitene kadar yanlarında bulundurulmalıdır.

Her gezi-gözlem uygulamasında, ne kadar dikkatli planlanırsa planlansın, belli aşamalarda bazı basit disiplin olayları çıkması söz konusudur. Bu nedenle, öğrencileri beşer kişilik gruplara ayırmak ve her grup için grup başkanı belirlemek, uygulamayı büyük ölçüde kolaylaştırır. Zaten bu tür gezilerde en önemli eğitsel amaç, öğrencilere birlikte ve denetimli hareket etme alışkanlığı kazandırmaktır. Bunu yaparken, gezi başkanının inisiyatifi bütünü ile elde tutması gerekmez. Öğrencilere sorumluluk ve görev yüklemek, demokratik uygulamanın temel esaslarından biri olarak düşünülmelidir (Doğanay, 2002: 169). Disiplin gereklidir kuşkusuz. Ama disiplin yalnızca otoriteyi değil, özgürlüğü içerir. Disiplin baskı, sertlik değildir. Neşe, coşku, sevinç içinde geçmeli gezi. Taşıttayken, trafik işlemeyen bir yolda yürürken, molalarda çocuklar şarkı söyleyebilirler, fıkra anlatabilirler (Nas, 2003: 176).

1.1.5.8. Gözlem Gezisi Sonrasında Yapılacak Çalışmalar

Gözlem gezisi öncesi ve esnasında yapılanlar kadar sonrasında yapılan çalışmalar da çok önemlidir. Özellikle yapılan gezinin değerlendirilmesi, öğrenilenlerin açıklanıp tekrar edilmesi, geziden dönüt alınması ve öğrencilerin izlenimlerden öğrenmesine olanak verir. Öğrencilere gezi sonrası yaşadıkları anlatılmalı, gezi ile ilgili düşüncelerini anlatan kompozisyon ve şiir yazmaları da istenebilir. Gün içinde yaşananlar üzerine konuşulup öğrencilerin fikirleri alınmalıdır. Yine gezi esnasında çekilen fotoğraflar ve videolar sınıfta izlenmelidir. Aynı zamanda gezi sonrası öğrenciler gittikleri yerlere, öğretmenlere, geziye katılan veli ve idarecilere düşüncelerini anlatan yazılar yazabilirler, resimler yapabilirler. Gezi esnasında sınıfa getirilebilecek bazı nesnelere edinilebilir. Örneğin; afiş, broşür, kitapçık ya da gidilen yer ile ilgili geziyi hatırlatacak ve derste örnek gösterilebilecek nesnelere sınıfta sergilenmelidir.

Gibbs vd.,(1988)'e göre, gezilerin bitiminden sonra katılımcıların çalışmaya yönelik deneyimlerini, gezi sırasında ortaya çıkan hedeflerle ilgili verilerin oluşturulması ve tartışılmasını kapsayan son bir bilgilendirme toplantısı gerçekleştirilmelidir. Geziye

liderlik eden öğretici tarafından, dersi alan öğrencilerin derecesine dayalı olarak öğrenme hedefleri ile gezideki toplam deneyimlerin açık bir şekilde bütünleştirilmesi gerekmektedir. Genellikle bu çok önemli aşama gezi çalışanları tarafından atlanmaktadır. Geri bildirim arazi çalışmalarının öğrenme deneyimleri bakımından önemli ama genellikle eksik bırakılan bir bölümdür (Aktaran, Korkmaz, 2006: 65).

Gözlem gezisi sonrasında hemen değerlendirme yapılmalıdır. Öğrencilere gördükleri anlatılabilir, resim yaptırılabilir, kompozisyon ya da şiir yazmaları istenebilir. Böylelikle öğrencilerin düşünceleri, duyguları yapılan gezi hakkındaki fikirleri öğrenilmiş olunur. Gezi sonrasında yapılan değerlendirme aynı zamanda dönüt niteliği taşır.

Gezi sonrasında yapılacak işleri Doğanay (2002: 170), şöyle belirtmiştir:

- 1) Gezide edinilen izlenimleri, derlenen bilgiler ve kazanılan deneyim, gezi sonrasında mutlaka tartışılmalıdır.
- 2) Gezi sonucuna ilişkin bir ödevin, öğrencilere hazırlanması, çok yararlı olur.
- 3) Gezi sonucunun, bir rapor halinde okul yönetimine sunulması gerekir.

Gezi bitiminde bazı güvenlik önlemleri alınmalıdır. Özellikle öğrencilerin evlerine ulaşmasına özen gösterilmeli, velilerin geldikleri saatten tam haberdar olması sağlanmalıdır. Gezi sonrasında unutulmaması gereken bir diğer nokta ise, gezi yapılan yerlere teşekkür mektubu yazılmalıdır.

1.1.5.9. Gözlem Gezisi Uygulamasının Yararları

İnsanlar hayatlarının her aşamasında gözlemler yapar. Bunların bir kısmı bilinçli olduğu gibi gizil öğrenmeler bilinçsiz gözlemlerle yapılır. Gözlem de gezi de ne kadar amaçlı ve planlı olursa kazanılan birikim o denli fazladır. Gözlem gezileri, öğretmenlere öğrencilerinin öğrenmelerini sınıfın dört duvarının ötesine, toplumun geniş kesimlerine yayma fırsatı verir. Gözlem gezileri okul ortamında, sınıf ortamında sağlanamayan fakat bununla birlikte okul öğretiminin bütüncül bir parçası olan tecrübeleri öğrencilere sağlar. Yıllardır birçok araştırmacı gözlem gezilerinin çeşitli modellerinin eğitimsel değerini araştırmaktadır (Demir, 2007: 1). Belki gözlem gezisi yapılan yere öğrenciler daha önce

defalarca gitmiş olabilirler ancak planlı ve amaçlı olduğu için dikkat etmedikleri pek çok detay ve ayrıntıyı fark etmiş olurlar. Gezinin Almanya'daki Kullanımı üzerine geniş çaplı bir araştırma yapmış olan Alexander vd. (1929: 66) şunları bulmuştur:

Okul gezileri öğretmen ve öğrenci arasındaki yakın arkadaşlık, okul ve sınıf içinde grup işbirliği ve bir milletin fertleri arasında manevi birliği sağlama gibi sosyal hedefleri gerçekleştirmeye yardım eder. Yakın çevrede başlayan ve etki alanını adım adım bütün ülkeye kadar genişleten geziler daha küçük yaştaki öğrencileri ve yaşı büyük öğretmenleri çevreleri ile aşına kılma ve yerli kültürlerine kalıcı bir ilgi oluşturmanın mükemmel bir aracıdır. Öğrencilerin gözleri ve kulakları aracılığıyla edinilen birinci elden tecrübe birçok kitabı okumaya nazaran öğrencilerin bilgilerini artırmanın daha kesin bir yoludur. Bu gezilerin tümünde kazara birçok şey öğrenilmiştir ve sistematik bir ön hazırlık gerektiren belirli durumlar öğrencileri o an için ya da daha sonra faydalı olacak birçok bilgi türü için pratik bir şekilde öğrenciyi sorumlu tutmaktır (Aktaran, Korkmaz, 2006: 74-75)

Gözlem gezisi, özellikle ilköğretim döneminde öğrencilerin somut tecrübelerle eğitim öğretim yapması açısından son derece önemlidir. Gözlem gezileri planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları çok hassasiyet gerektiren bir iştir. Özellikle de öğretmenlerin bu konuda sorumluluk ve duyarlılıkları azami derecede olmalı ve başarılı gözlem gezisi uygulamaları için çaba göstermeleri gereklidir. Öğretmenlerin bu konudaki uygulama durumlarının bilinmesi başarılı ve verimli bir gözlem gezisi etkinliği için gereklidir (Demir, 2007: 324).

Öğrenci ne kadar çok gezerse çevresini dolayısıyla vatanını o kadar iyi öğrenir. Öğrenci, bölgeler, bölümler, yöreler arası coğrafi çeşitliliklerden, güzelliklerden gurur duyar. Bu da öğrencide vatan millet sevgisini geliştirir. Nitekim atalarımız “çok okuyan mı; çok gezen mi bilir” sözü, gezi ve gözlem yönteminin önemini ortaya koymaktadır. Sınıflarda öğretilen coğrafya bilgileri teorik bilgilerdir. Geziler, teorik bilgiler ile gerçek olaylar ve materyaller arasında uyum sağlar (Güngördü, 2002: 96).

Uygulanması zor olsa bile, gezi-gözlem yönteminin pek çok yararı vardır. Bunların başında, bilimsel araştırma yönteminin en köklülerinden ve önemlilerinden biri olan gözlem fikrinin, yavaş yavaş öğrencilerde yerleşmeye başlaması gelir. Buna, çevre-insan

ve olaylar arasında ilgi kurma düşüncesinin kökleşmesi gibi, önemli bir diğer yararı da eklemek gerekir (Doğanay, 2002: 168).

Gezi gözlem yöntemi, sınıf ortamını genişleten, dersleri sıkıcılıktan kuratarabilen, ders konularıyla yaşamın bağlantılarını kurulmasını sağlayan ve öğrencilerin iletişim becerilerini geliştiren, dikkatlerini belli noktalarda yoğunlaştırabilen bir yöntem olduğunu söyleyebiliriz. Bu yöntemle, fotoğraf çekme, söyleşi(röportaj) yapma, kamera çekimi, ses kaydetme gibi etkinliklere yer verilebilir (Güleryüz, 2008: 314).

Yapılan veya gerçekleştirilen coğrafi geziler, öğrenciye veya öğrenene daha geniş bakış açısı sağlayarak öğrenenlerin veya öğrencilerin bilgilerini geliştirir. Gezi anına kadar hiç düşünmediği veya anlamadığı konuları anlamak için kendisini zorlar (Güngördü, 2002: 96).

Bilen (2006: 200)'e göre gezinin üstün yönleri şöyledir:

1. Konuya ilgi uyandırır.
2. Öğrencilere ilk elden yaşantı sağlanır.
3. Öğrencilerin diğer öğrenme yaşantılarına temel oluşturur.
4. Öğrenilenlere açıklık kazandırır.
5. Okul-çevre ilişkisi gelişir.
6. Yeni çalışmaları özendirir.
7. Görerek yaşayarak öğrenmeyi sağlar.

Atyeo (1934: 124)'e göre, gezinin faydaları şunlardır:

Gezi:

1. Çalışılan alan ve bağlantılı alanlarda takdir ve ilgi uyandırmaktadır.
2. Çevreyle ilgili doğrudan ve kişisel bilgi şeklinde sonuçlanan somut ve birinci elden tecrübe kazanılmasını sağlar.
3. Gözlemin doğruluğu ve gözleme olan hevesi geliştirir.
4. Bilginin daha uzun süre akılda kalmasını sağlar.
5. Öğrencilerin doğal merakından faydalanarak keşif zevkini mümkün kılar.
6. Mesleki bir ilginin gelişmesi için fırsat sunar.

7. Bir öğrenciye belirli grubun üyesi olarak sorumlu olma fırsatı tanır ki bu vasıta ile öğrenci sadece kendi ilgisi dahilinde değil aynı zamanda grup bağlamında düşünme, plan yapma, uygulama ve değerlendirme yapmayı öğrenir.

8. Öğretmen ve grup üyeleri arasında bir anlaşmayı destekler. Boş vakit etkinliklerinin geliştirilmesinde katkıda bulunur.

9. Girişimciliğin ifade edilmesi ve liderliğin gelişimi için fırsat sunar (Aktaran, Korkmaz, 2006: 76).

Öğrenciler gezi esnasında çektikleri fotoğrafları diğer derslerde özellikle proje ve performans ödevlerini hazırlarken konular ile ilgili slayt hazırlarken kullanabileceklerdir. Aynı zamanda bir beceri dersi olan görsel sanatlarda da gördüklerini resme dönüştürme fırsatı bulabileceklerdir. Gözlem gezisine öğrenciler bizzat katıldıkları için anlamlı öğrenmeler olur.

Gözlem gezisi yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak sağlamaktadır. Gözlem gezisi öğrencilerin tüm duyu organlarına hitap etmekte kalmamakta aynı zamanda aktif katılımını da sağlandığı için unutma eylemini ortadan kaldırmakta ya da en aza indirmektedir. Özellikle ilköğretimde öğrencilere somut yaşantılar sunmak açısından çok önemlidir.

Gözlem gezisi uygulaması esnasında öğrenci bizzat katılacağı için daha sonra konu ve kavramlar arasında neden sonuç ilişkisini saptamada çıkarımlar yapmada kolaylık sağlayacaktır. Aynı zaman eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi birçok üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesini sağlayacaktır.

Gözlem gezisi, eğitsel değeri oldukça yüksek olan bir yöntemdir. Gözlem gezisi her şeyden önce öğrencilere zengin öğrenme yaşantıları sağlar. Onların, ilk elden bilgi edinmelerine, gerçek yaşamı ve çevrelerini daha yakından tanımalarına, gözlem yapmalarına, öğrendiklerini gördüğü olgu ve olaylarla ilişkilendirmelerine olanak sağlar (Öztürk, 2006: 127). Öğrencilere, ilk elden tecrübe sağlanır. Öğrenciler çevrelerini daha iyi öğrenme fırsatı bulurlar. Okulun çevre ile olan iletişimine olumlu katkılar sağlayarak, okulun çevreden kopuk olmadığını ortaya koyar.

Öğrenciler sınıflarda pasif bir durumda oturarak öğretilmek istenmemektedirler. Klasik yöntemlere yapılan eleştirilerin hemen hemen tümü bu noktadan kaynaklanmaktadır. Yapılan pek çok çalışma klasik yöntemlerle öğretimde başarının son derece düşük olduğunu ortaya konmuştur. Örneğin, Trenaman yaptığı bir incelemede yetişkinlerden oluşan bir sınıfta 15 dakika radyo konuşması dinleyenlerin gerçek hatırlama testinin 41 puan, 30 dakika dinleyenlerin 25 puan aldıkları saptanmıştır. Araştırısı bu sonucu şöyle yorumlamaktadır. “yalnızca sesli bir anlatımı dinleyen öğrenciler için ikinci 15 dakika çok daha az yararlı olmuş ve öğrencilerin dikkatleri oldukça körelmiştir.” (Güngördü, 2002: 11) . Gözlem gezisi uygulaması ile öğrenciler sınıf ortamından farklı bir yerde ders işleyecekleri için ilgi ve merakları daha artacaktır.

Yaparak- yaşayarak öğrenme olanağı bulurlar. Bütün duyu organları öğrenmeye eşlik edeceği için öğrenme daha kalıcı olur. Öğrencide merak duygusunu geliştirir. Gözlem gezisiyle öğrenci derste öğrendiklerini tekrar etme olanağı bulur.

Gözlem boyunca elde edilen yaşantılar öğrencilerde bir anı olarak ömür boyu kalabilir. Bitki örtüsünü, şehir düzenlenmesi, çarpık kentleşmeyi incelemek amacıyla gezi yapılabilir. Evler gezilebilir ve bunlar coğrafi faaliyetlerle ilişkilendirilebilir. Geudig’e göre öğrenci bir memlekete ait coğrafi bilgileri, okulda hazır bulduğu araçlardan faydalanarak, kendi kendine çalışarak edinir. Öğrencilerin kendi vatanlarına ait haritalardan, dergilerle, seyahat raporlarından bilgi edinirler (Güngördü, 2002: 81).

Sanal gözlem gezisinin faydalarına gelince, öğrenci ve öğretmenlere teknolojiyi kullanmalarını gerektirir. Gözlem gezisi yapma olanağı olmayan yerlere gidip görmenin güç ya da imkânsız olduğu durumlarda, buraları görme olanağı sağlar. Zamandan ve ekonomik olarak tasarruf sağlar.

1.1.5.10. Gözlem Gezisi Uygulamasının Sınırlılıkları

Tüm derslerde olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de birçok yöntem ve teknik uygulanabilir. Şüphesiz her yöntemin üstün yanları olduğu gibi sınırlılıkları da vardır. Hiçbir yöntem tek başına bir konunun ünitenin ya da dersin öğretimi için yeterli olmadığı

gibi çoklu zekâ kuramına da uygun değildir. Önemli olan yöntemi uygun konuda etkili bir şekilde kullanmaktır.

Bilen (2006: 200)'e göre gezinin eksik yönleri şöyledir: Yasal sorumluluğu oldukça fazladır. Disiplin kolayca sorun haline gelebilir. Öğrencilerin diğer derslere devamını engeller. Uygun yer seçmek oldukça zordur. Organizasyonu genellikle çok karmaşıktır. Pahalıya mal olur. Belirli bir süre ayırmak güçtür. Çok iyi planlanmazsa, başarı sağlanmaz.

Öğrencilere sadece gezmek eğlenmek için düşünebilirler, onlara bunun ders amaçlı bir gezi olduğunu hatırlatmak gerekir. Ayrıca öğretmen sınıf yönetimi konusunda yeterli değilse çok ciddi sorunlar ve sıkıntılı durumlar ortaya çıkabilir. Sınıf mevcudunun fazla olması uygulamayı daha da zorlaştırabilir.

Uygulamasının riskli olduğu kadar planlama süreci de uzun ve zaman alıcıdır. Gözlem gezisi çok iyi ve detaylı bir planlama yapılmazsa çok fazla sorunla karşılaşılabilir. Aynı zamanda da çok dikkatli olmayı gerektirir. Gezi öncesi, gezi esnası ve gezi sonrasında istenilen davranışların etkin bir şekilde kazanılması için çok iyi planlama yapılmalıdır. Aksi takdirde birçok sorun çıkabileceği gibi aynı zamanda uygulamadan alınan verim düşebilir.

Gözlem gezisi, öğrenmenin sınıf dışında olmasından dolayı birtakım sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir. Yasal sorumluluğunun fazla olması, gerçekleştirilmesinin zor ve karmaşık olması, disiplin sorunlarına yol açması, masraf gerektirmesi, çok zaman alması, öğretmenin dışında başka kişilere gereksinim duyulması ve kimi zaman eğitsel amaçlarının gözden kaçırılması bu yöntemin önemli sınırlılıkları arasındadır. Bu nedenle, gözlem gezilerinin çok iyi planlanması gerekir (Öztürk, 2006: 127). Gözlem gezisi uygulaması okullarda pek sık gerçekleştirilmemektedir. Uygulamasının çok fazla sorumluluk gerektirmesi, maddi olarak fazla olması, velilerin tutumu, okul idaresinin gözlem gezisine bakış açısı gibi birçok sebepten dolayı, gerçekleştirilmemektedir.

Eğer geziler arazi, dağ gibi yerlere düzenlenecekse arayabilecekleri yerler konusunda öğrenciler bilgilendirilmeli, acil gerekli olabilecek telefon numaralarını

öğrencilere öğretilmelidir. Gezi öncesi ve gezi sonrası etkinlikler mutlaka yapılmalıdır. Gezinin süresi, durulacak yerler ve gidilecek yerler öğrencilere belirtilmelidir.

Sanal gözlem gezisinin de avantajları olduğu gibi gözlem gezisi kadar sınırlılıkları da vardır. İnternet bağlantısı ile bağlanıldığında bağlantı sorunları dersin devamında sorun oluşturabilir. Her öğrencinin evinde ya da her okulda sınıflarda internet bağlantısı olmayabilir. Öğrencileri bu esnada farklı alanlarla ilgilenme fırsatı bulurlar. Öğretmen daha önce mutlaka sayfayı detaylı bir şekilde incelemelidir.

1.1.6. ÇEVRE

İnsan yeryüzünde belirlediğinden bu yana, çevresiyle olan ilişkileri değişik aşamalardan geçmiştir. İnsanın evrimine koşut olarak insan-çevre etkileşimi, insanın çevre konusunda güçsüzlüğünden, çevreyi denetlemeye, hatta çevre üzerinde egemen olmaya doğru yol almıştır (Keleş ve Hamamcı, 2005: 51).

1960' lı yıllardan itibaren doğa ve doğa olaylarında gözlenen değişimler, doğal kaynakların tükenmeye başladığının fark edilmesi "çevre" kelimesinin anlamına doğa, kentsel alan, yaşamsal alan gibi yeni anlamlar yüklemiştir. Tek bir çevre tanımı olmamakla birlikte birçok farklı ama özünde aynı olan çevre tanımlaması yapılmıştır (Akçay, 2006: 3).

3416 sayılı Çevre Kanunu'na göre, çevre; Canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde buldukları biyolojik, fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel ortam olarak tanımlanmıştır (www2.cevreorman.gov.tr). Genel bir tanımla çevre, insan faaliyetleri ve canlı varlıklar üzerinde hemen ya da uzunca bir süre içinde dolaylı ya da dolaysız bir etkide bulunabilecek fiziksel, kimyasal, biyolojik ve toplumsal etkenlerin belirli bir zamandaki toplamıdır (Keleş ve Hamamcı, 2005: 32). Çevre bilimleri, ekolojiden başka bilim dallarını da bünyesinde toplayan, disiplinlerarası bir alan olarak, son yirmi yılda ortaya çıkmıştır (TÇV, 2008: 53).

1.1.6.1. Çevre Eğitimi

Çevre eğitimi, çevrenin korunması ve sürdürülebilirliği için gerekli olan en önemli faktörlerden birisi, belki de en önemlisidir. Çevreyi ilgilendiren konuların başında “eğitim” önemli ve ayrı bir yer almakla beraber, Türkiye’de bu konudaki tartışmalar, ancak on-onbeş yıl içinde başlamıştır. Çevrenin korunmasına ve geliştirilmesine yönelik her türlü çalışmada, “eğitimin bütün hizmetlerin temelini teşkil ettiği” bilinmekte ve tekrarlanmaktadır. Zaman zaman bu konu üzerinde de çalışmalar yapılmakla beraber, halen eğitim sisteminde çevre konusunun nasıl ele alındığına dair yapılacak araştırmalara büyük ihtiyaç duyulmakta ve çevre eğitiminin daha iyi ve daha etkili getirilmesi için nelerin yapılması gerektiğinin belirlenmesinde fayda görülmektedir (TÇV, 2007: 5).

Türkiye Çevre Vakfı (2007: 15–16)’ na göre çevre eğitiminin amaçları farkındalık kazandırmak, çevreyle ilgili bilgi sahibi olmalarını sağlamak, tutum ve beceri kazandırmak ve katılımı sağlamaktır.

Hukuk, toplumu düzenleyen ve toplum yaptırımını ile güçlendirilmiş, devlet tarafından düzenlenmiş kurallar bütünüdür (Doğan, 2005: 39). Bugün devletler hukukunda çevre kirlenmesini önleme amacı güden çeşitli prensipleri bulmak mümkündür. Başta ülkelerin anayasaları olmak üzere uluslararası antlaşmalar, sözleşmeler ve protokoller çevre hukuku için önemli birer kaynaktır. Birleşmiş Milletler ve bağlı kuruluşlarının değişik kararları, teklif ve tavsiyeleri de çevre hukukunu zenginleştiren kaynaklardır. Bunların dışında çok sayıda yayınlar ve araştırmalar çevre hukukunun gelişmesine yardımcı olmaktadır (Yıldız ve diğerleri, 2000: 167).

Savaşlar, sanayileşme, önlenemeyen nüfus artışı ve yığılması, kapitalist ekonomilerle özendirilen tüketim yönelimi, insan yaşamının refahı için yapılan ve özendirilen üretim, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ışığında insanın kendisini doğanın üzerinde görmesi gibi olgular, beraberinde oldukça önemli, önemli olduğu kadar onarılması güç çevre sorunlarını da getirmektedir. 1952 yılında Londra’ da hava kirliliğinden dolayı bir hafta içinde 4000 kişinin ölmesi, 1945 yılında 2. Dünya Savaşı esnasında Hiroşima’ ya atılan atom bombası, 1986’ da Çernobil Nükleer Santralindeki patlama sonucu binlerce insanın radyoaktiviteye maruz kalması, denetlenemeyen nüfus

artısı ve yığılması sonucunda oluşan açlık insanoğlunun doğa ve doğa olaylarını küçümseyen hareketlerine en belirgin örneklerdir. İnsanın çevresine karşı tutumunun getirdiği sorunlar arttıkça; yerel, bölgesel, ulusal, uluslar arası ve evrensel boyutlarda çevre politikaları önem kazanmaktadır (Akçay, 2006: 9).

Çevre eğitimi konusundaki çabaların amacı bütün dünyada benzerdir: Çevresel kaliteyi arttırmak ve sürdürmek ile gelecekteki çevresel problemleri önlemek. Çevre eğitimi kısmen bilgi vermeyi içerir, bu yolla çocukların çevreye ilişkin bilgileri artırır. Öğrenciler küresel ısınma, katı atıklar ve diğer çevresel problemleri öğrenirler; ekolojiyi ve dünyanın nasıl çalıştığını öğrenirler; çevresel bozulmanın sonuçlarını ve çevresel problemlerin ortaya çıkmasında ve önlenmesinde kendi rollerini öğrenirler (TCV, 2007: 15).

Çevre konularının, çevre sorunlarını önleme gayretlerinin, insanlığın ve bütün ülkelerin ortak bir konusu olduğu tartışmasız kabul edilmektedir. Bu gerçek, hemen her ülkenin üye olduğu en büyük uluslar arası kuruluş olan Birleşmiş Milletler'in de konuyu ele almasıyla bir kere daha görülmektedir (TCV, 2003: 9). Uluslararası düzeyde çevre konusunda yapılan ilk büyük değerlendirme olan Birleşmiş Milletler Çevre Konferansı 5 Haziran 1972'de Stockholm'de toplanmış, konferansa aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 113 ülke katılmıştır. Konferans sonunda yayımlanan bildirmede insan-çevre ilişkilerine, insan faaliyetlerinin çevre üzerindeki olumsuz etkilerine, ülkelerin iktisadi gelişme sorunlarına, yaşam koşullarının geliştirilmesine, uluslararası örgütlere ve hukuka değinilmiş ve özellikle uluslar arası işbirliği ve dayanışmanın altı çizilmiştir (Keleş ve Hamamcı, 2005: 198). Bu konferansın ilk günü olan 5 Haziran, "Dünya Çevre Günü" olarak kabul edilmiş, hemen arkasından da, Aralık 1972'de Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP) kurulmuştur (TCV, 2003: 5). 1977'de Tiflis'te yapılan hükümetler arası toplantıda ise, çevre sorunlarının önlenmesinde en etkili yol olan "çevre eğitimi" konusunda stratejiler geliştirilmiştir. Bu toplantıdan 10 yıl sonra, 1987 Yılı'nda BM Çevre ve Kalkınma Komisyonu tarafından hazırlanan raporda ise çevre ve ekonomik kalkınmanın entegrasyonunu sağlamak için tüm ulusların ortak hareket etmesi gerektiğini bildirmiştir. Çevre eğitimine yönelik etkin girişim ve somut kararlar, 3-14 Haziran 1992 tarihinde Rio'da yapılan toplantıda alınmıştır. Rio Zirvesi'nin ardından, 1994 Yılı'nda T.C. Başbakanlık DPT Müsteşarlığı'nca yayınlanan, Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı ile

başlayan çevre eğitimine yönelik benzer çabalar, bu konunun ülkemizde de giderek ivme kazandığını göstermektedir. 1998’de DPT tarafından yayınlanan “Türkiye Ulusal Çevre Eylem Planı”, bu alandaki çalışmalarını en üst seviyeye taşımıştır. Aynı konu, Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda da yer almaktadır (Aktaran TÇV, 2007: 99–100).

Stockholm Bildirgesi’nin 2. maddesi, çevrenin korunması ve geliştirilmesinin tüm insanların esenliği ile ekonomik gelişmenin temel ögesi saymakta, bunu tüm hükümetlerin görevi olarak görmektedir. 24. madde çevrenin korunmasına ve geliştirilmesine ilişkin uluslararası konuların tüm ülkeler tarafından işbirliğine olanak sağlayacak biçimde ele alınmasını öngörmekte, 25. madde ise devletlerin, uluslararası kuruluşların çevrenin korunması ve geliştirilmesi konusunda aynı ölçüde etkili ve etkin çalışmalarını garanti etmelerini, 26. madde de nükleer silahların ve kitlesel kıyıma yol açan araçların kaldırılmasını istemektedir (Keleş ve Hamamcı, 2005: 198). 1992 yılında Rio de Janorio’da düzenlenen Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı’nda IEEP, eğitime sürdürülebilir kalkınma boyutunu getirmekle görevlendirildi. Sürdürülebilir kalkınma “insanlığı şimdiki ve gelecekteki ihtiyaçlarını karşılama potansiyelini artırmak için kaynakların kullanılmasında, yatırımların niteliğinde ve teknolojik gelişimin yönlendirilmesinde yer alan değişim süreci” olarak tanımlanmış; ancak sürdürülebilir kalkınma ile, gelecek nesillerin ihtiyaçlarına cevap verecek kaynaklar tehlikeye atılmadan bugünkü nesillerin ihtiyaçlarına cevap verebileceği belirtilmiştir (Tüfenkçi, 2006: 33).

Çevreci düşünceleri etkileyen bir başka çalışma alanı da, Brundtland başkanlığında toplanan Dünya Çevre ve Gelişme Komisyonu’nun hazırlamış olduğu *Ortak Geleceğimiz* adlı yazanaktır. 1987 yılında yayımlanmış olan bu yazanakta, dünyanın karşı karşıya bulunduğu sorunlar ele alındıktan sonra, nüfus ve beşeri kaynaklar, beslenme güçlükleri, canlı türleri ve ekosistem, enerji, sanayileşme, barış, güvenlik, gelişme ve çevre politikaları konusunda öneriler belirlenmektedir (Keleş ve Hamamcı, 2005: 237).

Kyoto Protokolü ise dünya ikliminin geçmiş yıllara oranla önemli derecede değişikliğe maruz kaldığını dikkate alınarak, mevcut ekosistemin geniş boyutlarda zincirleme bir etkiyle bozulmasını önlemek ve oluşması muhtemel tehdidi, kısmen de olsa azaltmak amacıyla, 141 ülke tarafından kabul edilmiş ve 16 Şubat 2005 tarihinde, uluslararası düzeyde yürürlüğe girmiş kesinlik kazanmıştır (TÇV, 2005: 11).

Bu gelişmenin ilk yansımaları, Türkiye’de, resmi olarak 1973–1977 dönemini kapsayacak biçimde hazırlanan Üçüncü beş Yıllık Kalkınma Planı’nda ve dolayısıyla da 1973 yılı programında; 1970’li yıllardaki hükümetlerin programlarında somutlaşmıştır. Kimi kuruluşlarda (DPT, TÜBİTAK, çeşitli bakanlıklar vb.) açılan birimlerin yanı sıra 1974 yılında alınan 8329 sayılı Bakanlar Kurulu kararıyla “Çevre Sorunları Koordinasyon Kurulu”nun oluşturulması ve 1978 yılında da Başbakanlık çevre Müsteşarlığı’nın kurulması ise, söz konusu gelişmelerin kurumsal boyutundaki önemli adımlar olarak sayılabilir (TÇV, 2003: 73). 1977’de Tiflis’te yapılan çevre eğitime ilişkin hükümetler arası konferansta, çevre eğitimi konusunda, uluslararası işbirliğinin gereğine işaret edilerek UNESCO ve Birleşmiş Milletler Çevre Programı’nın girişimlerinin tüm uluslar arası toplumu kapsayacak şekilde genişletilmesi kabul edilmiştir. Bu toplantıyla ilgili Tiflis Bildirgesi aşağıdaki maddelerden oluşmaktadır:

1. Bireylerin ve toplumların, tüm çevre sorunları hakkında bilinç ve duyarlılık kazanmasını sağlamak.
2. Bireylerin ve toplumların temel çevre ve sorunları hakkında bilgi ve deneyim kazanmalarını sağlamak.
3. Bireylerin ve toplumların çevre için belli değer yargılarını ve duyarlılığını, çevre koruma ve iyileştirme yönünde etkin katılım isteğini kazanmalarını sağlamak.
4. Bireylerin ve toplumların çevre sorunlarını tanımlamaları ve çözümlenmeleri için beceri kazanmalarını sağlamak.
5. Bireylere ve toplumlara, çevre sorunlarına çözüm getirme çalışmalarına her seviyeden aktif olarak katılma imkânı sağlamak (Mert, 2006: 10–11).

Doğal ve yapay çevrenin bozulması halinde birey ve birey topluluklarının büyük zorluklarla karşılaşacağı bilinmesi ve her türlü eğitim imkânlarından faydalanarak bireye, çevre bilincinin verilmesi gerekir (Yıldız ve diğerleri, 2000: 151). Çevresel koruma bilinci, İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 5. maddesi 1 bendinde, Doğayı tanıma, sevmeye ve koruma, insanın doğaya etkilerinin neler olabileceğine ve bunların sonuçlarının kendisini de etkileyebileceğine ve bir doğa dostu olarak çevreyi her durumda koruma bilincini kazandırmak, (<http://mevzuat.meb.gov.tr>) şeklinde yer almıştır.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 105. maddesi h bendi ise çevrenin doğal ve tarihi güzelliklerini, sanat eserlerini korumaları ve onları geliştirmek için katkıda bulunmaları, (<http://mevzuat.meb.gov.tr>) şeklindedir. Bunu öğrencilerin öğrenmesi ilkokul yıllarından kazandırılması ile başlar. Aynı zamanda öğrencilerin yakın çevrelerini tanımları koruma bilinci geliştirmeleri önemlidir.

Çevreden eğitim yaklaşımı çevreye eğitim için bir ortam olarak bakmaktadır. Çevreyle ilgili buluşlara dayalı bir eğitim yapılmasına olanak sağlayan bu tür bir eğitim yaklaşımı çevreyi tanıma ve çevre duyarlılığını geliştirme açısından katkıda bulunabilir. Ancak genellikle, çevrenin toplumsal olarak nasıl yapılandığına çok az dikkat göstermektedir (Tombul, 2006).

Çevre için eğitimin ana amacı, bireyin çevresini bir bütün olarak kavraması, çevreyle etkileşiminde eleştireci bir bakış, çevreyle ilgili konularda duyarlılık, bilinçlilik, girişkenlik sahibi bir yurttaş, kenttaş olarak yetişmesidir (Atasoy, 2003: 11).

Çevre eğitimi ya da başka bir deyişle “sürdürülebilir kalkınma eğitimi” öğrencilerin çevreye ilişkin gerekli bilgi, beceri ve değerleri edinmelerini hedefler ve bu şekilde dünyada insan yaşamının kalitesini artırabilmek için bir ülkenin diğerlerinin aleyhine olacak şekilde nüfusunu ya da gelişimini arttırmamasına özen gösterir (Türkiye Çevre Vakfı, 2007: 66).

Türkiye 1961 anayasasıyla birlikte kalkınma ve sanayileşmede planlı bir dönemde girmiştir. İkinci kalkınma planında çevre ayrı bir başlık altında ele alınmış, bu plandan itibaren de çevre ve çevre sorunlarına hükümetlerce daha ciddi bir biçimde yaklaşılmaya başlanmıştır (Yıldız ve diğerleri, 2000: 137). 1982 Anayasası madde 56, “Herkes, sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir. Çevreyi geliştirmek, çevre sağlığını korumak ve çevre kirlenmesini önlemek Devletin ve vatandaşların ödevidir. Devlet, herkesin hayatını, beden ve ruh sağlığı içinde sürdürmesini sağlamak; insan ve madde gücünde tasarruf ve verimi artırarak, işbirliğini gerçekleştirmek amacıyla sağlık kuruluşlarını tek elden planlayıp hizmet vermesini düzenler” şeklindedir (www.anayasa.gen.tr).

Türkiye'deki üniversite ve yüksek teknoloji enstitülerinin bünyesinde bulunan çeşitli programlarda çevreye ilişkin konularda üniversite gençlerine arzu edilen tutum ve davranışları kazandırmaya dönük dersler bulunmaktadır. Bu dersler Ekoloji, Çevresel Politika, Türkiye'nin Çevre Sorunları, Çevre Hukuku, Çevre Felsefesi, Ekosistemler, Çevre ve İnsan, Çevre Biyolojisi gibi değişik başlıklar altında öğrencilere sunulmaktadır. Esas itibarıyla bu derslerde ekosistemlerin işleyişi, çeşitlilik, insan faaliyetleri sonucu ortaya çıkan çevre sorunları ve çözüm önerileri anlatılmaktadır. Özellikle ziraat, Kamu Yönetimi, orman, biyoloji, mimarlık, çevre mühendisliği, biyoloji öğretmenliği, sınıf öğretmenliği gibi programlara kayıtlı öğrenciler zorunlu olarak konuya ilişkin dersler almaktadırlar. Diğer programlara kayıtlı öğrencilerden isteyenlere ise seçimli olarak çevreye ilişkin dersler verilmektedir (Tombul, 2006).

Birleşmiş Milletler bünyesinde faaliyet gösteren IEEP ve UNESCO gibi kuruluşların, OECD bünyesinde kurulan Çevre ve Okul İnsiyatifleri (ENSI) gibi kuruluşlarla ortaklaşa yaptıkları çalışmalar sayesinde çevre için eğitim her geçen gün yaygınlaşmaktadır. ENSI ve UNESCO' nun yürüttüğü çalışmalar sonucunda Ekookullar kurulmuş ve yaygınlaştırılmıştır (Akçay, 2006: 21). Ayrıca mavi bayrak kampanyası, okullarda orman projesi, çevrenin genç sözcüleri gibi çalışmalar da çevre eğitimine verilen önemi göstermektedir.

Çevre-Sürdürülebilir kalkınma eğitimi, eğitimin erken dönemden başlayarak tüm yaş ve mesleklerden bireylere sorumlu vatandaşlar olmanın ötesinde iyi bir insan olabilmek için gerekli kazanımları sağlar. Bu nedenle çevre eğitimi öğretim programının mutlaka bir bütün olarak konuya ilişkin tüm evrensel doğruları içerecek tarzda tüm derslere yönelik olarak hazırlanması kaçınılmazdır (Türkiye Çevre Vakfı, 2007: 67). Böylece çevreye duyarlı bireyler yetişerek çevre sorunlarının en aza indiği bir dünyada olur. Bunu sağlamak içinde bireylerin küçük yaşlardan itibaren çevreye duyarlı nesiller yetiştirilmelidir.

1.1.6.2. İlköğretim Programlarında Çevre Eğitimi

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği değiştirilerek 43 üncü maddesinde öğrencilerin davranışları;

- a) Okul kültürüne uyum
- b) Öz bakım
- c) Kendini tanıma
- ç) İletişim ve sosyal etkileşim
- d) Ortak değerlere uyma
- e) Çözüm odaklı olma
- f) Sosyal faaliyetlere katılım
- g) Takım çalışması ve sorumluluk
- ğ) Verimli çalışma

h) Çevreye duyarlılık ölçütlerine göre değerlendirilir şeklinde düzenlenmiştir. Böylece öğrencilerin çevresel duyarlılık kazanması çok önemli görülmüş ve davranışların değerlendirilmesinde temel ölçütlerden biri haline gelmiştir. Öğrencilerin çevreye duyarlılığı değerlendirilirken çevreyle ilgili faaliyetlere duyarlı olma ya da katılma, canlıları ve doğal yaşam alanlarını koruma, yaşadığı çevresini temiz tutma, doğal kaynakları tasarruflu kullanma temel ölçütlerdir. İlköğretim 1. kademedeki bu ölçütler değerlendirilirken geliştirilmeli (1), iyi (2), çok iyi (3) ikinci kademedeki ise yetersiz (1), geliştirilmeli (2), orta (3), iyi (4), çok iyi (5) puan seviyelerinde değerlendirilmiştir.

Öğretmen öğrencilerin, okulun ve çevrenin olanaklarına göre eğitsel değeri olan her türlü araç-gereç ve etkinliği kullanarak ünite içeriğini ve kazanımlarını öğrencilere edindirmelidir. Bunun için öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak, bilimsel öğrenmelerini kolaylaştıracak ve bilimsel yöntemi kullanmalarına fırsat tanıyacak yeterli düzeyde kaynak, araç gereç, deney, gezi-gözlem, araştırma, inceleme, proje ve uygulamalardan yararlanılmalıdır. Böylece öğrenci öğretmen tarafından keşfetmeye özendirilir, keşfettikçe derse ilgisi artar, öğrenmeyi öğrenir ve öğrenmekten mutlu olur (Tüfenkçi, 2006: 29).

3416 sayılı çevre kanunu 1 bendi çevrenin korunması ve kamuoyunda çevre bilincinin geliştirilmesi amacıyla, okul öncesi eğitimden başlanarak Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün eğitim kurumlarının öğretim programlarında çevre ile ilgili konulara yer verilmesi esastır şeklindedir (www2.cevreorman.gov.tr).

Yaygın eğitimde çevre ile ilgili çalışmaların olması gereklidir. 3416 sayılı Çevre Kanunu'na göre, yaygın eğitime yönelik olarak, radyo ve televizyon programlarında da çevrenin önemine ve çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik programlara yer verilmesi esastır. Türkiye Radyo - Televizyon Kurumu ile özel televizyon kanallarına ait televizyon programlarında ayda en az iki saat, özel radyo kanallarının programlarında ise ayda en az yarım saat eğitici yayınların yapılması zorunludur. Bu yayınların % 20'sinin izlenme ve dinlenme oranı en yüksek saatlerde yapılması esastır. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, görev alanına giren hususlarda bu maddenin takibi ile yükümlüdür (www2.cevreorman.gov.tr).

Ülkemizde çevre sorunları konulu çok sayıda yayın mevcut iken, çevre eğitimi alanında aynı şeyden bahsetmek mümkün değildir. Özellikle son yıllarda bir artış eğiliminden söz edilebilir. Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılmasıyla ivme kazanan coğrafya eğitimi çalışmalarında da çevre eğitimi konulu çalışmaların gittikçe artacağı beklenebilir (Alım, 2006: 601).

İlköğretim programının tarihsel ve kültürel temellerinde, program öğelerinde, çevreye farklı bir gözle ve mantıkla bakılırsa daha önce hiç fark edilmeyen fırsatlar çıkabileceğini benimseme şöyle açıklanmıştır: Alışıldık ve bilinen anlayışla sorunlara çözüm getirmeye çalışma, çoğunlukla yetersiz olmaktadır. Bu nedenle bireyler, çevresinde var olan olanaklara veya yaşanan olaylara farklı gözle bakma bilinci geliştirmeli ve ancak bu şekilde değişik ve yeni olanı bulma şanslarının artacağını düşünmelidir. Bu nedenle programlar bu amacı benimser ve gerçekleşmesi için gerekli düzenlemeleri yapar (<http://ttkb.meb.gov.tr>). Gözlem gezisi uygulaması bu olanakları sağlamada oldukça etkili bir yöntemdir. Çünkü uygulamanın yapılması ve öncesi öğrencide merak, ilgi ve istek daha fazla olmakta böylelikle öğrenme ve hatırlama en üst düzeyde olmaktadır. Böylece gözlem gezisi uygulamasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmesi, çevreye duyarlı ve çevreye karşı olumlu davranış kazandırması beklenebilir.

Ceritli (1996)'ya göre İlköğretimde çocuk, okul öncesi döneme göre, olaylarda daha aktif rol almaya başlar. İlköğretim dönemi, çocuğun bütün hayatı boyunca yaşam biçimini oluşturacak üç genel hedefe yönelik olmalıdır. Bunlar 3T kuralı olarak, "tüketimi

azaltma”, “tekrar kullanma” ve “tekrar kazanma” şeklinde ifade edilebilir (Aktaran, Mert, 2006: 13).

Yeni İlköğretim programlarındaki çevre içerikli konuların yeterli olduğu ve özellikle Hayat Bilgisi ile Fen ve Teknoloji derslerinde yoğunlaştığı söylenebilir (Alkım, 2006: 613). Sosyal Bilgiler dersinde çevre konuları ile ilgili kazanım sayısının diğer iki derse göre daha az olduğu görülmektedir. Bu derste iklimin etkileri, doğal kaynakların kullanımı, tarihi mekânları tanıma ve koruma, doğal afetlerden korunma, küresel sorunlar(nüfus artışı, küresel ısınma vb.) ve çözümleri gibi çevre konuları ile ilgili kazanımlar yer almaktadır (TÇV, 2007: 47).

Yeni programlarda haftalık ders dağılım çizelgesinde önemli bir yer tutan üç derste, 6–14 yaşları arasındaki öğrencilerin öğrenmeleri beklenen birçok çevre konusu bulunmaktadır. Bu konuların sadece bilgilendirme amacıyla verilmediği, bununla birlikte çevre konularında duyarlı ve sorunlu bir vatandaş yetiştirilmesinin de hedeflendiği görülmektedir. Ayrıca, çevre ile ilgili kazanımların her sınıf düzeyinde ele alındığı ve kazanımların gelişimsel olarak çeşitlenip derinleştiği görülmektedir (TÇV, 2007: 49).

1.1.6.3. Çevre Sorunları

Dünyada nüfusun hızla artması, insanların çevreyi hoyratça kullanması, kentlere göç, asit yağmurları, radyoaktif ışınlar, çevre kirliliğini beraberinde getirmekte ve çevre sorunları ile baş etme kaçınılmaz olmaktadır. Evans vd., (1996) ayrıca gelecekteki araştırmalar çevre ile ilgili ailelerin kazanacağı çevresel davranışlarda çocuklarının etkisini ortaya çıkaracaktır. Pek çok aile çocuklarından sonra plastik, kâğıt ve alüminyum atıklarını geri dönüşümle kazanma konusunda istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Aileler öğrenim hayatlarında okulda böyle bir eğitim almadıklarını da ifade etmişlerdir. Aileler, çocuklarının okuldaki çalışmalarından kendilerinin de bilgi edindiklerini kabul etmektedirler (Aktaran, Atik, 2008: 21). 2872 sayılı Çevre Kanunu’na göre, çevre kirliliği, Çevrede meydana gelen ve canlıların sağlığını, çevresel değerleri ve ekolojik dengeyi bozabilecek her türlü olumsuz etki olarak tanımlanmıştır (www2.cevreorman.gov.tr).

Genel olarak bakıldığında 1970’lerde sorun önce bölgesel olarak, sonra da küresel olarak ele alındı. öllerin yayılması, ormanların yok olması, toprak erozyonu, asit yağmuru ve kentlerde hava kirliliği konularındaki kaygılar, uluslararası gündeme girdi. 1980’lere gelindiğinde, insan faaliyetlerinin gezegen çapında bir bozulmaya yol açtığı açıkça görüldü. Eski listeye bu sefer ozon deliği, küresel ısınma, biyoçeşitliliğin azalması ve aşırı balıkçılık nedeniyle doğan sorunlarla okyanus kirliliği eklendi (TÇV, 2008: 204). Türkiye’de “çevre sorunu” sayılan oluşumların kamuoyu tarafından da bir sorun olarak algılanması ve giderek “toplumsallaşması”, temelde, 1980’li yılların ilk yarısında gündeme gelen bir gelişmedir (TÇV, 2003: 73).

Araştırmalara göre, yeryüzündeki canlı türlerinin ancak 1.5 milyonu tanınmaktadır. Türlerin kaybolmasının, nesillerinin tükenmesinin en önemli nedenini, canlıların yaşadığı alanların tahrip edilmesi oluşturmaktadır. Sanayi atıklarının ve kimyasal tarım ilaçlarının yarattığı ortam kirliliğinin, sınır tanımayan çevre bozulmasının da canlı türlerini tehdit ettiği belirtilmektedir (Güney, 1998: 91).

Çevre sorunlarının türlü yönleri, ekonomiyle çok yakından ilgilidir. Çevreyi bu boyutlardan soyutlamaya olanak yoktur. Türkiye’nin gelişmekte olan bir ülke olduğu dikkate alınır, çevreye ilişkin her türlü girişimin ekonomik yönüne öncelikle eğilmenin zorunluluğu kendiliğinden belirir (Keleş ve Hamamcı, 2005: 154). Çağımızda tür olarak insan için tipik bir yerleşme merkezi görünümündeki kentsel çevre, bir hayvan bilimcinin nitelendirdiği gibi doğallığını yitirmiş ve insansallığından sıyrılmış bir insanat bahçesidir. Bu bahçede insan sanayileşme ve kentleşmenin yarattığı gürültü ve hava kirliliği ile bozulan fiziki çevrenin yanında, yeşil alanların daralması ile yürüme ve koşma gibi fiziksel-biyolojik gereksinmelerinden de yoksun kalmaktadır. Bunun bedelini çeşitli kalp-damar hastalıkları, astım, yüksek tansiyon gibi, bedensel hastalıkların yanında ruhsal çökkünlükler(depresyonlar) ilaç ve alkol alışkanlığı gibi ruhsal bozukluklarla ödenmektedir (TÇV, 2008: 24).

İnsanoğlu, refah seviyesini yükseltmek için, gelişen teknolojiyi de kullanarak yaşadığı çevre ile sürekli mücadele etmekte ve çevreyi değiştirmektedir. İnsanlığın geleceğini her geçen saniye daha güçlü tehdit eden çevre sorunları da, bu mücadelenin ve değişikliklerin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Çevrede meydana gelen değişiklikler

olumsuz ve bozucu özellikte ise, bunlar çevre sorunları olarak değerlendirilmektedir (Alım, 2006: 600). Kabul edilmelidir ki, Türkiye’de son kırk yılın nüfus ve refah artışı bugün “çevre baskısı” denen sonuçları da beraberinde getirmiştir. Sanayileşme, şehirleşme gibi olumlu ve istenen gelişmeler, Türkiye’nin zengin tabii varlıkları, diğer bir ifadeyle ekolojik sistemleri üzerinde baskılara yol açmıştır (TÇV, 2008: 101).

Hızlı nüfus artışı ve bu nüfusun beslenebilmesi için daha fazla üretim amacıyla aşırı ve bilinçsizce doğal kaynak kullanımı, kentleşme, endüstrileşme, turizm ve arazinin yanlış kullanımı gibi daha birçok insan etkinliklerinin yarattığı olumsuzluklar, yaşanan ekolojik sorunların nedenleri ve sonuçlarıdır (Yıldız ve diğerleri, 2000: 75). Ankara’yı Türkiye Cumhuriyeti’nin başkenti yapan ve bir bozkır kasabasında modern bir şehir kuran Atatürk, bu yönüyle de, günümüzdeki şehircilik, çevre ve tabiat güzelliği kavramlarına, 1920’li yılların şartları içinde ışık tutan bir dehadır (TÇV, 2008: 213).

Özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki hızlı nüfus artışı ve nüfusun kentsel ve kırsal bölgeler arasındaki dağılımı, ekolojik ilişkileri bozmakta, çevre koşullarını olumsuz yönde etkilemekte, hava, su, toprak ve orman gibi doğal varlıkların bilinçsiz kullanımını hızlandırmaktadır. Bunun sonucunda çok ağır çevre sorunları yaşanmaktadır (Yıldız ve diğerleri, 2000: 79).

Ülkemizde, iç göçlerin hızı ve biçimi, çevre sorunu diye tanımlanabilecek sorunları, dolaylı ya da dolaysız olarak etkilemektedir. Özellikle büyük kentler, öteki toplumsal ve ekonomik sorunlar gibi, çevre sorunlarını da büyütürken yansıtan birer ayna görünümündedirler. Gecekonduların tek tek yapılar olarak da oluşturdukları kent parçaları olarak doğa ile uyum içinde görünmekte olmaları, gecekonduların kırsal alışkanlıklarını ve doğa sevgisini bu yerleşmelerde de sürdürmekte olması, bir bölüm çevre değerleri açısından olumlu niteliklerdir. Bununla birlikte, başta altyapı yetersizlikleri, plansızlıkları ve kamu alanlarının yağmalanması gibi olumsuz nitelikleri bakımından, dar anlamda çevre için bir sorun oluşturdukları yadsınmaz (TÇV, 2008: 58).

Keleş ve Hamamcı (2005: 91)’ya göre kömür, petrol, doğalgaz gibi fosil nitelikli kaynaklar, geleneksel nükleer enerjiyle birlikte yenilenemeyen enerji kaynaklarını oluştururlar. Bunların özelliği dünyadaki rezervlerin belli miktarlarda olması nedeniyle

sınırlı bulunmaları, geleceğin gereksinimlerine yetmeyecekleridir. Yenilemeyen enerji kaynakları denilince ilk olarak güneş, rüzgâr ve su kaynakları anlatılmaktadır. Ayrıca odun, değişik bitkiler, gübre ve jeotermal kaynaklar da yenilenebilen enerji türüdür. Sınırlı bulunan ve tükenme tehlikesiyle karşı karşıya kalınacak kaynaklar yerine yenilebilen enerji kaynaklarını kullanılmalıdır.

Çevre sorunları deyince aklımıza hava, su, deniz ve göl, akarsu, gürültü, toprak kirliliği, radyoaktif kirlenme, gecekondulaşma, görüntü kirliliği aklımıza gelmektedir. Çevre sorunlarını önlemenin tek bir yolu vardır o da çevreye duyarlı bireyler yetiştirmekle olur. Bireyler ne kadar bilinçli davranırsa çevre sorunları da o denli azalır.

Çevre sorunlarının büyük bir bölümü, tabiatın yanlış ve kötü kullanılması sonucu doğal dengenin bozulması ile ilgili olduğundan, tabiatın temel unsurlarından biri olan toprakta görülen sorunlar, önemli çevre sorunlarıdır. Bu sorunların başında, yanlış tarım tekniği yüzünden ortaya çıkan hızlandırılmış erozyon gösterilebilir. Doğal kuvvetlerin etkisi ile ana materyalin aşınıp, ayrışması; ayrışan materyalin bir bölümünün ikinci bileşikler halinde tekrar birleşmesi sonucu oluşan ve ana materyal, topografya, zaman, iklim ve biyosfer gibi beş faktörün etkisi altında nitelikler kazanan toprakların, doğal kuvvetlerden su ve rüzgâr etkisi ile yerlerinden aşındırılarak başka yerlere taşınması olayına erozyon adı verilmektedir (TÇV, 2003: 219).

Çevrenin kirletilmesi çok kolay, fakat temizlenmesi çok zordur. Sanayi tesislerinin önemli bir çoğunluğunda atık arıtma sistemleri bulunmamaktadır. Olanlar ise çökeltme havuzları denilen kimyasal arıtma tesisleridir. Oysa, bu atıkların biyolojik arıtmadan geçmesi gerekmez. Bu sistemi kullananların sayısı ise çok azdır. Kanalizasyon sistemleri çok de yetersiz kalmaktadır; ya direkt olarak sulara boşaltılmaktadır ya da fosseptik çukurlarında toplanmaktadır. Modern dünyada kanalizasyondan kaynaklanan kirlilik, belediyelerin arıtma sistemlerinden geçtikten sonra alıcı ortama bırakılır. Türkiye’de bu tür uygulama hiçbir yerde yoktur (Güney, 1998: 44). Nüfusun artması ve köyden kente göçlerin çok olması kentleşme sorununu beraberinde getirmiştir. Kentleşmenin getirdiği hava kirliliğinin büyük bölümü, ısıtmada kullanılan kömür ve fuel oil emisyonlarından kaynaklanmaktadır. Yine kentlerde motorlu taşıt sayısının fazla olması ve her yerde toplu

taşıım sistemine geçilememesi, havaya verilen egzoz gazı emisyonlarını artırmakta ve havanın kirlenmesine neden olmaktadır (Yıldız ve diğlerleri, 2000: 75).

Uzun yıllardan beri sürdürülen bir seri araştırmaların, gözlemlerin ve bilimsel modellerin ortaya koyduğu gerçeğe göre, dünyada asırlar boyunca değişmeyen 15°C'lik ortalama sıcaklık, 20. Yüzyıl'ın son çeyreğinde önemli bir sıçrama göstermiş ve son derecede hassas olan “atmosfer-okyanuslar-kıtalar” üçlüsünün karşılıklı etkileşimi, olumsuz yönde aniden gelişerek, yeryüzü sıcaklığının ondalıklarla artışına sebep olmuştur (TÇV, 2005: 11). Bu da küresel ısınmayı beraberinde getirmektedir.

Su insanların hayatında vazgeçilmez temel ihtiyaçlardan birisidir. Su pek çok canlının yaşam ortamı, pek çoğunun da yaşamını sürdürmesi için temel maddelerden biri olduğundan, su kirliliğini, insan başta olmak üzere tüm canlıların sağlığını etkilemektedir. Kirlilik belli bir değerlerin üstüne çıktığında sağlık bozukluğu ölüme dönüşmektedir (Keleş ve Hamamcı, 2005: 124). Akarsu kirliliği, doğal kaynakların tüketilmesi açısından öneminin yanı sıra ekonomik kayıpların sebebi olarak da değerlendirilir. Çünkü akarsu kirliliği tarımsal aktiviteler, içme suyu ve doğal balık üretimi açısından önemlidir (TÇV, 2003: 113). Halkın çok kullandığı bir söz vardır: “Akarsu pislik tutmaz”. Endüstri devriminden önce, insanların kullandığı maddeler hemen tümüyle doğadan alınan maddelerdir. Fakat, günümüzde olduğu gibi o zamanlar da bir akarsuyun çözemediği, zararsız hale getiremediği maddeler muhakkak ki yine vardır. Demek ki akarsu da kir tutabilmekte; kirlenebilmektedir. Hatta sular o denli kirlenebilir ki, su canlılarının hayatı tehlikeye düşer. Bu sular içmeye yaramadığı gibi, neredeyse kullanmaya da yaramaz (Güney, 1998: 57). Dünya'da bulunan toplam suyun yaklaşık %97'si denizlerde toplanmıştır. Bu nedenle kirleticiler için en büyük alıcı ortam denizlerdir. Ayrıca akarsuların yeraltı sularının ve bir kısım göllerin sularının da sonuçta yine denizlere karışması, alıcı ortam olarak denizlere ayrı bir özellik kazandırmaktadır(Yıldız ve diğlerleri, 2000:110). Deniz kirliliği, çeşitli insan faaliyetleri sonunda meydana gelmektedir. Bu faaliyetlerden en önemlileri; deniz taşımacılığı ve limanlar; yerleşim yerlerinden ve endüstrilerden denizlere gelen atıksu ve atıklar, turistik aktiviteler ve balık üretme çiftlikleridir (TÇV, 2003: 162).

İnsanlığın hem bugünü hem de geleceği için vazgeçilmez iki faktör olan çevre ve enerjinin birbiriyle çelişmesi, enerji üretimi ve tüketimi arttıkça çevre kirliliğinin de artması, her iki konunun da birlikte ele alınarak sorunlara çözüm aranmasını zorunlu kılmaktadır (TÇV, 2003: 334). Hızlı nüfus artışı, endüstrileşme, çarpık kentleşmeye ve teknolojinin getirdiği makineleşme sonucu gürültü önemli bir çevre sorunu haline gelmiştir (Yıldız ve diğerleri, 2000: 116).

Gürültü; insanların işitme sağlığını ve algılamasını olumsuz etkileyen, fizyolojik ve psikolojik dengelerini bozabilen iş performansını azaltan, çevrenin hoşluğunu ve sakinliğini yok ederek niteliğini değiştiren önemli bir çevre kirliliği türüdür. Akustik kirlilik veya gürültü; gelişmiş ülkelerde diğer kirlilik türlerine göre daha yaygın bir olarak; kişisel ve toplumsal yaşam kalitesinde bir düşüklüğün göstergesi sayılmaktadır (TÇV, 2003: 433).

Gecekondulaşma, şehirleşmenin çok hızlı olması ve nüfusun artması beraberinde de insanların çevreyi bilinçsizle kullanması görüntü kirliliğini oluşturmaktadır. Bu, yalnız başına ortaya çıkan bir ortam bozulması olayı değildir. Nüfus artışıyla şehirleşme olayının sürat kazanması, endüstriyel etkinliklere sahip merkezlerde yoğunlaşan kalabalık insan kümeleri, sağlıksız konutlar, gecekondu görünüm kirliliğinin başlıca öğeleridir (Güney, 1998: 122).

Radyoaktivitenin çevre kirleticileri arasında ayrı ve önemli bir yeri vardır. Kaynakları ve yayılışları ile etkileri bakımından küresel bir özellik taşırlar. Doğal kaynağı, yeryüzündeki ve deniz dibindeki kayalar ve atmosfere gelen Güneş ışınlarıdır (Yıldız ve diğerleri, 2000: 115–116). Diğer bir kirlenmede asit yağmurlarıdır. Asit yağmurları zarar verirken herhangi bir sınır tanımadığı gibi çok büyük alanları da etkileyebilmektedir. Endüstrileşme ve kentleşme, çevre sorunlarının ortaya çıkışında iki temel etken olarak görülür. Kuşkusuz çevrenin bozulmaya başlaması daha öncelere dayanır. Ancak hem endüstrileşme, hem de kentleşme olgusu; çevrenin uğradığı baskıları, bozulmaları, kayıpları bir soruna dönüştürme işlevini üstlenmiş, insan-çevre dengesini olumsuz etkileyerek günümüz insanı ile doğanın arasını açmıştır (Keleş ve Hamamcı, 2005: 54). Çevreyi özensizce ve düşüncesizce kullanmak çevre kirliliğini arttırmakta ve sorunu çözülmez boyutlara getirmektedir. İnsanlık ciddi sorunlara çözüm bulmaya çalışırken çevre

kirliliği daha da artmaktadır. Çevresel duyarlılığa sahip bireyler ise sadece çevreyi kirletmek değil sorunlarla mücadele eder ve girişimlerde bulunur.

1.1.6.4. Çevresel Duyarlılık

Çevresel duyarlılık, çevrede bulunan canlı ve cansız tüm varlıklardan çevreye karşı olabilecek tehlikelerin farkında olmak, çevreyi kirletmemek, çevreye karşı koruyucu, mücadelecisi ve bilinçli davranmaktır.

Gelenek ve göreneklerin tanıtılmasında, doğal afetler ve etkilerinin fark ettirilmesinde, insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında doğrudan verilecek olan beceri doğal çevreye duyarlılıktır. “Çevre bilinci”, bir insanın çevresi ile ilişkisinin kendi varlığı bakımından önemini farkına varmasıdır (Türkiye Çevre Vakfı, 2007: 79). Çevre eğitimi, bireyin doğal çevreyi anlamasına katkı sağlamak, değer ve davranışlarını olumlu yönde etkilemek için planlanır. Çevre eğitiminde asıl amaç, çevre bilincinin, doğal çevreyi koruma ve kullanmayla ilgili duyarlılığın gelişmesidir. Bireyin yaşam boyu kullanacağı alışkanlıklar ve değerler yaşamın ilk yıllarında kazanıldığından, maksimum etki için çevre eğitiminin de ilk çocukluk yıllarında kazanılması önem kazanmaktadır (Atasoy, 2003: 69).

Çevresel duyarlılık için bireylerin öncelikle birer çevre okuryazarı olması önemlidir. Türkiye Çevre Vakfı (2007: 61)’ e göre, çevre okuryazarı bireyin özellikleri şöyledir:

- Genelde bilimin, özelde çevrenin doğasını anlar ve özümser,
- Karşılaştığı problemleri bilimsel yöntem kullanarak çözer,
- Çevreye ilişkin anahtar kavramlar etrafında yapılanmış anlamlı bir bilişsel yapıya sahiptir,
- Çevre-bilim-teknoloji ve toplum ilişkisini kavramış olup bu konularda pozitif tutuma sahiptir,
- Çevre ve çevre sorunlarının konusunda uygun tutum, değer ve becerilere sahiptir.

Çevre insanların ortak varlığını oluşturan değerler bütünüdür. Çevrenin bileşenleri olarak adlandırılan bu değerlerin her biri yaşamsal ya da toplumsal olarak vazgeçilmez niteliktedir. Bu nedenle hava, su, toprak gibi yaşam ortamları, bu yaşam ortamlarını

insanlarla paylaşan bitki ve hayvan toplulukları, insanın tarih boyunca yarattığı uygarlık ve bunun örnekleri ayrı birer çevresel değerdir (Keleş ve Hamamcı, 2005: 99). Çünkü çevre eğitimi öğrencilerin bundan böyle kritik düşünme becerilerinin gelişimine katkı verdiği gibi daima sorgulayan, problem çözme yeteneği gelişmiş, çevre ve eğitim politikaları konusunda karar verme sürecine aktif katılımını öngörmektedir (Türkiye Çevre Vakfı, 2007: 66).

Türkiye'nin çevre politikasının ana hedefi, sürdürülebilir kalkınma ile birlikte çevrenin korunması ve geliştirilmesi olarak belirlenmiştir. Doğal kaynakların yönetimi, insan sağlığı ve doğal dengenin korunması şartıyla sürdürülebilir bir kalkınma sağlanması ve gelecek nesiller için doğal fiziksel ve sosyal bir çevrenin bırakılması bu politikanın ana prensibidir (TÇV, 2003: 333).

Çevreci sorumluluk; kendini ve değerlerini eleştirebilme, kendini kontrol edebilme, doğal çevre ile ilgili bu ve diğer davranışların şimdiki ve daha sonraki sonuçlarını önceden görebilme yeteneği gibi yüksek kişisel özelliklerle ilgilidir (Atasoy, 2003: 21).

Son yıllarda, özellikle büyük yerleşim merkezlerinde gözlenen hızlı nüfus artışı, değişen yaşam standartları ve tüketim eğilimleri gibi faktörler sebebiyle, uzaklaştırılması gereken katı atık miktarları gün geçtikçe artmaktadır. Bu da katı atıklardan kaynaklanan toplam ve çevre sağlığı problemlerinin önemli boyutlara ulaşmasına yol açmıştır (TÇV, 2003: 371). Küresel ısınma ile birlikte kuraklıkla karşı karşıya kalınmasıyla birlikte, denizlerin hızla kirlenmesi, yenilebilir enerji kaynakların tükenmeye yüz tutması bireyleri çevreye duyarlı olmak zorunda kılmıştır. Çevreye duyarlı bireyler yetiştirmesi ilköğretim programlarına bu beceriyi koymakla değil doğuştan itibaren kazanmak ve sürdürmekle olur.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Araştırmanın problem cümlesi: "İlköğretim sosyal bilgiler dersinde gözlem gezisi uygulamasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve çevre duyarlılıklarına etkisi var mıdır?" şeklinde düzenlenmiştir. Araştırmanın problemine cevap bulabilmek amacıyla aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

1.3. ALT PROBLEMLER

Tezin hazırlanma amacı ile ilgili olarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri açısından;

1. Deney grubu öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Kontrol grubu öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğrencilerin çevreye duyarlılıkları açısından;

4. Deney grubu öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Kontrol grubu öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Deney ve kontrol grubu sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI

Tezin hazırlanma amacı, ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde gözlem gezisi uygulamasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve çevre duyarlılıklarına etkisinin olup olmadığını incelemektir.

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Sürekli gelişim ve değişim gösteren dünyamızda her geçen gün bilgi birikimi artmakta, bireyden beklenen beceriler karmaşıklaşmaktadır. Bu da eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini ön plana çıkarmaktadır. Bununla birlikte 21. yüzyılda teknolojinin geldiği son nokta, sanayileşmeyle beraber çevre kirliliğini gündeme getirmektedir. Son yıllarda küresel ısınma, kuraklık, doğal kaynakların zarar görmesi ve yok olma gibi tehlikelerle karşı karşıya kalınması çevreye duyarlı bireyler yetiştirilmesini gerekli kılmıştır. Çevreye duyarlı olma doğal

kaynakları bilinçli kullanma, çevreyi koruma ve kirliliğini önleme, doğadaki canlılara zarar vermeme ve koruma gibi özellikler, bireylerin günümüzde sahip olması gereken özellikler haline gelmiştir.

Eleştirel düşünme, sahip olunan bilgilerin aktif bir biçimde kullanılması açısından, özellikle bilgi birikiminin çok ve bilgiye ulaşmanın kolay olduğu günümüzde çok önemli bir beceridir. Eleştirel düşünme her alanda çalışan bireylerin sahip olması gereken bir özelliktir. Eleştirel düşünme eğitimde ve günlük hayatta çok geniş kullanılabilir. Bireyin kendi hatalarının, çalışmalarının vs. farkında olmasını sağlar. Kendi öğrenme biçimimizi ve yaşamımızla ilgili sorumluluk almayı öğretir. Öğrenciler okul yıllarında eleştirel olmayı öğrenmelidirler. Öğretmenler demokratik davranışları sergilemeli ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olarak öğrencilere örnek olmalı bu beceri ve tutumları günlük hayatlarında göstermelidirler. Böylece eğitimde kalite ve öğrenilenlerin niteliği artmış olur.

Şüphesiz ki her öğretim yöntemi her derse, her konuya, her öğrenci grubuna, her öğretim düzeyine ve her öğretmene uygun olmayabilir. Değişik durumlarda değişik öğretim yöntemlerinin kullanılması gerekir. Eğitim-öğretimde daha fazla duyuya hitap eden yöntem daha iyi olduğuna göre öğrencilerin daha çok duyu organlarını kullanabildikleri yöntemlerin tercih edilmesi gereklidir. Gözlem gezisi yönteminde gözün yanında diğer duyuyla da bilgi sağlanmaya çalışılır; duymaya, koku almaya ve dokunmaya yönelik gözlemler de kullanılır. Yani bu yöntemle öğrencilerin bütün duyu organlarını değerlendirebilmeleri söz konusudur. Böylece birden çok duyuyu etkileyen gözlem, gözlemcilerin yani öğrencilerin daha fazla ilgisini çekip daha kalıcı öğrenme yaşantısı sağlar (Demir, 2007: 84).

Eğitim programları öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Ders, içerik ve sunumlar her sınıf ve düzeydeki eleştirel düşünceyi geliştirici olmalıdır. Öğrencilerin eleştirel düşünebilmesi için öğretmenlerin bunu geliştirmesi gerekir. Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ders araç gereçleri kullanılmalı, grup tartışmaları yapılmalı, öğrencileri düşünceye teşvik eden açık uçlu sorular sormak, diğer görüşleri öğrenmelerine ve analiz etmelerine olanak sağlanmalıdır. Eleştirel düşünme tek bir dersle, konuyla veya sadece sınıf içinde yapılan çalışmalar ile sınırlı kalmamalıdır. Öğrencilerin baktıklarını daha dikkatli görmeleri ve sorgulamaları

sağlanarak eleştirel düşünme becerilerini sergileyebilmelidirler. Bilgiyi araştıran, sorgulayan, örgütleyerek kullanabilmesi için eleştirel düşünme davranışını kazanmış olmaları gerekir.

2005 yılında uygulamaya konan öğretim programları, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini temel almakta ve düşünen, sorgulayan, araştıran, eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Nüfusun sürekli artması, doğal afetler, hızlı ve plansız kentleşme, sanayileşme ve çevrenin bilinçsizce kullanılmasından dolayı çevreye karşı olumlu tutum besleyen bireyler yetiştirmek de çok önem kazanmıştır. Aynı zamanda çevreye duyarlılık kavramının üzerinde durulmakta ve çevre koruma bilincini kazanmış bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu amaçla yapılan çalışmanın öğrencilerin hem sınıf dışında öğrenmeleri ve düşünme becerilerini geliştirmeleri hem de çevreye duyarlı bireyler haline gelmeleri açısından önemlidir. Bununla birlikte son yıllarda Kaz Dağları'nın eşsiz zenginliğine zarar verme sonucunu doğurabilecek çeşitli altın madeni çalışmaları gündeme gelmektedir. Bu açıdan da geleceğin gençlerinin bilinçlendirilmesi önemlidir.

1.6. VARSAYIMLAR

1. Deney ve kontrol grubu öğrencileri zekâ düzeyi bakımından eşittir.
2. Öğrenciler, “Eleştirel Düşünme Ölçekleri” ni kendi bilgi ve düşüncelerine göre yanıtlamışlardır.
3. Öğrenciler, “Çevreye Duyarlılık Ölçeği” ni kendi bilgi ve düşüncelerine göre yanıtlamışlardır.

1.7. SINIRLILIKLAR

1. Araştırmanın bulguları; 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Çanakkale ili Ayvacık ilçesi Küçükkuşu beldesi Fernur Sözen İlköğretim Okulu 5. sınıflardan denklik çalışmaları sonucu seçilen toplam 60 öğrenciyle sınırlıdır.
2. Araştırma 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Üretim, Dağıtım, Tüketim” öğrenme alanı, “Ürettiklerimiz” teması “Ekonomik Faaliyetler” konusu ile sınırlıdır.

3. Araştırma Demir (2006) tarafından hazırlanan Eleştirel Düşünme Ölçekleri ile araştırmacı tarafından hazırlanan Çevresel Duyarlılık Ölçeği ile sınırlıdır.

4. Yapılan gözlem gezisi uygulaması gerçek gözlem gezisi ile sınırlıdır.

1.8. TANIMLAR

Sosyal Bilgiler: Sosyal Bilgileri, sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerili demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır (Öztürk ve Dilek, 2003: 17).

Gerçek Gözlem Gezisi: Bir ya da birden çok öğretmenin gözetimi ve denetimi altında sınıf içinde elde edilemeyen birinci elden eğitimsel tecrübe sağlamak için yürütülen okul alanının dışında öğrencilerin katılımıyla yapılan eğitimsel bir etkinliktir (Demir, 2009: 470).

Sanal Gözlem Gezisi: Temel araç olarak bilgisayar-interneti kullanan, öğrencilerin yürüyerek ya da çeşitli vasıtalarla okuldan uzaklaşmak zorunda kalmadıkları ve yemek paketi, ilkyardım çantası gibi malzemelerin öğrencilerin yanlarında bulunmasının gerekmediği ve kullanım alanı daha geniş olan eğitimsel bir etkinliktir (Demir, 2009: 470).

Eleştirel Düşünme: Yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımla birlikte kararın dayandığı delilsel, kavramsal, metotsal, ölçütsel ya da içeriksel incelemelerin açıklamasıyla da sonuçlanan amaçlı, öz düzenleyici bir karar mekanizmasıdır. Eleştirel düşünme, temel olarak araştırmanın gerekli bir aracıdır. Buna benzer olarak eleştirel düşünme, bireyin kişisel ve yurttaşlık hayatı içerisinde güçlü bir kaynak ve eğitimde özgür bırakılan bir güçtür. Bununla birlikte iyi düşünmeyle eş anlamlı olmasa da eleştirel düşünme, yaygın ve kendini düzelten bir insan fenomenidir (Facione, 1990: 2).

Çevresel Duyarlılık: Çevrenin uğrayabileceği tehditlere karşı hassas olmak, çevreyi korumak için sorumluluk almak, çevrenin önemini bilincinde olmaktır.

1.9. İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın kapsama alanı incelendiğinde gerek Türkiye’de gerek dünyanın diğer ülkelerinde ilköğretim düzeyinde yapılan araştırmaların az olduğu, araştırmaların daha çok üniversite öğrencileri üzerinde yapıldığı görülmüştür. Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde yine araştırmaların büyük çoğunluğunun üniversite öğrencileri üzerinde yoğunlaştığı ve daha çok diğer dillerden çevrilerek Türkçe’ye uyarlanmış ölçeklerin kullanıldığı görülmüştür. Araştırmalar, araştırmaların yapıldığı zaman temel alınarak sıralanmıştır.

1.9.1. Türkiye’de ve Türkiye Dışında Yapılan İlgili Yayınlar ve Araştırmalar

Türkiye’de çeşitli araştırmalar uzun yıllardır yapılmaktadır. Ancak yapılan araştırmaların sayısı çok az olduğu ve eğitim sistemine yansımadağı görülmektedir. Çevresel duyarlılık ve eleştirel düşünme ile ilgili yapılmış çalışmaların birçok alanda çeşitli beceri ve tutumları ölçmek amacıyla yapıldığını, gözlemin çok eskilere dayanmasına rağmen gözlem gezisi uygulamasının özellikle ilköğretimde çok sık yapılmadağı, hatta birçok öğretmenin uygulama hakkında bilgi eksikleri olduğu ve sorumluluk almaktan çekindikleri görülmüştür.

1.9.1.1. Eleştirel Düşünme Alanında Yapılan Çalışmalar

İnsan beyni doğuştan düşünme ve sorgulama eğilimindedir. Fakat bireyin bu beceriyi kullanıp geliştirmesi gerekir. Eleştirel düşünme, kökeni binyıllar öncesine dayanan bir konudur. Şüphesiz ki insanoğlu var olduğu günden beri düşünme, eleştirel düşünme becerisine sahiptir ve bu becerilerini kullanmaktadır. Ancak eleştirel düşünme üzerine çalışmaların Sokrates’ e kadar uzanan bir geçmişe sahip olduğu belirtilmektedir. Ülkemizde ise eleştirel düşünme, 1980’ li yıllardan beri üzerinde bilimsel olarak çalışılan bir konudur. Yapılan araştırmalarda eleştirel düşünmenin birçok bilim insanınca tanımlanmasına karşın ortak bir tanımının yapılamamış olduğu görülmektedir. Farklı araştırmacılar farklı açılardan eleştirel düşünmeye bakmışlar ve kendi bakış açlarına uygun tanımlar yapmışlardır. Bazıları becerileri vurgularken bazıları eğilimlere

odaklanmıştır; bazıları durumu ve dünya görüşünü ön plana alırken bazıları tartışmaları ve kanıtı merkeze almıştır (Demir, 2006: 24).

Leming (1989), “Eleştirel düşünmenin öğretimi ile ilgili bazı düşünceler” adlı çalışmasında, Sosyal Bilgiler dersinde, düşünmeyi öğretmede neden etkisiz kaldığını saptamayı amaçlamıştır. Araştırmada, Leming Sosyal Bilgiler eğitiminin genelde sosyal sorunlar üzerinde temellendirildiğine, Sosyal Bilgiler öğretmenlerini çok iyi yetiştirmeye yönelik çabalara rağmen, öğrencilerin düşünme becerilerine yönelik öğrenim hedefinde belirsizliğin sürdüğüne dikkat çekmiştir (Aktaran, Aybek, 2006: 70).

Tsui (1998), eleştirel düşünme üzerine araştırmaların gözden geçirilmesi adlı araştırmasında 62 tane çalışmayı incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünmeyi okuldayken (üniversitede) geliştirdiğini ortaya koyarken, bu gelişimi etkileyen faktörlerle ilgili olarak birçok tutarsızlık ortaya çıkmıştır. Gelecek araştırmalar için çıkan etkiler-sonuçlar araştırma yöntemlerinin, ölçüm araçlarının ve incelenen değişkenlerin çeşitlendirilmesi ihtiyacını içermektedir. Önemli sayıda çalışma üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmede en büyük kazanımları üniversitedeki ilk yıllarında yaptıklarını göstermektedir.

Walkner and Finney (1999), “Yüksek Öğretimde Beceri Gelişimi ve Eleştirel Düşünme” konulu çalışmalarında eleştirel düşünmenin yüksek öğretimde beceri geliştirmeyi desteklemede nasıl bir etkisinin olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Uygulama çalışması boyunca çeşitli araştırma becerileri uygulamaya çalışılmış, en önemli noktanın ise birçok öğrenenin eleştirel yansıtıcı düşünmeye değer vermediği veya uygulamamış olduğu görülmüştür (Aktaran, Diriöz, 2006: 58).

Hayran (2000), çalışmasında örnekleme alınan öğretmenler problem çözerek düşünme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme ile ilgili beceri ve işlemleri, okul ortamında ve günlük yaşantılarında kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneklemedeki öğretmenlerin %89’u problem çözerek, %88’i eleştirici ve %54’ü yaratıcı düşünme becerilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu düşünceler ile ilgili görüşlere bakıldığında örneklemedeki öğretmenlerin düşünme becerileri ile ilgili görüşleri ile cinsiyetleri arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Tokyürek (2001), araştırmasında öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin %44' ü müfredat tarafından engellendiklerini belirtmiş ve öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini etkilediği, eleştirel düşünmenin çocuklara öğretilmesinin bilim ve teknolojiyi olumlu etkileyeceği ortaya çıkmıştır.

Şahbat (2002), tarafından yapılan bir araştırmada din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini etkisi betimsel olarak ölçülmeye çalışılmıştır. İstanbul'da dört ilköğretim okulunun altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin din dersi öğretmenlerini bilgi aktaran rolünde gördükleri, öğretmen fikirlerine kısmen de olsa eleştiri getirebildikleri ortaya çıkmıştır (Aktaran, Demir, 2006: 98).

Kürüm (2002), çalışmasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan düşünme becerilerindeki düzeylerinin ve eleştirel düşünmeyi etkileyen etmenleri belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan bütün düşünme becerilerindeki düzeylerinin orta düzeyde olduğu; ayrıca yaşın, bitirilen öğretim kurumunun, üniversiteye giriş puan düzeyi ve türünün, öğrenim görülen programın, ailenin eğitim ve gelir düzeylerinin ve kendilerini geliştirme amacıyla yapmış oldukları etkinliklerin onların eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bazı düşünme becerilerindeki düzeyleri etkilediği saptamıştır.

Bökeoğlu (2004), çalışmasında sosyal bilimlerde eleştirel düşünme destekleyici işbirlikli öğrenme ortamında gerçekleştirilen istatistiğe giriş dersinin, eleştirel akıl yürütme gücüne ve öğrenci başarısına etkisi, istatistik tutumu, öğrenme biçimleri ve diğer bazı kişisel ve eğitimsel değişkenlerle ilişkisini araştırmıştır. Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğinin kullanıldığı araştırma sonucunda deney ve kontrol grupları arasında istatistik başarısı açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çalışkan (2004), araştırmasının sonucunda, ilköğretim ikinci kademe 7. sınıflarda İngilizce öğretiminde öykünün canlandırılması yolu ile öğrencilerin yaratıcılığını ve

eleştirel düşünme yeteneğini arttırmaya yönelik uygulanan çalışmanın İngilizce öğretimi için yarar sağlayacağı ortaya konmuştur.

Derelioğlu (2004), araştırmasında üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme ve denetim odağı puanları arasındaki ilişki ve bu puanların fakülteler ile çeşitli sosyo-demografik özelliklere göre farklılaşmasını incelemiştir. Araştırmada Rotter İç-Dış Kontrol Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya 793 tane üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme puanları ile denetim odağı puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Eleştirel düşünme toplam puanında fakülteler arasında anlamlı bir farka rastlanmamış, ancak ölçeğin alt testlerinde farklılık tespit edilmiştir. Denetim odağı inançları fakülterle göre farklılık göstermiştir. Üniversite öğrencilerinin üniversiteye giriş puan türüne göre, eleştirel düşünme dersi ve denetim odağı puanlarında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Sosyo-demografik özellikler açısından, yaş, cinsiyet, lise türü, gelir düzeyi, kardeş sayısı, algılanan ebeveyn tutumları, ebeveyn eğitim düzeyleri, ikamet yeri gibi değişkenler ele alınmış, yaş değişkeni dışında, diğer değişkenler açısından denetim odağı veya eleştirel düşünme puanlarında bazı farklılıklar tespit edilmiştir.

Vural ve Kutlu (2004), araştırmasında eleştirel düşünmenin farklı tanımlamaları yapılmış ve öğretimine ilişkin çeşitli yaklaşımlar tanıtılmıştır. Ülkemizde yaygın olarak kullanılan eleştirel düşünme ölçeklerinden biri olan “Watson- Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği” incelenmiş ve testin uyarlama çalışması yeniden gözden geçirilerek, geçerlik ve güvenilirliğinin pekiştirilmesi amacıyla üzerinde çalışılması gerektiği, daha açık, anlaşılır ve kültürümüze uyumlu soru formlarının kullanılmasının önemli olduğu belirtilmiştir.

Aral (2005), araştırmasında devlet ve özel ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini saptamaya çalışmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin cinsiyetlerinin, devlet ve özel ortaöğretim kurumlarındaki lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinde belirleyici olmadığı bulunmuştur. Devlet ortaöğretim okullarında okuyan Lise 2 ve Lise 3 öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyindeki farklılık belirleyici bulunmuştur. Araştırmaya göre, devlet ve özel ortaöğretim okullarında okuyan tüm öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerindeki farklılık belirleyici değildir.

Güzel (2005), araştırmasında ilköğretim 4. sınıfta, eleştirel düşünme becerilerine dayanan Sosyal Bilgiler öğretimi, geleneksel yaklaşıma dayalı Sosyal Bilgiler öğretimiyle akademik başarı, derse karşı tutum ve eleştirel düşünme becerileri yönünden karşılaştırması yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney grubuyla kontrol grubu arasında öğrencilerin akademik başarıları, eleştirel düşünme becerileri, tutumları ve öğrenmedeki kalıcılık düzeyleri açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak eleştirel düşünme becerilerini temele alan Sosyal Bilgiler öğretiminin, geleneksel öğretime göre öğrencilerin akademik başarılarında, eleştirel düşünme becerilerinde, derse karşı tutumlarında ve bunların kalıcılığı üzerinde daha etkili olduğu gözlenmiştir.

Kaloç (2005), orta öğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel becerilerini etkileyen etmenleri araştırmıştır. Araştırmasının sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin okullara göre farklılık gösterdiği ve eleştirel düşünme gücü düzeylerinin kitap ve gazete okuma gibi etkinliklerden etkilendiği saptanmıştır.

Özdemir (2005), Web Ortamında Bireysel ve İşbirlikli Problem Temelli Öğrenmenin Eleştirel Düşünme Becerisi, Akademik Başarı ve İnternet kullanımına Yönelik Tutuma Etkileri adlı çalışmasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanma puanları arasında buldukları gruba göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında gruplar arasındaki fark, bireysel gruba göre daha yüksek ortalamaya sahip olan işbirlikli grup lehinedir. Bireysel veya işbirlikli problem temelli öğrenme, öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir fark yaratmamıştır. Öğrencilerin internet kullanımına yönelik tutumları da bireysel veya işbirlikli problem çözmelerine göre anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Özdemir (2005), araştırmasında üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin ne düzeyde olduğu ve cinsiyete, doğum yerine, anne ve baba öğrenim durumuna ve gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada survey modeli kullanılmış ve veri toplama aracı olarak bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmada 128 üniversite öğrencisiyle çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi bakımından orta düzeyde

oldukları ve eleştirel düşünme becerisine sahip olma durumlarının cinsiyet, doğum yeri, anne baba öğrenim durumu ve gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Yıldırım (2005), araştırmasında Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile seçtikleri öğretim yöntemleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma da anket tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda eleştirel düşünme becerisi ile tercih edilen öğretim yöntemleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Eleştirel düşünme becerisi ile öğretim yöntemleri arasında yüksek düzeyde pozitif korelasyon bulunmuştur. Eleştirel düşünme becerisi arttıkça düşünme becerisini geliştirmeye yönelik öğretim yöntemlerini tercih oranı da artmaktadır.

Alkaya (2006), çalışmasında eleştirel düşünme becerilerini temel alan Fen Bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Eleştirel düşünme becerileri kubaşık öğrenme tekniklerinden öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğiyle birlikte kullanılmıştır. Araştırmada; Eleştirel Düşünme Becerileri Görüşme Formu, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Görüşme Formu, Haftalık Değerlendirme Sınavları, Araştırma Güncesi, SED Ölçeği, Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğiyle birlikte kullanılan eleştirel düşünme becerileri öğretiminin, geleneksel öğretime göre öğrencilerin akademik başarıları, eleştirel düşünme becerileri üzerinde daha etkili olduğu gözlenmiştir.

Demir (2006), araştırmasında ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinde 20 ilköğretim okulunun dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri (2488) oluşturmuştur. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Ölçekleri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda genel olarak öğrencilerin yüksek düzey eleştirel düşünme becerilerine sahip oldukları ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin sınıf düzeyi ile sosyal bilgiler öğretim programı değişkenlerine göre, belirli açılardan anlamlı olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Diriöz (2006), çalışmasında, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin tarih öğretiminde geliştirilmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, eleştirel ve yaratıcı düşünce yöntem,

teknik ve etkinliklerinin geliştirip tarih öğretiminde kullanılması sonucu öğrencilerin başarılarının artacağı, tarih dersine karşı olan tutumlarının olumlu yönde değişeceği öğrencinin eleştiren, sorgulayan, sentez ve analiz yapabilen bireyler haline gelebileceği; tarih dersinin monotonluktan, sıkıcılıktan ve ezbercilikten kurtulacağı, öğretmenlerin aktif, hoşgörülü; öğrencilerin meraklı, sabırlı, eleştirici ve yaratıcı özelliklere sahip bireyler olabileceğini saptamıştır.

Güven ve Kürüm (2006)'ün araştırmasında öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme arasında bir ilişki olup olmadığı, uluslararası düzeyde yapılan kimi çalışmalara dayanarak irdelenmiştir. Öğrenme stilleri ile eleştirel düşünmeye genel bir bakış sağlayan bu çalışmada, kurumsal açıdan bu iki kavram arasında bir ilişkinin olduğu, kimilerinde ise böyle bir ilişkinin olmadığı gözlenmiştir. Öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme arasında bir ilişki olabileceğini belirten bu çalışmalarda ise, bu ilişkinin ayrıntılı olarak açıklandığına yönelik bir bulguya rastlanmamıştır.

Karadeniz (2006), araştırmasında Türkiye'de eleştirel düşünme eğitiminin ne düzeyde olduğunu tespit etmek, öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini ortaya koymak ve eleştirel düşünme eğitiminin liselerde nasıl gerçekleştirilebileceğine dair yeni tekliflerde bulunmayı amaçlamıştır. Öğretmenler, genel olarak eleştirel düşünme eğitimine sıcak bakmalarına karşın, eleştirel düşünme eğitimi yapılmasında birtakım engellerle karşılaştıklarını kabul etmişlerdir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitiminin önündeki en önemli engel olarak öğretim programlarını gördükleri ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda, bayan öğretmenlerin, öğrencilere eleştirel düşünmeyi kazandırmaya yönelik sorulara daha fazla katıldıkları görülmüştür. Araştırma sonucunda, meslekî kıdem, branş ve mezun olunan yüksek öğretim kurumu ile öğretmen tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Öztürk (2006), araştırmasında hemşirelik yüksekokulu lisans programında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini ve eleştirel düşünme düzeyini etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin kısaltılmış Türkçe versiyonu (KEDEÖ) kullanılmıştır. Öğrencilerin KEDEÖ' den aldıkları toplam puan ortalaması düşük olarak bulunmuştur. Araştırmada, transkript not ortalaması, sosyo-ekonomik düzey ve sınıf

yükseldikçe eleştirel düşünme beceri düzeyinin arttığı, üniversiteden önce şehirde yaşadığını ifade edenlerin ve hemşirelik deneyimi olanların eleştirel düşünme düzeyinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Aybek (2007), araştırmasında eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolünü tartışmıştır. Alan yazın taranmış öğretmenin davranışları ve yetiştirilen öğretmenlerin nitelikleri üzerinde durulmuş gerek hizmet öncesi gerek hizmet sonrasında, eleştirel düşünme bilgi ve becerisini geliştirecek şekilde sürekli olarak yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Gülveren (2007), araştırmasında eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme güçlerini ve bunları etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için Cornell Eleştirel Düşünme Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları şunlardır: Eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri yeterli değildir. Bayan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri erkek öğrencilere göre daha iyidir. Bölümler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Anne ve babanın işi ve eğitim düzeyi, öğrencilerin yaşı ve sınıf düzeyleri öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Normal öğretim öğrencileri, ikinci öğretim öğrencilerine göre eleştirel düşünmede daha başarılıdırlar. Akademik ortalaması yüksek olan öğrencilerin, eleştirel düşünme becerileri daha iyidir.

Orhan (2007), araştırmasında öğrencilere verilen okuma metnine göre eleştirel düşünce becerisinin bir uygulaması olan eleştirel okuma tekniği kullanmış ve öğrencilerin eleştirel okuma becerisine sahip olma düzeyleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde öğrencilerin eleştirel okuma tekniğini başarıyla kullandıkları bulunmuştur.

Torff (2007), öğretmenlerin sınıf içi eleştirel düşünme aktivitelerinde en az avantajlı olanlardan en fazla avantajlı olanlara doğru tercihlerini kullanma konusundaki inançlarını, Eleştirel Düşünme İnanç Değerlendirme (Critical Thinking Belief Appraisal) ölçeği kullanarak belirlemiştir. Öğretmenlerin tercihlerini, düşük seviye avantajlı aktivite tercihleri doğrultusunda yaptıkları gözlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en

fazla avantajlı ya da en az avantajlı eleştirel düşünme aktivite tercihlerinin; öğrencilerin önceki bilgilerine, zamanlama güçlüklerine, veli etkisine, iş arkadaşlarının etkisine, öğrencilerin motivasyon seviyesine ve öğrencilerin yeteneklerinin seviyesine bağlı olarak yaptıkları bulunmuştur (Aktaran, Aybek, 2006: 95).

Özcan (2007), araştırmasında, problem çözme yönteminin eleştirel düşünmeye ve erişmeye olan etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Öğrenci başarısını ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ölçmek için ise Watson- Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; problem çözme yöntemine, cinsiyet değişkenine göre, problem çözme yöntemi annelerin ve babaların eğitim düzeylerine göre deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşüncelerinde, anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Problem Çözme yöntemi öğrencilerin başarıları üzerinde anlamlı bir fark yaratmıştır. İki grup arasında Watson – Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Ölçeğinin varsayımların farkına varma boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş, ancak ölçeğin bütününe ilişkin bulgulara bakıldığında iki grup arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Problem Çözme yöntemi öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına göre toplam eleştirel düşüncelerinde nadiren kitap okuduğunu belirten öğrenciler lehine anlamlı bir fark oluşturmuştur.

Ünal (2007), çalışmasında, tümüyle çevrimiçi olarak yürütülen Anadolu Üniversitesi Bilgi Yönetimi Önlisans Programı'nı eleştirel düşünme açısından incelemeyi amaçlamıştır. Betimsel bir çalışma olan araştırma durum çalışması desenindedir. Program'ın İşletim Sistemleri dersinin 3 ünitesi olan 2., 12. ve 16. üniteler seçilmiş ve belge analizi yöntemiyle incelenmiştir. Akademik danışman ve konu uzmanlarının görüş ve deneyimlerinin belirlenebilmesi için; Program'da yer alan her dersin beş danışmanından en deneyimli olmak üzere 11 danışmanın ve iki konu uzmanının görüşleri yapılandırılmış görüşmeler yoluyla alınmıştır. Programın ünitelerinin analizi, Bloom'un Taksonomisi temel alınarak belirlenen kodlar doğrultusunda yapılmıştır. Araştırma sonucunda BYÖP eleştirel düşünme açısından incelendiğinde; Program'ın, çevrimiçi ünite düzeyleri, akademik danışmanların çevrimiçi öğrenmeye ilişkin bilgileri, öğrenme sürecindeki akademik danışman etkinlikleri, akademik danışman-öğrenci etkileşimi, öğrenci ödevleri ve işbirliğine dayalı öğrenme boyutlarında yetersiz kaldığı görülmektedir. Program'ın bu boyutlardaki işleyişi eleştirel düşünme becerilerini geliştirmekten uzaktır.

Veri kaynaklarından elde edilen bulgular alan yazınla karşılaştırıldığında; öğrenciye çeşitli öğrenme ortamlarının sunulması ve etkileşim olanağının sağlanması, eleştirel düşünmenin kazandırılmasında yeterli olmamaktadır.

Birinci (2008), araştırmasında materyal tasarımı ve geliştirmesinde proje tabanlı öğrenmenin kullanılmasının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve bilimsel süreç becerilerine etkisini incelemiştir. Eleştirel düşünme ile ilgili veri toplamak için Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerine, yaratıcı düşünme düzeylerine ve bilimsel süreç beceri düzeylerine olumlu etkide bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışkan (2009), çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretiminde araştırmaya dayalı öğrenme (ADÖ) yaklaşımının ilköğretim 7. sınıflar Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasının öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerine etkisini değerlendirmiştir. Uygulama sonunda, deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerden daha fazla geliştiği görülmüştür. ADÖ yaklaşımın, eleştirel düşünmeyi geleneksel öğretim yöntemlerinden daha fazla geliştirdiğini göstermektedir.

1.9.1.2. Gözlem Gezisi Alanında Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde gözlem gezilerine yönelik çok fazla araştırma olmamasına rağmen yurt dışında araştırma sayısının fazlalığı ve araştırma tarihlerinin eskiliği dikkat çekmektedir. Schellhammer (1935), Evans (1958), Kuhnen (1959), Benz (1962), Hosley (1974), DeLuca, Kiser, ve Frazer (1978), Gennaro (1981), Lockett (1982) ve Stronck (1983) yaptıkları araştırmalarda gözlem gezilerinin faydalılığını ortaya koymuşlardır (Demir, 2009: 469).

Sönmez (1992), çalışmasında Ankara'daki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ilkokul öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerini incelemiştir. Bu etkinlikler zaman, eğitim teknolojisi, öğrenme ve öğretme stratejisi, yöntem ve teknikleri, ceza, ünite sırası, ipucu, dönüt, düzeltme, pekiştireç, öğrenci katılımı, ses tonu, dili kullanmadaki etkinliği, mantık, biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme, sevgi ve günlük planlar başlıkları altında toplanmıştır. Araştırma, 1990–1992 yıllarında Ankara'daki gecekondu,

merkez ve özel 9 ilkokuldan seçilen 187 öğretmen üzerinde gözlem yoluyla yapılmıştır. Gecekonudaki 61 öğretmenden 43'ü, merkezdeki 65 öğretmenden 42'si, özeldeki 61 öğretmenden 44'ü soru-cevap tekniğini; tüm öğretmenlerin formal öğretmen konuşmasını; toplam 8 öğretmenin tartışma tekniğini kullandıkları; toplam 23 öğretmenin deney yaptığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin tümünün gezi-gözlem yöntemi ve diğer hiçbir yöntemi kullanmadıkları görülmektedir.

Kızılcıoğlu (2003), araştırmasında Sosyal Bilgiler 6. sınıf Türkiye'miz Ünitesi Yurdumuzdaki Kırsal Yerleşmeler konusuna ilişkin müfredat programda yer alan hedefleri gözlem gezisi yöntemi ile öğrencilere kazandırmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda; ilköğretim kurumu II. kademe öğrencilerine yönelik yakın çevredeki bir kırsal yerleşmeye düzenlenecek gözlem gezisinde gerçekleştirilecek etkinlikler ile sosyal bilgiler öğretmenlerine rehberlik edecek bir gezi planı önerisi oluşturulmuştur. Çalışmasında gözlem gezisinin yararını vurgulamıştır.

Martin ve Seevers (2003), bir alan gezisi planlamada öğretmenlere, ailelere ve gidilecek alandan sorumlu kişilere rehberlik edecek tarzda hazırladıkları çalışmalarında, etkileşimli öğrenme bağlamında müze gezilerinin ilköğretim çağındaki çocuklara sunduğu öğrenme ortamlarının önemi üzerinde durmuşlardır. Ayrıca bir müze gezisinde ailelere, öğretmenlere ve müze çalışanlarına düşen sorumluluklar tartışılmıştır (Aktaran, Mazman, 2007: 50).

Açıkgöz (2006), araştırmasında gezi- gözlem ve inceleme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemi olan anlatım yöntemi karşılaştırılarak, İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin örnek konu olarak seçilen “Anadolu Selçuklu Devleti’nde Kültür ve Uygarlık” konusunu anlamalarına ve sosyal bilgiler dersindeki başarılarına etkisi incelenmiştir. Gezi- gözlem ve inceleme yöntemi kullanılarak öğrenim gören deney grubu öğrencileri, “Anadolu Selçuklu Devleti’nde Kültür ve Uygarlık” konusunu öğrenmede geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı olmuşlardır. Elde edilen bulgular doğrultusunda; sosyal bilgiler dersinde gezi- gözlem ve inceleme yönteminin kullanımının başarıyı artırması bakımından geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

Akgül (2006), sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullandıkları yöntemler ve karşılaşılan sorunlar (Niğde İl Örneği) adlı araştırmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullandıkları yöntemleri ve karşılaşılan sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 210 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde 17 adet öğretim yöntemini yer, zaman ve gerekli duruma göre değişik düzeylerde kullandıkları belirlenmiştir. Bu yöntemler içerisinde soru- cevap, problem çözme ve düz anlatım yöntemleri öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde en fazla kullandıkları yöntemler, gözlem gezisi yönteminin ise en az tercih ettikleri yöntem olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerinin öğretiminde kullanılacak yöntemin belirlenmesi ve uygulanmasında, sınıf mevcudunun kalabalık oluşu, yöntem hakkında yeterli teorik bilgiye sahip olmayış, gerekli araç ve öğretim materyali eksikliği, öğretim materyallerini etkili kullanamayı, gerek duyulan aile-çevre desteğinin bulunmayı, sınıfın fiziki şartlarının uygun olmayışı, ders için ayrılan sürenin yetersiz oluşu, çevresel şartların yetersizliği ve uygun olmayışı, öğrencinin derse karşı ilgisizliği-isteksizliği, idari ve çevre desteğinin olmayışı gibi faktörlerin her bir yöntemin seçimini farklı düzeylerde etkilediği belirlenmiştir.

Aktaş (2006), araştırmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf Fen Bilgisi Programındaki öğrenme-öğretme yaşantılarının, öğretim ilkelerine uygunluğunun öğretmen görüşleri açısından incelenmesi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, Fen Bilgisi konularını somuttan-soyuta, çocuğa görelilik, basitten-karmaşığa ve yakından-uzağa öğretim ilkelerine uygun bulmadıkları, öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisinin küme çalışmalarına ve öğrenme stratejilerine yeterince yer vermediği, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, Fen Bilgisi dersinde, laboratuvar, gezi- gözlem, gösteri, proje ve problem çözme yöntemlerine yeterince yer vermediği, en çok deney ve soru-cevap yöntemlerini kullandıkları, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okullarındaki araç-gereçleri yetersiz buldukları, bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, birden fazla kaynaktan hazırlandıkları ve ders işlenişinde pekiştireçlere daha fazla yer verdikleri, öğretmenlerin kıdemleri artıkça, izleme testleriyle belirledikleri eksiklikleri daha fazla giderdikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Fen Bilgisi dersi ile ilgili açılan hizmet içi eğitim kurslarına katıldıkları, fakat bu kursların yeterince verimli olmadığını düşündükleri, sonucuna varılmıştır.

Bayraktar (2006), araştırmasında Konya merkezindeki tarih öğretmenlerinin müzelerin ve tarihi mekânların tarih öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda tarih öğretmenlerinin müzelerin ve tarihi mekânların tarih öğretiminde kullanılmasının önemine inandıkları ancak sınıfların kalabalık olması müfredatın yoğunluğu, yeterli zamanın olmaması, geliş-gidiş ve tanıtım sorunu gibi nedenlerle uygulama konusunda çeşitli sorunlarla karşılaşıldığından yeterince faydalanılmadığı ortaya çıkmıştır.

Kasapoğlu (2006), ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim okullarında gezinerek yönetim tekniğinin uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin neler olduğunun belirlenmeyi amaçlanmıştır.

Tunç (2006), araştırmasında gezi gözlem yönteminin coğrafya eğitim-öğretimdeki önemi, öğrenci başarısına etkisi ve diğer öğretim yöntemleriyle karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda okullarımızda gezi-gözlem yöntemi yeterince kullanılmadığı, Okullarda % 20 oranında gezi-gözlem yönteminin kullanıldığı ve gezi-gözlem yöntemine başvurmanın en önemli nedenleri arasında ekonomik etkenler bulunduğu görülmektedir.

Yeşilbursa (2006), Sosyal Bilgiler dersinde tarihi yerleri kullanarak tarih konularının öğretimi adlı araştırmasında ilköğretim 6.sınıf sosyal bilgiler dersinde “Osmanlı Devleti’nin Kuruluşu” ünitesinin geleneksel yöntemle işlenişiyile, tarihi yerlerle öğretim yöntemine göre işleniş arasında, öğrencilerin akademik başarılarını etkileme ve bilgilerin kalıcılığını sağlamaya etkisini incelemiştir. Tarihi yerlerle öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ile “Osmanlı Devleti’nin Kuruluşu” ünitesi çerçevesinde Söğüt Ertuğrulgazi Türbesi, Bilecik Şeyh Edebâli Türbesi ve Bursa’daki Osmanlı Devleti Kuruluş dönemine ait cami, türbe, külliye, medrese, bedesten gibi tarihi yerlere alan gezisi düzenlenmiştir. Kontrol grubunda ise aynı konu sınıf ortamında geleneksel öğretim yöntemiyle işlenmiştir. Deney grubunda tarihi yerlerle öğretim yöntemine göre, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemine göre ders işlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama açısından, daha çok duyu organına hitap eden, öğrenci merkezli öğretimi temel alan tarihi yerlerle öğretim yönteminin, geleneksel öğretim yöntemine oranla daha başarılı olduğu anlaşılmıştır.

Demir (2007) 'in araştırmasında sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde gözlem gezisi yöntemini uygulama durumları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmada Ankara ilinde 240 sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin gözlem gezisi uygulama durumlarının genel olarak öğretmenlerin görev yaptıkları sınıfların düzeyine, öğretmen cinsiyetine, kıdem durumuna, okul türüne, sınıf mevcuduna ve yöntemi uygulama sıklığına göre her ifade için geçerli olmasa da anlamlı olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Erdem (2007), çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem tekniğine ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda, sorun boyutuna ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri arasında, cinsiyet ve kıdeme göre büyük oranda benzerlikler görülmekle birlikte, bazı anlamlı farklar da bulunmuştur. Yine Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri arasında cinsiyet ve kıdeme göre yeterlik boyutunda da bazı anlamlı farklar tespit edilmiştir. Kullanım boyutunda, kadın ve erkek öğretmenler arasında üç maddede anlamlı farklılık bulunmuş, diğere on bir maddede benzer görüşler belirtilmiştir.

Ertuğ (2007), çalışmasında, lise 2. sınıf biyoloji dersinde okutulan “biyosferdeki yaşama birlikleri” konusunun geleneksel ve gezi-gözlem yöntemiyle öğretiminin öğrenmeye olan etkisini karşılaştırılmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda gezi-gözlem yöntemiyle öğretimin uygulandığı gruptaki öğrencilerin sınavdaki toplam başarıları, geleneksel yöntemle öğretimin uygulandığı gruptaki öğrencilerin sınavdaki toplam başarılarından daha yüksek bulunmuştur. Gezi-gözlem yöntemi uygun konular için geleneksel yöntemle göre öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mazman (2007), Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem metodunu kullanma durumları ve sıklıklarını betimlemek ve metodun kullanılmasında varsa karşılaşılan problemleri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem metodunun öğrencilerin derslerdeki başarılarını artıracak yönünde faydalı bir metod olarak gördükleri ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun söz konusu metodu derslerinde kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin

büyük çoğunluğunun gezi-gözlem metodunun uygulamasıyla ilgili bilgilerinin yeterli olmadığı sonucudur.

Temür (2007), araştırmasında inceleme ve çalışma gezilerinin ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin amaçlarını gerçekleştirmesine katkısını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Gezi gözlem yönteminin önemine bütün öğretmenler inanmaktadır. Kalıcı öğrenmeleri sağladığından diğer yöntemlere göre başarıyı arttırdığı savunulmaktadır. Öğretmenlerimizin birçoğu bu yöntemi uygulayamayacağını düşündüğü için yıllık planına almamaktadır. Gezi gözlem yöntemini uygulamama sebepleri arasında en fazla maddi durum ortaya konmuştur.

Atik (2008), ortaöğretim ekoloji konularının öğretimi için öğretmen rehber materyallerinin geliştirilmesi adlı çalışmasında, Biyoloji öğretmenlerinin ortaöğretim “Ekoloji” konularının öğretilmesinde karşılaştıkları güçlükleri belirlemek ve bu güçlüklerden biri olan ekoloji deneylerinin yetersizliğini gidermeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, 20 adet arazi gezisi ve laboratuvar deneyinden oluşan öğretmen rehber materyali hazırlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin ekoloji konularının öğretilmesinde pek çok güçlükle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Bu güçlüklerden en sık rastlanılanları; materyal eksikliği, temel kavramların bilinmemesi veya yanlış bilinmesi, deney, arazi gezileri gibi etkinliklerin az olması, günlük hayattaki olaylarla bağlantı kurulamamasıdır. Araştırmanın sonuçları ekoloji konuları ile ilgili ders kitaplarında yer alan arazi gezileri ve deneylerin yeterli olmadığını ortaya çıkarmaktadır.

Yönev (2008), araştırmasında ortaöğretimde okutulan tarih derslerindeki gezi gözlem ve inceleme etkinliklerinin öğrenciler açısından kazanımlarını belirlemiştir. Çalışma sonucunda tarih derslerinde gezi- gözlem ve inceleme yönteminin kullanımının öğrenciler açısından birçok kazanımlarının olduğu görülmüştür.

Öztürk (2008), Coğrafya öğretiminde gezi-gözlem tekniğini kullanabilme Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeğinin geliştirilmesi adlı çalışmasında coğrafya konularının öğretiminde gezi gözlem tekniğini kullanabilmede öğretmen adaylarının ne derece başarılı olabileceklerine inandıklarını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Öz yeterlilik inançlarını

etkileyebilecek farklı bağımsız değişkenlerin cinsiyet, mezun olunan okul türü, sosyo ekonomik düzey v.b. olduğu tespit edilmiştir.

Demir (2009), araştırmasında sınıf öğretmenlerinin gözlem gezilerine yönelik tutum ve görüşlerinin belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla Ankara ilinde 268 sınıf öğretmenine anket uygulanmış ve 28 sınıf öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin tamamının sanal gözlem gezisini hiç uygulamadıkları, 268 öğretmenin, 28' inin gerçek gözlem gezisini hiç uygulamadıkları, sınıf öğretmenlerinin gözlem gezisi yöntemine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu ortaya çıkmış ve bu tutumların genel olarak öğretmen cinsiyetiyle, kıdem durumuyla ve sınıf düzeyiyle anlamlı bir ilişkisi yokken okul türüne ve sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılıkların söz konusu olduğu görülmüştür.

Taşkaya ve Bal (2009), sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri adlı çalışmasında yapılandırılmamış görüşme tekniğini kullanmış ve 24 kişi katılmıştır. Katılımcıların sosyal bilgiler dersinde en çok kullandıkları yöntemler sırayla, “Soru-Cevap”, “Anlatım” ve “Tartışma” yöntemleridir, Sosyal bilgiler dersinde “17” farklı yöntem kullanılmakta, her katılımcı ortalama “4” yöntem kullanmaktadır. Sosyal bilgiler dersinde kullanılan yöntemlerin seçiminde, yöntemin; “Dersin ve konunun amacına daha kolay ulaştırması.” özelliği en çok aranan özellik olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin bildiği ancak derste kullanmadığı sosyal bilgiler öğretim yöntemleri başında “Gezi-Gözlem” yöntemi gelmektedir. Daha sonra ise “Drama” ve “Proje” yöntemleri yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin bildiği ancak derste kullanmadığı sosyal bilgiler öğretim yöntemlerini kullanamama nedenlerinin başında ise “Okulun imkânlarının kısıtlı olması” gelmektedir.

1.9.1.3. Çevresel Duyarlılık Alanında Yapılan Araştırmalar

Hines ve diğerleri (1986—87), çevre eğitimi üzerine yapılan 128 çalışmayı, inceleyerek, sorumlu çevre davranışı ile ilgili değişkenleri belirlemişlerdir. Bu değişkenler; problem bilgisi, eylem stratejisi bilgisi, denetim odağı, tutumlar ve sorumluluk duygusu olarak sıralanmıştır (Aktaran Buhan, 2006: 44).

Gigliotti (1990), çevre eğitimindeki eksiklikler ve başarısızlıklar üzerinde durmuş, çevre eğitiminde yapılabilecekler hakkında düşüncelerini belirtmiştir. Çevre eğitiminin, bugünün çevre problemlerini çözebilecek ve çözmeye istekli insanlar yetiştirmediğini, çevre duyarlılıkları olmalarına rağmen insanların hala problemlerin kökeni hakkında gerekli bilgiden, özellikle yapabilecekleri ve yapmaları gereken eylemlerden haberdar olmadıklarını ifade etmiştir. Çevre eğitiminin bugünün söylencelerini kırması ve günümüz çevre problemleriyle bireysel bağlantıları göstermeye başlaması gerekliliğini belirtmiştir. Aynı zamanda, eğitimin bireylere, çevreyi geliştirmek için ne yapabilecekleri ve ne yapmaları gerektiğini öğretmesini, herkesin doğru eylemlerde bulunması için gerekli kişisel özveride istek yaratmasına yardım etmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bunun için insanların çevre problemlerinin çözülmesi gerektiğine inanmaları ve bu problemleri gidermek için harekete geçmediklerinde kendileri ile çevre açısından sonuçların iyice anlaşılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu mesajı verebilmek için çevre eğitiminin ilkokuldan yüksek öğretime kadar bütün eğitim sisteminin odak noktası haline gelmesi gerektiğini vurgulamıştır (Aktaran, Mert, 2006: 16–17).

Leeming ve diğerleri (1997), ise geniş katılımlı daha düzenli bir çalışma gerçekleştirmişlerdir (n=853 çocuk, n=486 aile). Çalışmada, öğrencilerin bir yıl boyunca katılmış oldukları ekolojik aktiviteler sonucunda ailelerinin değişimleri değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda aileler, çocukları ile ekolojik konuları daha çok tartışmaya başlamış, çevresel sorunlara daha fazla ilgi göstermiş ve ekolojik davranışlarda sıklık artışı gözlemlenmiştir (Aktaran, Armağan, 2006: 34–35).

Kuhlemeier ve diğerleri (1999), 206 ortaokuldan 9000'den fazla öğrencide çevre bilgisi, çevre tutumu ve çevre sorumluluğu davranışı, belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma 9. sınıf öğrencilerinde % 57'sinin çevreye karşı oldukça olumlu tutuma sahip olduklarını ve % 35'inin çevre için finansal fedakârlıklara hazır olduklarını göstermiştir. Buna rağmen öğrencilerin çevre sorunları hakkında bilgilerinin eksik ve çoğunlukla yanlış olduğu, benzer şekilde birçok öğrencinin sorumlu çevre davranışının yetersiz olduğu saptanmıştır. Çevre bilgisi ile çevre tutum ve davranışı arasındaki ilişkinin zayıf olduğu ortaya konulmuştur. Çevre tutumu, kişisel fedakarlık yapma isteği ve çevre sorumlu davranış arasında önemli bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Tutum teorilerine uygun olarak, sorumlu

çevre davranışının çevreye karşı tutumlardan çok, fedakarlık yapma isteği ile ilişkili olduğunu vurgulamışlardır (Aktaran, Buhan, 2006: 44).

Bonnett ve Williams (1998), “Çevre Eğitimi ve İlköğretim Öğrencilerinin Çevre ve Doğaya Karşı Tutumları” adlı çalışmalarında 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin çevre ve doğaya karşı tutumlarını incelemişlerdir. Bulgular, bu yaşlardaki öğrencilerin çevre tutumlarının olumlu olduğunu, konuyla ilgili sınırlılıkların ve ikilemelerinin eğitimle düzeltileceği ve geliştirilebileceğini göstermiştir. Öğrencilerin çevre problemlerinin farkında oldukları, geri dönüşüm konusunda özellikle kâğıtların geri dönüşümü konusunda bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Araştırmaya göre öğrenciler, geri dönüşümü olan maddeleri bilmelerine rağmen geri dönüşümün çevreye ne tür bir fayda sağladığından da çok fazla haberdar değildirler (Aktaran, Armağan, 2006: 33).

Pooley ve O’Connor (2000) geliştirdikleri çevresel tutum ölçeğini önceden ders verdikleri 18–55 yaş arasındaki çeşitli öğrenim geçmişleri olan 92 kişiye uygulamışlardır. Ders programları ile elde edilen bulguları karşılaştırmışlardır. Ders programlarında tutum ve davranış boyutunun ihmal edildiğini ve ağırlıklı olarak çevresel bilgilere yer verildiğini görmüşlerdir. Elde edilen sonuçlara göre çevre eğitiminde amaç, ağırlıklı olarak bilgi vermek olmamalı, çevreyle dost insanların yetiştirilmesi için eğitim programlarının tutum ve davranış boyutuna öncelik verilmelidir (Aktaran, Tüfenkçi, 2006: 11).

Mert (2002), araştırmasında lise öğrencilerinin çevre, çevre eğitimi, katı atıklar ve geri dönüşümlü atıklar konusu ile ilgili bilgi düzeyleri ve çevre sorunlarına karşı duyarlılıkları ve öğrencilerin çevreye karşı tutum ve duyarlılıklarında çevre eğitiminin önemi ve lise düzeyindeki çevre eğitimi için neler yapılabileceğini belirlemeyi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin buldukları ilçelere, okudukları okullara, sınıf düzeylerine, günlük gazete alma ve ekoloji ağırlıklı belgeselleri izleme durumlarına göre çevre eğitimi ve katı atıklar konusundaki bilgi ve duyarlılıklarının farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca konu ile ilgili bilgi testinde başarılı olan öğrencilerin çevreye karşı duyarlılıklarının, başarısız olanlara göre daha fazla olduğu saptanmıştır.

Şama (2003), araştırmasında öğretmen adaylarının çevresel tutumunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin çevresel tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin birinci ve son sınıfta olmalarının çevresel tutumları üzerinde bir etkisi görülememiştir. Sınıf ve bölümlere göre ortalama değerlere bakıldığında yabancı diller bölümü öğrencilerinin ortalamalarının diğerlerine göre yüksek olduğu görülmüştür. Değişik yerleşim birimlerinde yaşayanların ve ailelerinin aylık gelirine göre çevreye yönelik tutumlarının farklılaştığı görülmüştür. Öğrencilerin, çevreye yönelik tutum puanlarının yaşadıkları coğrafi bölgeye göre, bir farklılık bulunamamıştır. Baba eğitim düzeyi ile öğrencilerin çevresel tutumları arasında ise farklılık bulunmuştur. Farklılık, lise ve yüksek öğrenimlilerin lehine olmaktadır. Öğrencilerin, babalarının meslekleri ile çevresel tutum puanları arasında farklılık görülmüştür. Bu farklılık, meslek grubu yükseldikçe daha anlamlı görülmektedir.

Atasoy (2005), “Çevre İçin Eğitim: İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Çalışma” adlı araştırmasında ilköğretimde verilen çevre için eğitimin etkililiğini saptamak üzere, 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevresel tutum ve bilgilerini ölçerek, çevre için eğitim açısından mevcut durumun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; bilgi testi değerlendirildiğinde 6. sınıflar ile 8. sınıflar ve 7. sınıflar ile 8. sınıflardaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiş, tutum ölçeği değerlendirildiğinde ise 6. sınıflar ile 8. sınıflar arasındaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bilgi ve tutum puanları irdelendiğinde, buldukları SED’lere göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Tutum ölçeği sonuçlarına göre ise alt SED’deki 6. sınıflar ile 8. sınıflar ve 7. sınıflar ile 8. sınıflar arasındaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bilgi testi sonuçlarına göre üst SED’teki 6. sınıflar ile 8. sınıflar ve 7. sınıflar ile 8. sınıflardaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık vardır. Bilgi testi sonuçlarına göre kız öğrencilerinin bilgi testi puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Özmen, Çetinkaya ve Nehir (2005), çalışmalarında üniversite öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumlarını ve etkileyen etmenleri saptamaya çalışmışlardır. Öğrencilerin %65,0’ı çevre ile ilgili konulara duyarlı olduğunu belirtmesine karşın, %84,9’unun herhangi bir çevre kuruluşunun çevre ile ilgili etkinliklerine katılmadığını

bildirmiştir. Öğrencilerin tanıtıcı ve ailesel özellikleri ile “Çevresel Tutum Ölçeği” puan ortalamaları arasında yapılan analizlerde; Tıp Fakültesi ve Sağlık Yüksekokulu’nda öğrenim gören, 20 yaş ve üzeri, kız öğrencilerin ve yaşamlarında il merkezinde daha çok yaşamış öğrencilerin, çevre ile ilgili konulara duyarlı olduğunu belirten ve lisede çevre eğitiminin verilmesinin gerekli olduğu görüşünü bildiren öğrencilerin “Çevresel Tutum Ölçeği” puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerden 3’den daha az kardeşi olan ve ebeveyni üniversite mezunu olanların “Çevresel Tutum Ölçeği” puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur.

Uzun ve Sağlam (2005), araştırmalarında orta öğretimde çevre eğitimi ve öğretmenlerin çevre eğitim programları hakkındaki görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, seçmeli olarak verilen “Çevre ve İnsan” dersinin orta öğretim kurumlarının çoğunda açılmadığını, açılanlarda ise, öğrencilere çevre eğitimi ile ilgili bilgi ve becerilerin kazandırılmadığını ve bu durumun öğrencilerde “Çevre ve İnsan” dersine yönelik ilgiyi yok ettiğini dile getirmişlerdir. Çalışmanın diğer aşamasında, çevre konularıyla ilgili uygulama olanaklarının olmadığı, kuramsal ve pratik bilgilerin yeterince verilemediği, açık alan çalışmalarına olanak sağlanmadığı, güncel çevre sorunlarına yeterince değinilmediği, dolayısıyla öğrencilerin çevreye karşı duyarlı bireyler olarak yetiştirilmesinde programların yetersiz kaldığı görüşünde birleşmektedirler.

Akçay (2006), çalışmasında Kanada, Amerika, İsviçre, Almanya ve Japonya okul öncesi eğitim programları göz önünde tutularak Türkiye’deki okul öncesi eğitimde çevre eğitimine verilen önemin belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda Türkiye ve diğer ülkelerin okul öncesi eğitim programları sahip oldukları esnek yapı nedeniyle çevre için eğitim olgusunun uygulanmasına oldukça uygun olduğu görülmüştür. Araştırmada ele alınan ülkelerin programları incelendiğinde, ele alınan okul öncesi eğitim programlarında ülkeler çevre eğitimine gerekli önemi vermektedirler. Özellikle Almanya’da öğretim programı çevre eğitimi üzerine kurulmuş olan özel okullar bulunmaktadır. Türkiye’nin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan okul öncesi eğitim programı içeriği ve yıllık plân örneğine dayanarak yapılan karşılaştırma sonucunda aslında Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı okul öncesi eğitim programında çevre eğitimine yönelik birkaç tane hedef ve hedef davranış bulunmakla birlikte örnek yıllık plânda özellikle Fen ve Doğa

Etkinlikleri kapsamında azımsanmayacak miktarda çevre eğitimi uygulamalarına yer verildiği görülmektedir. Araştırma kapsamına ele alınan ülkelerin tüm okul öncesi eğitim programına göre çevre eğitimi etkinlik yüzdesi Almanya %100; İsviçre i %37; Japonya %22; Kanada %19; Amerika %14 ve Türkiye %23 olarak bulunmuştur.

Buhan (2006), tarama modeli kullandığı araştırmasında veri toplamak amacıyla çevre bilinci soru listesi ve çevre eğitimi soru listesi uygulamıştır. Analizler sonucunda, çevre ölçeği toplam puanları ile tutum, bilgi ve davranış alt boyutu arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bunun sonucunda öğretmenlerin çevre bilinci ile ilgili bilgilerinin, tutumlarının ve çevre korumaya yönelik davranışlarının olmadığını görülmüştür.

Öner (2006), araştırmasında İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevre konularındaki bilgilerini ve çevreye karşı olan duyarlılıklarını sorgulamayı amaçlamıştır. 7. sınıfta 144 ve 8. sınıfta 68 olmak üzere toplam 212 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Ölçme aracı olarak 24 sorudan oluşan “Çevre Eğitimi Testi” uygulanmıştır. Sorulardan bazıları TIMSS ve PISA gibi uluslararası çalışmalardan alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre çoktan seçmeli sorular için 7. sınıf öğrencilerinin daha başarılı olduğu, açık uçlu sorularda ise her soru için farklı başarı dağılımı olduğu, tüm sorularda kız ve erkek öğrencilerin başarı oranlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Tüfenkçi (2006), çalışmasında proje temelli öğretim ve işbirlikli öğretim yönteminin ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin çevreye karşı farkındalıklarını sağlamada etkisini incelemiştir. Çevre eğitiminde her iki yöntemin de etkili olduğu bulunmuştur.

Erdoğan (2007), çevre eğitimi dersinde küresel ısınma konusunun öğrenilmesinde proje tabanlı öğrenmenin öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri, eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkileri incelenmiştir. Araştırma, deney grubunda, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı kullanılmışken, kontrol grubunda geleneksel yaklaşım kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Küresel Isınma Bilgi Düzeyi Ölçeği, California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği, Kolb Öğrenme Sitilleri Envanteri, portfolyo günlükleri ve öğrencilerle yapılan mülakatlar kullanılmıştır. Yapılan nicel ve nitel analizler sonucunda;

proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin bilgi düzeylerine ve eleştirel düşünme becerilerine olumlu etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tecer (2007), ilköğretim öğrencilerinin çevre problemlerine karşı çevresel duyarlılıklarının ve bu duyarlılık düzeyleri üzerine sosyo-demografik karakterlerinin etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada, birinci ve ikinci kademe öğrencilerine ayrı ayrı olmak koşuluyla araştırmacılar tarafından geliştirilen “çevresel duyarlılık ve aktif katılım (DAK)” ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin çoğu çevre konularına karşı ilgili olduklarını ifade etmelerine rağmen, çevresel faaliyetlere aktif olarak katılmamaktadırlar. Daha yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin okuduğu okullarda toplam DAK puanı diğer öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevreye daha ilgili oldukları, çevre sorumlu davranışı göstermeye daha eğilimli oldukları görülmüştür. Demografik değişkenler, cinsiyet, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin çevre duyarlılığı, aktif katılım, bilgi ve çevresel tavır üzerinde önemli etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Bilgi (2008), ortaöğretim kurumlarının coğrafya dersi kapsamındaki çevre konularının öğretiminde çevre konularının öğretiminde aktif öğretim yöntemlerinin rolünü araştırmıştır. Çalışmasının sonucunda aktif öğretim modeli ile gerçekleştirilen çevre öğretiminin, öğretmen merkezli çevre öğretimine göre, çevre bilgisi ve çevre tutumu yönünden öğrenciler üzerinde daha etkili ve olumlu izler bıraktığı belirlenmiştir.

Budak (2008), İlköğretim Kurumlarında Çevre Eğitiminin Yeri ve Uygulama Çalışmaları adlı araştırmasında ilköğretim kurumlarında çevre eğitiminin yerini uygulama örnekleri ile ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda da verilen etkili bir çevre eğitiminin ilköğretimde verilmesi, ilköğretim temel olduğu için en iyi yol olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli ve deseni, çalışma grubu, deneysel süreç; ölçme araçlarının hazırlanması ve uygulanması; verilerin toplanması ve bu verilerin analizinde kullanılan istatistiksel işlemler açıklanmıştır.

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma iki bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölüm kaynakçada yer alan kaynakların taranarak alanın incelenmesi ve gerekli bilgilerin toplanması, toplanan bilgilerin kavramsal çerçevede birleştirilmesiyle oluşmuştur. İkinci bölüm ise ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı, “Ürettiklerimiz” ünitesi, “Ekonomik Faaliyetler” konusunda yapılan gözlem gezisi uygulanması, veri toplama araçlarının hazırlanması, uygulanması ve uygulanmasından elde edilen verilerin değerlendirme sonuçlarından oluşmaktadır.

Araştırmada gözlem gezisi uygulaması ve sosyal bilgiler öğretim programının gerektirdiği öğretim yöntemi ile ders işleyen öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve çevreye duyarlılıkları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla öntest - sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2004: 87). Öntest-sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılır (Karasar, 2004: 97).

Bu araştırmada, gözlem gezisi uygulamasının eleştirel düşünme becerisi ve çevresel duyarlılığa etkisini belirlemek amacıyla, deneme modelleri içerisinde “öntest-sontest kontrol gruplu desen” kullanılmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine uygulama öncesinde çevresel duyarlılık ölçeği ve eleştirel düşünme ölçekleri uygulanmıştır. Daha sonra, deney grubuyla gözlem gezisi odaklı olarak konu işlenirken

kontrol grubu öğrencilerine de sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitabı doğrultusunda konu işlenmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine eleştirel düşünme ölçekleri ve çevresel duyarlılık ölçeği uygulanarak çalışmanın veri toplama kısmı tamamlanmıştır. Araştırmanın modeli Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Araştırma Modeli

Gruplar	Öntest	Uygulama	Sontest
Deney Grubu	Çevresel Duyarlılık Ölçeği (Öntest)	Gözlem Gezisi Uygulaması	Çevresel Duyarlılık Ölçeği (Sontest)
	Eleştirel Düşünme Ölçekleri (Öntest)		Eleştirel Düşünme Ölçekleri (Sontest)
Kontrol Grubu	Çevresel Duyarlılık Ölçeği (Öntest)	Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabının Uygulanması	Çevresel Duyarlılık Ölçeği (Sontest)
	Eleştirel Düşünme Ölçekleri (Öntest)		Eleştirel Düşünme Ölçekleri (Sontest)

Bu duruma göre,

1. Deney ve kontrol grupları yansızlık ilkesine göre belirlenmiştir.
2. Araştırmanın öntestleri olarak hem deney grubuna hem de kontrol grubuna çevresel duyarlılık ölçeği ve eleştirel düşünme ölçekleri kullanılmıştır.

3. Araştırmanın uygulama bölümünde, deney grubuna öğrencileri ile gözlem gezisi yöntemi uygulanırken, kontrol grubu öğrencileri ile sadece öğretmen kılavuz kitabı doğrultusunda bir öğretim gerçekleştirilmiştir.

4. Yapılan işlemlerden sonra araştırmanın sonuçları olarak; hem deney grubuna hem de kontrol grubuna çevresel duyarlılık ölçeği ve eleştirel düşünme ölçekleri uygulanmıştır.

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bir araştırma için evren, soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin (ölçümlerin elde edildiği canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük gruptur. Evren, bir başka şekilde, araştırmada toplanacak verilerin analizi ile elde edilecek sonuçların geçerli olacağı, yorumlanacağı grup olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd, 2008: 68). Örneklem belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir. Araştırmalar, çoğun, örneklem kümeler üzerinde yapılır ve alınan sonuçlar, ilgili evrene genellenebilir (Karasar, 2004: 110–111). Yapılan çalışma deneysel bir çalışma olduğu için çalışmanın yapıldığı gruplara benzerlik taşıyan gruplara genellenebilir.

2.2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklem olarak çalışılan grubu, Çanakkale ili Ayvacık ilçesi Küçükkuyu beldesi Fernur Sözen İlköğretim Okulu 2008–2009 eğitim öğretim yılı 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Söz konusu okul, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmekte olan bir devlet okuludur. Araştırma için bu okulun seçilmesinde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin istekliliği ve araştırmacı bakımından çalışma imkânlarının diğer okullara oranla daha uygun olması etkili olmuştur. Deney grubu olan 5/B sınıfı 29, kontrol grubu olan 5/A sınıfı ise 31 öğrenciden oluşmuştur.

Tablo 3. Araştırmanın Örneklemi

Grup	Okul	Sınıf	Öğrenci Sayısı
Deney grubu	Fernur Sözen İlköğretim Okulu	5/B	29
Kontrol grubu	Fernur Sözen İlköğretim Okulu	5/A	31

2.2.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Denkleştirilmesi

Deney ve kontrol grupları oluşturulurken öğrencilerin içinde buldukları sınıfların grup olarak tercih edilmesinin nedeni, bu sınıfların Millî Eğitim Bakanlığı yapısı içinde önceden oluşturulması ve önceden düzenlenmesidir. Mevcut sınıf düzenleri bozulmadan, sistem içindeki imkânlar dâhilinde grupların denliğini araştırmak amacıyla gruplar cinsiyet başta olmak üzere bazı özellikleri bakımından karşılaştırılmıştır.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Deneklerin Toplam Sayıları ve Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
Kız	15	51.7	16	51.6
Erkek	14	48.3	15	48.4
Toplam	29	100	31	100

Tablo 4’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerden deney grubunda bulunan öğrencilerin %51,7’si kız, %48,3’ü erkek öğrencilerden oluşmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerden %51,6’sı kız, %48,4’ü ise erkek öğrencilerden oluşmuştur. Cinsiyet oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarında, belirlenen sürece uygun olarak yapılan öğretimler, her iki grupta da aynı süre boyunca araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Deney ve kontrol grupları olarak seçilen şubelerin; eleştirel düşünme ölçekleri ve çevresel duyarlılık ölçeği açısından birbirine denk olup olmadıklarını daha ayrıntılı bir şekilde inceleyebilmek için, bu ölçme araçlarından elde edilen veriler ilişkisiz gruplar t-Testi ile tekrar analiz edilmiş ve şubelerin denk olduklarını gösteren tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Çevresel Duyarlılıklarının Öntest Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Çevresel Duyarlılık Ölçeği	Deney Grubu	29	78,0345	5,5837	58	,678	,500
	Kontrol Grubu	31	79,1935	7,4539			

$p^* > 0.05$

Tablo 5’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının çevresel duyarlılık ölçeği öntest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Deney grubu çevresel duyarlılık ölçeği öntest toplam puanı aritmetik ortalaması 78.0345, kontrol grubu çevresel duyarlılık ölçeği öntest toplam puanı aritmetik ortalaması ise 79.1935, t değeri ise ,678 olarak bulunmuştur [$t(58) = ,678, p > 0,500$]. Bu sonuçlar doğrultusunda, gruplar arasında araştırmanın çevresel duyarlılık puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Düşünme Becerilerinin Öntest Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Grup	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Eleştirel Düşünme Ölçekleri	Deney Grubu	29	43,1034	7,5609	58	,200	,842
	Kontrol Grubu	31	43,5161	8,3780			

P* > 0.05

Tablo 6'ya göre, uygulama öncesinde deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri öntest toplam puanı aritmetik ortalaması 43,1034, kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri öntest toplam puanı aritmetik ortalaması 43,516, t değeri ise ,200 olarak bulunmuştur [t(58)= ,200, p > 0,842]. Bu değerler istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgu, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri puanları açısından denk olduğunu göstermektedir.

Cinsiyet, çevresel duyarlılık ve eleştirel düşünme bakımından grupların denkliği sağlandıktan sonra Sosyal Bilgiler dersi başarı durumu ve ekonomik düzey açısından da denklik kontrol edilmiştir. Sosyal Bilgiler ders durumları, başarı durumları temel alınarak karşılaştırılmış ve deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin denk olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ekonomik düzeylerinin denklik durumunu tespit etmek için sınıf öğretmenleri ile okul idaresinden görüş alınmış ve denk olduğu anlaşılmıştır.

Yapılan çalışmalar neticesinde seçilen bu iki şubenin biri, yansız ve tesadüfî atama yoluyla araştırmanın deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Yukarıda

ifade edildiği gibi, deney ve kontrol grupları olarak belirlenen şubelerin seçiminde kullanılan denklik çalışmaları şu şekilde özetlenebilir:

1. Gruplarda bulunan toplam öğrenci sayılarının ve kız-erkek öğrenci sayılarının birbirine yakın olması sağlanmaya çalışılmıştır.
2. Uygulanan eleştirel düşünme ölçeği sonucunda, grupları oluşturan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin benzerlik taşıdığı belirlenmiştir.
3. Uygulanan çevresel duyarlılık ölçeği sonucunda, grupları oluşturan öğrencilerin duyarlılıklarının benzerlik taşıdığı belirlenmiştir.
4. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarı durumları ve ekonomik durumları denk olarak bulunmuştur.

2.2.3. Araştırmada Öğretimi Yapılan Ünitenin Belirlenmesi

Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında ilköğretim 4 ve 5. sınıfta bulunan öğrenciler, istekleri ve ihtiyaçları ile bunlar arasındaki farkları ayırt eder. İsteklerinin sınırsız ama kaynakların sınırlı olduğunun farkına varır ve isteklerini mevcut kaynaklara göre oluşturması gerektiğini öğrenerek bilinçli tüketici olmanın temellerini oluşturur. Ülke ekonomisinde de kaynakların yetersiz olduğunu kavrar ve mevcut kaynakları korumak gerektiğinin önemine inanır. Kendi ekonomik yaşantısını diğerlerinininki ile karşılaştırır, farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koyar. Yaşadığı yerin ekonomik koşullarını inceler ve geliştirmek için çaba gösterir. “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, ekonomiyle ilgili ünite ve konuların tipik bir temasıdır. Öğrenciler üretim, dağıtım ve tüketim ile ilgili temel kavramları öğrenir. Meslekleri tanıyarak hayatımızı kolaylaştırmak için var olduklarını bilirler (Daşcan ve Yetkin, 2008: 616). Derslerde işlenecek konu, beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde işleyecekleri öğrenme alanı “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, ünitesi ise “Ürettiklerimiz” olan “Ekonomik Faaliyetler” konusunda yapılmıştır. “Ürettiklerimiz” ünitesinin seçilme sebebi öğrencilerin gözlem gezisi uygulaması ile yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetleri yakından tanınması ve coğrafi özellikler ile ilişkilendirmesi, bulunduğu bölgedeki kaynaklardan haberdar olması, yakın çevresinde bulunan meslekleri öğrenmesi ve doğru tercihler yapabilmesi için erken yaşlarda haberdar olması amaçlanmıştır.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ GELİŞTİRİLMESİ

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen çevresel duyarlılık ölçeği ile Demir (2006) tarafından geliştirilen eleştirel düşünme ölçekleri kullanılmıştır.

2.3.1. Eleştirel Düşünme Ölçekleri

Eleştirel Düşünme Ölçekleri, Amerikan Felsefe Birliği'nin desteğiyle Facione başkanlığında felsefe, eğitim, sosyal bilimler ve fizik bilimleri alanlarında uzman 46 kişinin katılımıyla gerçekleşen Delphi Projesi'nde uzmanların konsensüsü ile ortaya çıkan eleştirel düşünme beceri alanları (analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) temel alınarak geliştirilmiştir (Demir, 2006: 114).

Bu altı eleştirel düşünme beceri alanının her biri için daha önce hazırlanan ölçeklerden ve uzmanlardan alınan bilgi-görüşler doğrultusunda ayrı bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Bu yaşlardaki öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimleri düşünüldüğünde dördüncü sınıf öğrencileri ile beşinci sınıf öğrencileri arasında önemli farklılıklar olmadığı bilinmektedir. Bu yüzden de bu altı ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği için yapılan uygulamalar dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine (toplam 201 öğrenci) yapılmıştır (Demir, 2006: 114). Sonuç olarak altı eleştirel düşünme beceri alanının her biri için geliştirilen ölçeklerin ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri için geçerli ve güvenilir ölçekler olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte çalışmanın amacı, yapılan araştırmalar, ön uygulamalar, uzman ve öğretmen görüşleri doğrultusunda toplam altı (analiz, değerlendirme, çıkarım yorumlama, açıklama ve öz düzenleme) alt ölçekten ve 56 sorudan oluşan "Eleştirel Düşünme Ölçekleri Takımı"nın öğrenciler tarafından yanıtlanma süresi de 40 dakika olarak tespit edilmiştir (Demir, 2006: 132). Araştırmada kullanılan eleştirel düşünme ölçeklerinde elde edilebilecek azami puan "56", asgari puan da "0" dir.

2.3.2. Çevresel Duyarlılık Ölçeği

Çevre eğitimi, çevresel duyarlılık, çevre bilinci ile ilgili çalışmalar ve ölçekler incelenerek 33 maddeden oluşan çevresel duyarlılık madde havuzu oluşturulmuştur.

33 maddeden oluşan çevresel duyarlılık madde havuzu, maddelerin doğruluk derecesini kontrol etmek amacıyla, uzman kanısına sunulmuştur. Maddelerin konuyu kapsamasını, ilgisini, tutarlılığını, doğruluk derecesi uzman kanısıyla belirlenmiştir. Uygun olmadığına karar verilen 2 madde veri toplama aracından çıkarılarak 31 maddeden oluşan ölçeğin taslak hali oluşturulmuştur.

31 maddeden oluşan, taslak çevresel duyarlılık ölçeği, öğrenci görüşlerini almak amacıyla “her zaman, bazen, hiçbir zaman” olmak üzere 3’li likert tipi dereceleme ölçeği şeklinde hazırlanmıştır. Ölçek geçerlilik güvenirlik çalışması için 4. ve 5. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. 3’lü dereceleme şeklinde hazırlanmasının sebebi uygulanacağı bireylerin ilköğretim düzeyinde olmasıdır. Çevresel duyarlılık ölçeğine verilen cevaplar, olumlu ifadeler için “her zaman:3”, “bazen:2” ve “hiçbir zaman:1” şeklinde, olumsuz ifadeler için ise tam tersi şekilde kodlanarak puanlanmıştır.

31 maddeden oluşan veri toplama aracı, ölçeğin bir bütün olarak aynı değişkeni ölçüp ölçmediğini, bir noktada ölçek maddelerinin toplam puanlarla ne derecede uyduğunu belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla 2008–2009 Eğitim-Öğretim yılı 1. yarıyıl sonunda 515 ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sırasında öğrencilere araştırmacı tarafından veri toplama aracı ile ilgili açıklamalar yapılmış ve öğrencilerden anlamakta güçlük çektikleri maddeleri belirtmeleri istenmiştir.

515 öğrenciye uygulanan çevresel duyarlılık ölçeğinin geçerlilik ve güvenirliğini test etmek amacıyla SSPS 10.0 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılmıştır. Büyüköztürk (2002: 118)’ e göre faktör yük değerinin, 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer, 0.30’ a kadar indirilebilir. Uygulama sonucunda elde edilen veriler faktör analizi yapılarak 0.30’un altında faktör yüküne sahip madde olup olmadığına bakılmış ve bu durumda madde olmadığı anlaşıldığından ölçek 31 madde olarak son halini almıştır.

Tablo 7. Çevresel Duyarlılık Ölçeği Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör Yükleri
Madde 1	,705
Madde 2	,491
Madde 3	,493
Madde 4	,635
Madde 5	,556
Madde 6	,456
Madde 7	,486
Madde 8	,521
Madde 9	,436
Madde 10	,572
Madde 11	,574
Madde 12	,563
Madde 13	,598
Madde 14	,546
Madde 15	,609
Madde 16	,481
Madde 17	,460
Madde 18	,691
Madde 19	,596
Madde 20	,566
Madde 21	,555
Madde 22	,503
Madde 23	,535
Madde 24	,775
Madde 25	,409
Madde 26	,508
Madde 27	,506
Madde 28	,464
Madde 29	,625
Madde 30	,501
Madde 31	,504

Tablo 7’de görüldüğü gibi, ölçekte yer alan 31 maddeye ilişkin faktör yükleri 0.409 ile 0.775 arasında değişmektedir.

Bu araştırmada çevresel duyarlılık ölçeğinin güvenilirliğini ölçmek için Cronbach Alfa katsayısına bakılmıştır. Çevresel duyarlılık ölçeği için, iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) hesaplanmış ve 0.8216 olarak hesaplanmıştır Bu durumda geliştirilen ölçeğin çevresel duyarlılığı geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçebileceği yargısına ulaşılmıştır. Çevresel duyarlılık ölçeğinden elde edilebilecek azami puan “93”, asgari puan ise, “31” dir.

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Verilerin toplanması amacıyla araştırma deneysel çalışma olduğundan ve uygulama yapılacak okulun bir devlet okulu olmasından dolayı araştırma sürecinin başında veri toplama araçlarının bir örneği ile araçları uygulama isteğini belirten bir dilekçe Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü kanalıyla yazışmalar yapılarak, Çanakkale İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli onay ve izinler alınmıştır. Bu izin belgelerinin bir örneği “Ekler” bölümünde bulunmaktadır.

2.4.1. Gözlem Gezisi Hazırlık ve Uygulama Süreci

Aşağıda, 2008–2009 eğitim ve öğretim yılı ikinci döneminde yürütülen bu araştırmanın hazırlık ve uygulama süreçlerinde yapılan çalışmalar ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

2.4.1.1. Hazırlık Süreci

İzin sürecinden önce araştırmada kullanılacak çevresel duyarlılık ölçeği hazırlanmış ve geçerlilik güvenilirlik analizi yapılarak hazır hale getirilmiştir. Uygulama sürecinin içeriği, uzman kanılarına da başvurularak araştırmacı tarafından hazır hâle getirilmiştir. Ölçme araçları ve uygulama içeriği hakkında ayrıntılı bilgi, ilgili başlıklar altında verilmiştir.

Uygulamaya başlanmadan önce araştırmanın yapılacağı okulun yöneticileri ve beşinci sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının denkliği, öntestler öncesinde sözlü olarak araştırılmış, yetkililer tarafından şubeler arasında farklılık bulunmadığı belirtilmiştir. Daha sonra öntestler uygulanmış ve test sonuçları grupların denkliği bakımından incelenmiş, gruplar arasında eleştirel düşünme becerileri ve çevresel duyarlılıkları açısından herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Hazırlık sürecinde öncelikle okul idaresine uygulama hakkında bilgi verilerek, öğrenciler ve veliler uygulamadan haberdar edilmiştir. Velilerden öğrencilerin geziye katılabileceklerine dair veli izin belgesi alınmıştır. Gözlem gezisi sürecinde kullanılacak aracın uygunluk tespit belgesi ve sürücü ile ilgili belgeler hazırlanmıştır. Katılacak öğrenci listesi de eklenerek gözlem gezisi planı hazırlanmış ve önce okul idaresinden daha sonra da Ayvacık İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır.

Gezi öncesinde ziyaret edilecek yerler önceden öğretmen ve idareciler tarafından incelenmiş ve ilgililer bilgilendirilmiştir. Daha sonra gezi yapılacak yerlere faks çekilerek gezinin içeriği, saati ve tarihi ile ilgili bilgiler verilmiştir. Öğrencilere gezi öncesinde yanlarında bulundurmaları gereken (not defteri, kalem, ceket, havlu, su, şemsiye, fotoğraf makinesi, ses kayıt cihazı v.s) ihtiyaçları hakkında konuşularak hazırlamaları sağlanmıştır. Gezi öncesinde düşündüklerini resim ve yazılı olarak ifade etmeleri için çalışmalar yapılmıştır. Öğrencilerden geziye gitmeden önce duygu ve düşüncelerini anlatan bir kompozisyon yazmaları ve resim yapmaları istenmiştir. Ayrıca gezi esnasında uymaları gereken kuralları ve nasıl davranmaları gerektiğini belirten bir yazı yazmaları istenerek altlarına kendi imzalarını atmaları istenmiştir. Böylelikle kendi aldıkları kararlara uymaya daha çok istekli olmuşlardır.

Gözlem gezisi öncesinde deney ve kontrol grubuna eleştirel düşünme ölçekleri ile çevresel duyarlılık ölçeği uygulanmıştır.

2.4.1.2. Deneysel İşlem Uygulama Süreci

Kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerine konular deneysel araştırma planında belirtilen şekilde sınıf öğretmenleri tarafından işlenmiştir. Araştırma boyunca deney ve

kontrol grubunda bulunan öğrencilerin dersleri kendi öğretmenleri tarafından işlenmiştir. Daha sonra deney grubunun gözlem gezisi çalışması da kendi öğretmenleri (araştırmacı) tarafından uygulanmıştır.

“Ürettiklerimiz” ünitesi “Ekonomik Faaliyetler” ile “Ekonomi ve İnsan” olmak üzere iki konudan oluşmaktadır. Bu ünitenin konusu olan ekonomik faaliyetler konusunun yedi ders saatinde işlenmesi öngörülmüştür. Kontrol grubunda belirtilen sürede okulda işlenirken deney grubu olan 5/B sınıfı öğrencileri ile gözlem gezisi uygulaması yapılmıştır.

Deney grubuyla yapılan gezinin sürecine bakıldığında da Fernur Sözen İlköğretim Okulu’ndan sabah 8.30’da hareket edilerek 9.00’ da Afrodit Tatil Köyü’ne ulaşılmış, gerekli inceleme ve gözlemler yapılmıştır. Bu gözlemler esnasında öğrencileri bir takım sorular sorulmuştur. Özellikle bölgenin iklimi, doğal dokusu ile turizmin ilişkisi ve daha çok gelişmesi için yapılacak ekonomik faaliyetlerin neler olduğu üzerine tartışmalar yapılmış, soru ve cevaplarla konu üzerine konuşulmuştur. Saat 10.00’da buradan ayrılarak SUMAŞ Suni Tahta ve Mobilya A.Ş. gitmek üzere yola çıkılmış saat 10.30’da ulaşılmıştır. Burada ağaçların hangi aşamalardan geçerek mobilya ve sunta haline geldiği incelenmiş, atıkların nasıl boşaltıldığı, çevreyi kirletip kirletmediği, mobilyanın hangi ekonomik faaliyetlerde kullanıldığı, hammaddenin nereden elde edildiğine dikkat edilmiş ve öğrenciler tarafından sorular sorulmuştur. Saat 12.00’de geri dönülerek saat 12.45’te Gültür Hotel ziyaret edilmiştir. Hotele gelen turistler, aktiviteleri, yapılan arazi, atıkların uzaklaştırılması gibi özellikler incelenmiştir. Saat 13.45’de öğle yemeği arası verilerek Oba Yörük Çadırı (Oba Camping/ Küçükkuyu)’nda hem piknik hem de gözlem (çevrede bulunan zeytinlik arazisi) yapılmıştır. Piknik sonrasında çöpler çöp poşetlerine öğrenciler ile birlikte toplanarak çevre temizliği yapılmıştır. Daha sonra bölgedeki zeytinlikler gezilmiş, ekonomik gelir kaynağı olarak bölgedeki zeytinler ve zeytinden elde edilen sabun, yağ gibi ürünlerin bölge kalkınmasındaki önemi üzerine öğrencilerle soru cevap şeklinde inceleme yapılmıştır. Saat 16.00’da Küçükkuyu Zeytinyağı Fabrikası gezilerek, zeytinin yağ oluncaya kadar geçirdiği aşamalar incelenmiş, aynı zamanda geçmişten günümüze zeytinyağı üretimi için kullanılan alet ve makineler incelenmiştir. Geziye saat 17.30’da Küçükkuyu Fernur Sözen İlköğretim Okulu’nda son verilmiştir. Zamansal süreci bu şekilde olan gezisinin detayı için de şunlar belirtilebilir:

Fabrikalarda (SUMAŞ ve Zeytinyağı Fabrikası) öncelikle işletmelerin genel yapısı, ne zaman kurulduğu, çalışanları, ürünleri nereler sattıkları, hammaddenin nasıl karşılandığı, bölgede benzer işletmelerin olup olmadığı, ne tür makine ve aletlerin kullanıldığı, yıl içinde ne kadar süre faaliyet gösterdikleri, hammaddeden ürünler oluşuncaya kadar hangi aşamalardan geçtiği ve ne kadar süre sürdüğü, işletmede kullanılan enerjinin türü, oluşan atıkların türü ve nasıl olduğu gibi işletmeyi tanımaya yönelik sorular sorulmuştur.

Otel gezisinde (Afrodit ve Gültür) ise işletme sahibine gelen turistlerin sayısı, özellikleri, hangi mevsimde geldikleri, ne kadar süre kaldıkları, otelde yapılan animasyon ve eğlenceler, otelde bulunan diğer kullanım alanları ve fonksiyonları ve çalışanlar hakkında oteli tanımaya yönelik sorular sorulmuştur. Daha sonra araştırmacı tarafından kazanımlar doğrultusunda öğrencilerle ders konusu gözlem gezisi süresince işlenmiştir.

Zeytinlik gezisinde ise, zeytin ağaçlarının bakımı, ne zaman ve nasıl toplandığı, ne kadar sürede hasatının yapıldığı, bakımının nasıl yapıldığı, ürünün kullanım alanlarına dair öğrenciler tarafından sorular sorulmuştur. Böylelikle gözlem gezisi yapılan yerleri ayrıntılı olarak tanıma olanağı bulmuşlardır. Daha sonra araştırmacı tarafından öğrencilere bazı sorular sorulmuştur. Gözlem gezisi sürecinde öğrencilere sorulan sorulara örnek olarak şunlar verilebilir:

- Coğrafi özelliklerin bölgenin ekonomik faaliyetlerine etkisi nedir?
- Bölgedeki ekonomik faaliyetler seçilen meslekleri nasıl etkilemiş olabilir?
- Bu işyerinin bağlı olduğu meslek kuruluşları neler olabilir?
- Bölgede benzer ürünleri yapan işyerleri var mıdır?
- Bir girişimci bölgede yatırım yapmadan önce nelere dikkat eder?
- Kaz Dağları'nda altın madeni çıkarılması çevreyi nasıl etkiler?
- Neden fabrikalarda zeytin ve ağaç ham madde olarak kullanılıyor?
- Bölgede tarımın yerini sanayi faaliyetlerinin alması çevreyi nasıl etkileyebilir?
- Bölgede tarımın yerini turizm faaliyetlerinin alması çevreyi nasıl etkileyebilir?
- Bölgedeki sanayi kuruluşlarının atıklarının denize ya da çevreye boşaltılmasının tesis sahiplerine ne gibi katkıları olabilir? Zararları katkılarında daha mı çoktur? Gibi çeşitli sorular sorulmuştur.

2.4.1.3. Uygulama Sonrası

Gözlem gezisi uygulamasından sonra her iki guruba da tekrar eleştirel düşünme ölçekleri ve çevresel duyarlılık ölçeği araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Aynı zamanda deney grubunda bulunan öğrencilere gözlem gezisinden edindikleri izlenimlerini belirlemek amacıyla kompozisyon yazdırılmış ve sözlü olarak değerlendirilmesi yapılmış, düşüncelerini resimle ifade etmeleri istenmiştir. Son olarak da öğrencilerin de katkılarıyla sınıf olarak gezi yapılan kurum ve ilgililere teşekkür mektubu yazılmış ve gönderilmiştir.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma esnasında veriler, deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan eleştirel düşünme ölçekleri ile çevreye duyarlılık ölçeğinden elde edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme ölçekleri ve çevresel duyarlılık ölçeği öntest ve sontestten aldıkları puanlar SSPS 10.0 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Frekans dağılımı, her bir verinin yinleme sayısını gösteren bir tablodur. Sayısal olarak ya da grafikler şeklinde ifade edilebilir. Sembolü “f”dir (Karasar, 2004: 209). Bir puanın yüzdeliği, aynı ölçek üzerinde, kendinden büyük ve küçük puanların bütün ve küçük puanların bütün içindeki oranlarını gösteren değerdir (Karasar, 2004: 21). Araştırmaya katılan öğrencilerin sayılarını ve cinsiyete göre dağılımlarını belirlemek amacıyla frekans ve yüzde dağılımları kullanılmıştır.

İlişkisiz örneklem için t-Testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasında farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2005: 39). İlişkili örneklem için t-Testi, ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2005: 67). Araştırmada hem ilişkili gruplar için hem de ilişkisiz gruplar için t-testi kullanılmıştır.

Tablo 8. Araştırmada Kullanılan İstatistiksel İşlemlerin Araştırmanın Alt Problemlerine G6re Dağılımları

Alt Problemler	İstatistiksel İşlemler
1. Alt Problem	Bağımlı t-Testi (Paired Samples t-Test)
2. Alt Problem	Bağımlı t-Testi (Paired Samples t-Test)
3. Alt Problem	Bağımsız t-Testi (Independent Samples t-Test)
4. Alt Problem	Bağımlı t-Testi (Paired Samples t-Test)
5. Alt Problem	Bağımlı t-Testi (Paired Samples t-Test)
6. Alt Problem	Bağımsız t-Testi (Independent Samples t-Test)

Araştırmanın 1., 2., 4. ve 5. alt problemlerini test etmek için bağımlı (ilişkili) 6rneklem t-Testi (Paired Samples t-Test), 3. ve 6. alt problemlerini test etmek için ilişkisiz (bağımsız) 6rneklem t-Testi (Independent Samples t-Test) uygulanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde; verilerin analizleri sonucunda, araştırmanın alt problemlerine göre elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Gözlem gezisi yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri açısından öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme cevap bulabilmek için deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bağımlı gruplar t-Testi ile bakılmıştır.

Tablo 9. Deney Grubundaki Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçekleri (Öntest-Sontest) Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t -Testi Sonuçları

EDÖ	N	\bar{X}	S	$\bar{X}_s - \bar{X}_ö$	sd	t	P
Öntest	29	43,1034	7.5609	4.2759	28	-2,482	,019*
Sontest	29	47,3793	5.7409				

*p<0.05

Tablo 9’da verildiği üzere, gözlem gezisi uygulamasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir farklılık göstermektedir [t(28) = -2,248; p<0.05]. Deney grubundaki öğrencilerin gözlem gezisi uygulamasından önce eleştirel düşünme becerilerinin ortalaması $\bar{X} = 43,1034$ iken, uygulama sonrasında bu değer

$\bar{X} = 47,3793$ 'e yükselmiştir. $\bar{X}_s - \bar{X}_ö = 4,2759$ olarak bulunmuştur. Bu bulgular sonucunda gözlem gezisi uygulamasının öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Cengiz (2004), Güzel (2005) ve Birinci (2008), benzer araştırmaları yapmışlar ve deneysel işlem sonucunda deney grubunda eleştirel düşünme açısından anlamlı farklılıklar bulmuşlardır.

3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest puanlarına göre; öğrencilerinin eleştirel düşünme ölçekleri toplam puanları açısından öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme cevap bulabilmek için kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme ölçekleri öntest ve sontest toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bağımlı gruplar t -Testi ile bakılmıştır.

Tablo 10. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ölçekleri (Öntest-Sontest) Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

EDÖ	N	\bar{X}	S	$\bar{X}_s - \bar{X}_ö$	Sd (df)	t	p
Öntest	31	43,5161	8,3780	1.871	30	-,989	,331*
Sontest	31	45,3871	6,5252				

*p>0.05

Tablo 10’da verildiği üzere, öğretmen kılavuz kitabına uygun olarak yapılan öğretimin öncesinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri toplam puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 43,5161$, uygulama sonrasında eleştirel düşünme becerileri toplam puanlarının aritmetik ortalaması ise $\bar{X} = 45,3871$ olarak ölçülmüştür. $\bar{X}_s - \bar{X}_ö = 1.871$

puanlı bir fark bulunmuştur. Yapılan t-Testi sonucunda kontrol grubunda bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir fark oluşmamıştır [$t(30) = -,989, p > 0,05$]. Kontrol grubunda öğretmen kılavuz kitabı doğrultusunda öğretim gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini belli bir noktadan daha ileriye doğru yükseltmiş olmasına rağmen anlamlı bir fark oluşmaması dikkat çekmektedir.

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemlerine ilişkin bulgulara bakıldığında hem gözlem gezisi uygulamasının hem de öğretmen kılavuz kitabının kullanılması öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşılmaktadır. Çünkü deney ve kontrol gruplarına ait verilerin istatistik analizleri sonucunda, sontest puanlarında artışlar olmuştur. Kontrol grubundaki artış deney grubundaki kadar olmasa da eleştirel düşünmeyi destekleyen bir öğretim programıyla karşı karşıya olduğumuz görülmektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri puanlarının ortalamaları arasındaki fark 4,2759 iken, bu değer kontrol grubu öğrencilerinde 1.871 olarak bulunmuştur. Her iki grupta da sontestler lehine artış oluşmuştur. Ortalamalar arasındaki fark deney grubunda daha fazla çıktığından bu bulgu, eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında gözlem gezisi uygulamasının daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Deney grubu öğrencilerinin sontest puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri açısından sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme cevap bulabilmek için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest puan sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bağımsız gruplar t-Testi ile bakılmıştır.

Tablo 11. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Ölçekleri (Sontest) Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t – Testi Sonuçları

EDÖ	N	\bar{X}	S	$\bar{X}_s - \bar{X}_ö$	sd	t	P
Kontrol Grubu	31	45,3871	6,5252	1.9922	58	-1,252	,216*
Deney Grubu	29	47,3793	5,7409				

*p>0.05

Tablo 11’de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme ölçekleri toplam puanları aritmetik ortalaması 47,3793, kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalaması 45,3871 bulunmuştur. Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puan ortalamaları ile arasındaki fark ise $\bar{X}_s - \bar{X}_ö=1,9922$ olarak bulunmuştur. Hesaplamalar sonucu -1,252 t değeri bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, p>0,05 olduğu için, iki grubun sontest toplam puanları arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde önemli bir farklılık olmadığı bulunmuştur [t(58)= -1,252; p>0,05]. Bu sonuç, gözlem gezisi uygulamasının öğretmen kılavuz kitabına uygun öğretimden anlamlı düzeyde olmasa da eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

3.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Gözlem gezisi yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin öntest-sontest puanlarına göre; çevresel duyarlılık ölçeği açısından öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme cevap bulabilmek için deney grubundaki öğrencilerin öntest sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bağımlı gruplar t-Testi ile bakılmıştır.

Tablo 12. Deney Grubundaki Öğrencilerin Çevresel Duyarlılık Ölçeği (Öntest-Sontest) Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

ÇDÖ	N	\bar{X}	S	$\bar{X}_s - \bar{X}_ö$	sd	t	p
Öntest	29	78,0345	5,5837	7.932	28	—6,129	,0000*
Sontest	29	85,9665	3,9323				

*p<0.05

Tablo 12’de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencilerinin, çevresel duyarlılık öntest toplam puanları aritmetik ortalamaları 78,0345 iken, sontest puanlarının aritmetik ortalaması ise 85,9665 olarak bulunmuştur. Sontest puan ortalamaları ile öntest puan ortalamaları arasındaki fark ise $\bar{X}_s - \bar{X}_ö = 7.932$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, deney grubu öğrencilerinin çevresel duyarlılıklarında yükselme olduğunu göstermektedir. Ortalamaların arasındaki bu farkın anlamlılığını belirlemek için yapılan ilişkili ölçümler t - Testi sonuçlarına göre çevresel duyarlılık öntest – sontest puan ortalamaları arasındaki anlamlı bir farklılığın oluştuğunu göstermektedir [t(28)= -6,129; p<0,05]. Açıkgöz (2006), Korkmaz (2006) ve Gökçaya ve Yeşilbursa (2009) gözlem gezisi uygulamasının çeşitli tutum ve becerilere etkisini incelemişler ve araştırmaları sonucunda deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulmuşlardır.

3.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Kontrol grubu öğrencilerinin çevresel duyarlılık ölçeği açısından öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme cevap bulabilmek için kontrol grubundaki öğrencilerin çevresel duyarlılık ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bağlı gruplar t -Testi ile bakılmıştır.

Tablo 13. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çevresel Duyarlılık Ölçeği (Öntest-Sontest) Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

ÇDÖ	N	\bar{X}	S	$\bar{X}_s - \bar{X}_ö$	sd	t	p
Öntest	31	79,1935	7,4539	-0.5161	30	,243	,810*
Sontest	31	78,6774	7,4449				

*p>0.05

Tablo 13’de verildiği üzere, öğretmen kılavuz kitabına uygun olarak yapılan öğretimin öncesinde öğrencilerin çevresel duyarlılık toplam puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 79,1935$, öğretim sonrasında ise çevresel duyarlılık toplam puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 78,6774$ olarak ölçülmüştür. $\bar{X}_s - \bar{X}_ö = -0,5161$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar kontrol grubu öğrencilerinin çevresel duyarlılıklarında yükselme olmadığını göstermektedir. Yapılan t-testi sonucu kontrol grubunda bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir fark oluşmamıştır [t(30)= ,243, p > 0,05].

Araştırmanın dördüncü alt problemlerine ilişkin bulgulara bakıldığında gözlem gezisi uygulamasının deney grubu öğrencilerinin çevresel duyarlılıklarını arttırdığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ancak araştırmanın beşinci alt problemlerine ilişkin bulgulara bakıldığında ise gözlem gezisinin uygulanmadığı sadece öğretmen kılavuz kitabına uygun öğretimin yapıldığı kontrol grubunda bulunan öğrencilerin çevresel duyarlılıklarında artış olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Deney grubu öğrencilerinin çevresel duyarlılık ölçeği sontest puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin çevresel duyarlılık ölçeği sontest

puanları ile arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir. Bu alt probleme cevap bulabilmek için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sınav puan sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bağımsız gruplar t-Testi ile bakılmıştır.

Tablo 14. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çevresel Duyarlılık Ölçeği (Sınav) Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

ÇDÖ	N	\bar{X}	S	$\bar{X}_s - \bar{X}_ö$	sd	t	p
Kontrol Grubu	31	78,6774	7.4449	7.2881	58	-4,693	,000*
Deney Grubu	29	85,9655	3.9323				

*p<0.05

Tablo 14’de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin çevresel duyarlılık ölçeği sınav toplam puanları aritmetik ortalaması 85,9655, kontrol grubundaki öğrencilerin sınav toplam puanları aritmetik ortalaması 78,6774 bulunmuştur. Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin sınav puan ortalamaları ile arasındaki fark ise, $\bar{X}_s - \bar{X}_ö = 7,2881$ olarak bulunmuştur. Hesaplamalar sonucu -4,693 t değeri bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, p<0,05 olduğu için, iki grubun sınav toplam puanları arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde önemli bir farklılık olduğu bulunmuştur [t((58))= -4,693; p<0,05]. Bu da çevresel duyarlılığın artırılmasında gözlem gezisi uygulamasının daha etkili olduğunu göstermiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmada, ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde gezi gözlem uygulamasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve çevresel duyarlılığına etkisi incelenmiştir. Bu bölümde; verilerin analizleri sonucu elde edilen bulgular ve bulguların ortaya koyduğu sonuçlar özetlenmiş, araştırmanın sonuçlarıyla bu konuda yapılan diğer araştırmaların sonuçları karşılaştırılmış, tartışılmış ve konuyla ilgili bazı önerilerde bulunulmuştur.

4.1. SONUÇLAR

Bu bölümde, araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlarla birlikte ortaya çıkan önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın ana problemi ve alt problemlerine ilişkin sonuçlar, aşağıda ayrıntılı bir biçimde ifade edilmiştir.

Araştırmada çözüm aranan ana problem; “Üretim, Tüketim, Dağıtım” ünitesinde gözlem gezisi uygulamasının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ve çevresel duyarlılıklarına etkisini belirlemektir.

4.1.1. Deney Grubu Öğrencilerinin (Öntest-Sontest) Eleştirel Düşünme Ölçekleri Toplam Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemine ait verilerin analizi, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine, gözlem gezisi uygulamasının etkili olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle gözlem gezisi uygulamasından sonra, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, sontest lehine anlamlı bir şekilde yükselmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda gözlem gezisi uygulaması, genel anlamda tüm deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini artırarak etkili olduğunu göstermektedir.

4.1.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin (Öntest-Sontest) Eleştirel Düşünme Ölçekleri Toplam Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi kontrol grubu öğrencilerine öğretmen kılavuz kitabı doğrultusunda yapılan öğretimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ait bulgular, öğretmen kılavuz kitabı ile yapılan öğretimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde bir etkiye sahip olduğunu göstermekte ancak bu artış kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

4.1.3. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin (Sontest) Eleştirel Düşünme Ölçekleri Toplam Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi deney grubu öğrencilerinin gözlem gezisi uygulamasından sonra, kontrol grubu öğrencilerinin ise öğretmen kılavuz kitabı ile yapılan öğretim sonrasında, onların sontest eleştirel düşünme becerileri toplam puanlarının karşılaştırılmasından elde edilen sonuçları kapsamaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ait bulgular, deney grubundaki öğrencilerin gözlem gezisi uygulaması sonucunda ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin öğretmen kılavuz kitabı ile yapılan öğretimi sonucunda eleştirel düşünme becerilerinde artış olduğunu göstermekte ancak bu artış anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Araştırmanın ilk üç alt probleminin, eleştirel düşünme becerilerine ilişkin tüm puanlarıyla ilgili sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

1. Deney grubu öğrencilerinin gözlem gezisi uygulaması sonucunda eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı düzeyde yükselme olmuştur.

2. Kontrol grubu öğrencilerine öğretmen kılavuz kitabının öğretimin sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

3. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri sontest toplam puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmamıştır.

4.1.4. Deney Grubu Öğrencilerinin (Öntest-Sontest) Çevresel Duyarlılık Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi gözlem gezisi yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin öntest-sontest puanlarına göre; çevresel duyarlılık ölçeği açısından öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ait verilerin analizi, öğrencilerin çevresel duyarlılıklarında gözlem gezisi uygulamasının etkili olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle gözlem gezisi uygulamasından sonra, öğrencilerin çevresel duyarlılıklarında sontest lehine anlamlı bir şekilde yükselmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda gözlem gezisi uygulamasının, genel anlamda deney grubu öğrencilerinin çevresel duyarlılıklarının artmasında daha etkili olduğunu göstermektedir.

4.1.5. Kontrol Grubu Öğrencilerinin (Öntest-Sontest) Çevresel Duyarlılık Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi kontrol grubu öğrencilerine öğretmen kılavuz kitabı doğrultusunda yapılan öğretim sonrasında öğrencilerin çevresel duyarlılıklarına etkisini incelemektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemi ile ilgili verilerin analizi, öğretmen kılavuz kitabına uygun verilen öğretim sonucunda, kontrol grubu öğrencilerinin sontest duyarlılık puanları arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığını ortaya koymuştur.

4.1.6. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin (Sontest) Çevresel Duyarlılık Ölçeği Toplam Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt problemi deney grubu öğrencilerinin gözlem gezisi uygulamasından sonra ve kontrol grubu öğrencilerinin ise öğretmen kılavuz kitabı ile yapılan öğretim sonrasında, onların sontest çevresel duyarlılıkları toplam puanlarının karşılaştırılmasından elde edilen sonuçları kapsamaktadır.

Araştırmanın altıncı alt problemi ile ilgili verilerin analizi, öğrencilerin çevresel duyarlılıklarında gözlem gezisi uygulamasının etkili olduğunu göstermektedir. Deney ve

kontrol grubu öğrencilerinin çevresel duyarlılık son test toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Araştırmanın ilk 4., 5. ve 6. alt problemlerine, ilişkin çevresel duyarlılık puanlarına ait sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

1. Deney grubu öğrencilerinin gözlem gezisi uygulaması sonucunda çevresel duyarlılıklarında anlamlı düzeyde yükselme olmuştur.

2. Kontrol grubu öğrencilerine öğretmen kılavuz kitabının öğretimin sonucunda öğrencilerin çevresel duyarlılıklarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fakat öğrencilerin öntest-son test eleştirel düşünme becerileri toplam puanlarının ortalaması arasındaki farklara bakıldığında $\bar{X}_s - \bar{X}_ö = -0,5161$ bulunmuştur. Bu duruma göre, gözlem gezisi uygulaması öğrencilerin çevresel duyarlılıklarında öğretmen kılavuz kitabı uygulamasından daha etkili olduğu söylenebilir.

3. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin çevresel duyarlılık ölçeği son test toplam puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

4.2. ÖNERİLER

Bu çalışma sonucunda elde edilen veriler ve yapılan gözlem ve araştırmalar sonucunda uygun görülen öneriler altı başlık altında toplanarak sunulmuştur.

4.2.1. Üniversitelere Yönelik Öneriler

Öğretmen adaylarının eğitim süreçleri boyunca çeşitli derslerde gözlem gezisi faaliyetinde bulunmasına özen gösterilerek yöntemin etkililiği ve uygulanması hakkında ilk elden deneyim sahibi olmaları sağlanarak örnek uygulamalar yapılmalıdır.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ve diğer üst düzey beceriler ile çevresel duyarlılıkları kazanmalarını ve arttırmalarını sağlayacak şekilde etkinlik ve derslere daha fazla yer vermelidirler.

Üniversite yönetimi, öğretim üyeleri ve okullar arasında işbirliği yapılmalıdır. Eleştirel düşünme ve çevresel duyarlılığı kazandıracak dersler üniversitelerde lisans ve lisansüstü düzeyde zorunlu olarak okutulabileceği gibi lise ve dengi okullar ile ilköğretimde de yer almalıdır.

4.2.2. Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler

Öğretmenlere gözlem gezisi için izin alma işlemlerinde gerekli kolaylık sağlanmalıdır.

Gözlem gezisi yapılabilmesi için yeterli zaman ayrılmalı ve daha çok uygulamanın yer alacağı öğretim programları hazırlanmalıdır.

Gözlem gezilerinin sayısının ve süresinin arttırılabilmesi için yeterli maddi imkânlar sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayıcı çalışmalar yapılmalı özellikle üst düzey düşünme becerilerini kazanmalarına yönelik hizmet içi eğitimlere alınmalı, aynı zamanda hizmet içi kurs sayısı ve niteliğinin arttırılması sağlanmalıdır.

Gözlem gezisinin ve öğrenciyi daha aktif kılan birçok yöntemin uygulanması için kalabalık olmayan sınıf ortamı çok önemlidir. Bundan dolayı sınıf mevcutlarının daha az olması sağlanmalıdır.

4.2.3. Okul Yönetimlerine Yönelik Öneriler

Öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini ve çevresel duyarlılığı kazandırmak onlara doğru modeller oluşturmakla ilgilidir. Bundan dolayı okul idaresi tutum ve davranışlarıyla çevreye duyarlı olduğunu öğrencilere hissettirmeli ve her davranışıyla eleştirel düşünme becerilerine sahip olduğunu, kullandığını öğrencilere göstermelidir.

Gezi gözlem ve turizm kulüpleri ile çevre kulüplerinin, aktif olarak faaliyet göstermesi sağlanmalıdır.

Öğretmenler gözlem gezisi uygulamaya teşvik edilmeli ve gerekli kolaylık sağlanmalıdır. Aynı zamanda gözlem gezisi yöntemini uygulanan öğretmenlere çeşitli ödüller verilerek diğer öğretmenlerde bu yöntemi uygulamaya teşvik edilmelidir.

4.2.4. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Eleştirel düşünme becerilerine sahip nesiller yetiştirmek ilk olarak öğretmenin bu beceriyi kendisinin bizzat kullanması ve eleştirel düşünme becerisine uygun sınıf ortamı oluşturması ile mümkün olabilir. Öğretmenler derslerde öğrencilerin fikirlerini rahatça söylemesine fırsat vermeli, demokratik davranmalı ve öğrencilerin de birbirlerinin düşüncelerini dinlemesine özen göstermelidir.

Gözlem gezisi yapılmadan önce gerekli çalışma ve hazırlıklar tam olarak yapılmalı ve öğrencilerin istekleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğretmenler öğrencilere eleştirel düşünme becerisi ve diğer üst düzey düşünme becerilerini kazandırma konusunda çaba göstermeli sadece gözlem gezisi değil diğer yöntem ve tekniklerle derslerin içeriğini zenginleştirmeli ve öğrencilerin aktif olarak etkinliklere katılmalarını sağlamalıdır.

Öğretmenler sınıf ortamı, oturma düzeni, kullanılan materyaller, yapılan sınavlar, derste sordukları sorular, kullandıkları yöntem ve teknikler, verdikleri örnekler ile öğrencilerin eleştirel düşünme ve çevresel duyarlılıklarına olanak sağlamalıdır.

Öğretmenler proje ve performans ödevlerinin çevre bilinci geliştirmesine, çevresel duyarlılığı geliştirecek ve eleştirel düşüncelerini arttırmasına olanak sağlayacak şekilde seçmeye özen göstermelidirler.

Gözlem gezisi uygulamasının olmadığı ya da zor olacağı durumlarda sanal gözlem gezileri yapılmalıdır.

4.2.5. Velilere Yönelik Öneriler

Gözlem gezisi uygulama sürecinde ve esnasında gönüllü veli katılımı olmasına özen gösterebilirler. Özellikle ilköğretim birinci kademe ve anaokullarında velilerin de gezilere katılmaları önemli ve gereklidir.

Gözlem gezisinin uygulanmaması ya da çok az uygulanmasının sebebi özellikle maddi yetersizliklerden kaynaklandığı için velilerin bu konuda daha duyarlı davranması ve öğretmenlere yardımcı olması sağlanmalıdır.

Veliler çocuklarına işlem öncesi dönemden itibaren çevre bilinci kazandırmaya, sordukları sorulara uygun cevaplar vermeye, onların merak duygularını desteklemeye dikkat etmelidirler.

4.2.6. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Sanal gözlem gezilerinin uygulanma durumu ile ilgili araştırmalar yapılarak gerçek gözlem gezileri uygulaması ile karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

Gözlem gezisi uygulamasının sosyal bilgiler dersi dışında, diğer derslerdeki etkisinin de incelenmesi, yararlı sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir. Özellikle Fen ve Teknoloji, Hayat Bilgisi, Türkçe dersleri ile de ilişkili olarak gözlem gezisi uygulamasının etkisi incelenebilir.

Devlet okullarında yapılan bu araştırma özel okullarda da yapılarak sonuçları incelenebilir, karşılaştırılabilir.

Ortalama 30 öğrenci bulunan sınıflarda yapılan bu araştırma farklı sınıf mevcudu olan gruplar ile sosyo-ekonomik düzey v.b. özellikler açısından değişik öğrenci gruplarında da yapılarak sonuçları incelenebilir.

Gözlem gezisi uygulaması diğer sınıf düzeylerinde ve özellikle lise ve dengi okullar ile yükseköğretim kurumlarında yapılarak çevresel duyarlılığa, eleştirel düşünmeye ve diğer üst düzey düşünme becerilerine olan etkisi incelenebilir.

Farklı mekânlara gözlem gezisi yapılarak öğrencilerin çeşitli tutum ve becerilerine olan etkisi incelenebilir.

Öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, kıdemi gibi çeşitli değişkenler açısından gözlem gezisi yönteminin uygulanmasına ve çeşitli tutum ve becerileri geliştirmesine dair farklı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Acun, İsmail H. ve diğeri. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2006.

Açıkgöz, Kamile Ün. *Aktif Öğrenme*, 3. Baskı, Eğitim Dünyası Yayınları İzmir, 2003.

Açıkgöz, Merve. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gezi-Gözlem ve inceleme Yönteminin Etkililiğinin incelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Gazi Üniversitesi Eğitim, Ankara.

Akçay, İdil. Farklı Ülkelerde Okul Öncesi Öğrencilerine Yönelik Çevre Eğitimi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Akgül, Nadir İhsan. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler ve Karşılaşılan Sorunlar (Niğde İl Örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Aktaş, Şerif; Osman Gündüz. *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Akçağ Yayınevi, Ankara, 2001.

Aktaş, Ali. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Fen Bilgisi Programındaki Öğrenme Öğretme Yaşantılarının Öğretim İlkelerine Uygunluğu, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Alım, Mete. “Avrupa Birliği Üyelik Sürecinde Türkiye’de Çevre ve İlköğretimde Çevre Eğitimi” *Kastamonu Eğitim Dergisi*”, Cilt:14, No:2, 2006,599–616.

Alkan, Cevat; Kurt, Mehmet. *Özel Öğretim Yöntemleri Disiplinlerin Öğretim Teknolojisi*, 3. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara. 2007.

Alkaya, Fatma, Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretmeninin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Aral, Hakan. Devlet ve Özel Ortaöğretim Okullarında Öğretim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2005, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Armağan, Fulya Öner. İlköğretim 7–8. sınıf Öğrencilerinin Çevre Eğitimi İle İlgili Bilgi Düzeyleri (Kırıkkale İl Merkezi Örnekleme), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Atasoy, Emin. Çevre İçin Eğitim: İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Çalışma, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), 2005, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Atasoy, Emin(der.), *Çevre İçin Eğitim*, Bursa, 2003.

Atasoy, Emin ve Hasan Ertürk. “İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Alan Araştırması” *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt:10, Sayı:1, 2008.

Atık, Ali Derya. Ortaöğretim Ekoloji Konularının Öğretimi İçin Öğretmen Rehber Materyallerinin Geliştirilmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2008, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aybek, Birsal. “Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü” *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi Hakemli Elektronik Dergi*, Cilt:7, Sayı:2, 2007.

Aybek, Birsal. Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), 2006, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Aykaç, N. *Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri*, 1. Baskı, Naturel Yayınları. Ankara, 2005.

Bacanlı, Hasan, *Duyuşsal Davranış Eğitimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2006.

Bayraktar, Hasan. Konya Merkezindeki Müzelerin ve Tarihi Mekânların Tarih Öğretiminde Kullanılmasına İlişkin Lise Tarih Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Beyer, Barry K., “Common Sense About Teaching Thinking Skills”, *Educational Leadership*. (41), 44–49. EJ 289719, 1983.

Bilgi, Merve Görkem..Ortaöğretim Kurumlarında Coğrafya Dersi Kapsamındaki Çevre Konularının Öğretiminde Aktif Öğretim Yöntemlerinin Rolü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), 2008, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bilen, Mürüvvet. *Plandan Uygulamaya Öğretim*. 7. Baskı, Anı Yayıncılık. Ankara, 2006.

Birinci, Esra. Materyal Tasarımı ve Geliştirilmesinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Kullanılmasının Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve Bilimsel Düşünme Becerilerine Etkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2008, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Binbaşıoğlu, Cavit. *Öğretim Metodu ve Uygulama*, Binbaşıoğlu Yayınevi. Ankara, 1974.

Binbaşıoğlu, Cavit. *Genel Öğretim Bilgisi*, 2. Baskı, Binbaşıoğlu Yayınevi. Ankara, 1981.

Binbaşıoğlu, Cavit. *Okulda Ders Dışı Etkinlikler*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları Öğretmen Kitapları Dizisi:49, İstanbul, 2000.

Bozdoğan, Aykut Emre. “İnformal Eğitim Çevrelerine Yapılan Gezilerin Planlanması ve Değerlendirme Çalışmaları: Enerji Parkı Örneği”, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4 (2), 282–290, 2008.

Bökeoğlu, Ömay Çokluk. Eleştirel Düşünmeyi Destekleyici İşbirlikli Öğrenme Ortamında Gerçekleştirilen Öğretimin Eleştirel Düşünmeye ve İstatistiğe Giriş Dersindeki Öğrenci Başarısına Etkisi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), 2004, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Buhan, Bilge. Okul Öncesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Çevre Bilinci ve Bu Okullardaki Çevre Eğitiminin Araştırılması, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Budak, Burcu. İlköğretim Kurumlarında Çevre Eğitiminin Yeri ve Uygulama Çalışmaları, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2008, Ege Üniversitesi, İzmir.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Afğün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem A Akademi, Ankara, 2008.

Büyüköztürk, Şener. *Veri Analizi Elkitabı*. PEGEMA Yayıncılık, Ankara. 2002.

Büyüköztürk, Şener. *Veri Analizi Elkitabı*, 5. Baskı, PEGEMA Yayıncılık, Ankara, 2005.

Cengiz, Eylem Gökçe. Üniversite Öğrencilerine Yönelik Eleştirel Düşünme Etkinliklerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Becerileri Açısından Değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2004, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Çalışkan, Burcu. İlköğretim İkinci Kademe 7. Sınıflarda İngilizce Öğretiminde Öykünün Canlandırılması Yolu İle Öğrencilerin Yaratıcılığı ve Eleştirel Düşünme Yeteneğini Arttırma, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Çalışkan, Hüseyin. “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:17 No:1, 2009, 57–70.

Çalışkan, Mustafa. *Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2001.

Çalışkan, Onur. Flüvyal Jeomorfoloji Konularında Gezi Gözlem Metodu ve Değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2008, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Daşcan, Özer; Yetkin, Düşlem. *Son Değişikliklerle İlköğretim Programı 1–5*. 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2008.

DeLuca, Frederick P., Luther L. Kiser, ve Kenneth F. Frazer. "Environmental Education and the Interrelationships among Attitudes, Knowledge, Achievement, and Piagetian Levels." In *Current Issues in Environmental Education IV*, edited by Arthur B. Sacks and others. ED 167 407, 1978.

Demir, Mehmet Kaan. "Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Gözlem Gezisi Yöntemini Uygulama Durumları" *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* Bahar, 5(2), 2007, 323–341.

Demir, Mehmet Kaan. "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Gözlem Gezisi Yöntemine Bakış Açılarının İncelenmesi", *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 27, Sayı 3. 2007, 83–98.

Demir, Mehmet Kaan. *İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), 2006, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Demir, Mehmet Kaan. *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Gösterdikleri Demokratik Davranışlara İlişkin Öğrenci Görüşleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2003, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Demir, Mehmet Kaan. *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 26, Sayı 3, 2006, 155–169.

Demir, Mehmet Kaan. "Sınıf Öğretmenlerinin Gözlem Gezilerine Yönelik Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi" *Kastamonu Eğitim Dergisi* 467–478, Cilt:17, 2009, No:2.

Demirel, Özcan. *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*, Pegem-A Yayıncılık, 10. Baskı, Ankara, 2006.

Demirel, Özcan. *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, 10. Baskı, Pegem-A Yayıncılık, Ankara, 2007.

Demirel, Özcan. *Eğitimde Yeni Yönelimler*, 2. Baskı, Pegem-A Yayıncılık, Ankara, 2005.

Derelioğlu, Yasemin. *Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme İle Denetim Odağı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), 2004, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Dewey John (Çev: M. Salih Otaran). *Demokrasi ve Eğitim*, Başarı Kültür Yayınları Dizisi. İstanbul, 1996.

Diriöz, Umut. *Tarih Öğretiminde Eleştirel ve Yaratıcı Düşünmenin Geliştirilmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Doğan, İsmail. *Vatandaşlık, Demokrasi ve İnsan Hakları*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2005.

Doğanay, Hayati. *Coğrafya Öğretim Yöntemleri*, Aktif Yayınevi, Erzurum, 2002.

Donaldson G. W. ve Donaldson L. E. "Outdoor Education--A Definition." *Journal of Health, Physical Education, and Recreation* 29,1958.

Erdem, Mahmut. *Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinin Gezi-Gözlem Tekniğine İlişkin Görüşleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2007, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Erden, Münire. *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Alkım Yayınevi, Ankara, 1996.

Erdoğan, Gülçin. *Çevre Eğitiminde Küresel ısınma Konusunun Öğrenilmesinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2007, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Ertuğ, Arif. Lise 2. Sınıf Biyoloji Dersinde Okutulan “Biyosferdeki Yaşama Birlikleri” Konusunun Geleneksel ve Gezi Gözlem Yöntemiyle Öğretimin Öğrenmeye Olan Etkisinin Karşılaştırılması, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2007, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Evans H.G. An Experiment in the Development and Use of Educational Field Trips. Unpublished doctoral dissertation, The University of Tennessee, 1958.

Facione Peter A. *Critical Thinking: A Statement Of Expert Consensus For Purposes Of Educational Assessment And Instruction-Executive Summary – The Delphi Report*. Millbrae, CA: The California Academic Pres, 1990.

Frank, Glenn W. Ohio Intercollegiate Field Trip Guides 1950 – 51 to 1969 – 70, (<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal> 2008 tarihinde erişilmiştir.)

Fidan, Nurettin; Erden Münire. *Eğitime Giriş*. Alkım Kitapçılık. Ankara, (Tarihsiz).

Gelen, İsmail. “Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi” *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 10, Sayı: 10, 2002.

Gonzales Tony; O’ Connor Roger. Foreign Language Folio. A Guide to Cultural Resources and Field Trip Opportunities in the San Francisco Bay Area for Teachers and Students of Foreign Languages, 1983-85, 1983. (http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchV adresinden 2008 yılında erişilmiştir.)

Gökkaya, A. Kürşat; Yeşilbursa Cemil Cahit. “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihi Yerlerin Kullanımın Akademik Başarıya Etkisi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar 2009*, 7(2), 483–506.

Gülyüz, Hasan. *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Programı*, Pegem-A Yayıncılık, Ankara, 2008.

Gülveren, Hakan. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), 2007, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Güney, Emrullah. *Çevre Sorunlar*, Şahin Matbaası. 2. Baskı, Ankara, 1998.

Güngördü, Ersin. *İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, 2. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2002.

Güngördü, Ersin. *Coğrafya Öğretim Yöntemleri İlkeler ve Uygulamalar*, 1. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2002.

Gözütok, Dilek F. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 2. Baskı, Ekinoks Kitabevi, Ankara, Ekim, 2007.

Güven, Meral; Kürüm Dilruba. "Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış" *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 1, 2006.

Güzel, Sibel. Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2005, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Hayran, İlhan. İlköğretim Öğretmenlerinin Düşünme Beceri ve İşlemlerine ilişkin Görüşleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2000, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Hesapçioğlu, Muhsin. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 6. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2008.

<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/pdf/2604.pdf> (20.05.2008 tarihinde ulaşılmıştır).

<http://ttkb.meb.gov.tr/yenicalismalar/muze/muze-prmgr.pdf>(24.08.2009 tarihinde ulaşılmıştır).

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html (26.08.2009 tarihinde ulaşılmıştır).

http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/program_giris/yaklasim_2.htm (26.08.2009 tarihinde ulaşılmıştır).

<http://www.elyadal.org/ed/index.htm> (26.08.2009 tarihinde ulaşılmıştır).

<http://www.elyadal.org/PiVOLKA/04/edegitimi.htm>(20.02.2010 tarihinde ulaşılmıştır).

<http://www.anayasa.gen.tr/1982ay.htm> (23.01.2010 tarihinde ulaşılmıştır).

<http://www2.cevreorman.gov.tr/yasa/k/2872.doc> (23.01.2010 tarihinde ulaşılmıştır).

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25699_0.html (29.05.2010 tarihinde ulaşılmıştır).

Kaloç, Raziye. Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme becerilerini Etkileyen Etmenler, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2005, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Karacan, Ali Rıza. “İşletmelerde Çevre Koruma Bilinci ve Yükümlülükleri, Türkiye ve Avrupa Birliğinde İşletmeler Yönünden Çevre Koruma Politikaları”, *Ege Akademik Bakış Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, 2002.

Karadeniz, Abdülkerim. Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kasapoğlu, Rana. Gezinerek Yönetim Tekniğinin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 13. Basım Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2004.

Kazancı, Osman. *Eğitimde Eleştirel Düşünme ve Öğretimi*, Kazancı Hukuk Yayınları No: 70, Ankara, 1989.

Keleş, Ruşen; Can Hamamcı. *Çevre Politikası*, 5. Baskı, İmge Kitapevi, Ankara, 2005.

Kızılcıoğlu, Alaatin. “İlköğretim Okullarında Bir Kırsal Yerleşmeye Düzenlenecek Gözlem Gezisinde Gerçekleştirilecek Etkinlikler İle Bir Gezi Planı Önerisi”, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (9), 1–10, 2003.

Korkmaz, Neşe. Volkan Topoğrafyası Konularının Öğretiminde Gezi-Gözlem Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi.), 2006, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kökdemir, Doğan. “Eleştirel düşünme: Kapsamı ve Eğitimi”, *Popüler Bilim*, 12(130), 42–45, 2004. (http://www.elyadal.org/docs/kokdemir_ed.pdf adresinden 2008 tarihinde erişilmiştir).

Kuhnen S.M. The Effectiveness of Field Trips in the Teaching of General Botany. Unpublished doctoral dissertation, New York University, 1959.

Küçükahmet, Leyla. *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2003.

Küçüköğlü, Hülya. İngilizce Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Özyeterlik Algıları Dicle Üniversitesi, Başkent Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Örnekleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2008, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Kürüm, Dilruba. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2002, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Mazman, Fatma. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Gezi-Gözlem Metodunun Uygulanmasına İlişkin Bir Araştırma (Tokat Örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2007, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Mert, Meltem. Lise Öğrencilerinin Çevre Eğitimi ve Katı Atıklar Konusundaki Bilinç Düzeylerinin Saptanması, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Metin, Erhan. “Turizm Destekli Tarih Eğitimi” *SBArD* Sayı 8, sh. 307 – 333, 2006.

MEB. Tebliğler Dergisi, Eğitim Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge. Sayı 2089. Ankara, 1981.

Montessori, M. *The absorbent Mind*. Kal, India: Kalakshetra Publications, 1969.

Nas, Recep. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa, 2000.

New York City Board of Education. *Extending Education Through Camping*. New York, NY: Outdoor Education Association, Inc, 1948.

Nîcoll, Barbara. *Developing Minds: Critical Thinking In K-3*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 391605, 1996.

Orhan, Özlem. İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan hakları Eğitim Dersinde Eleştirel Okuma Tekniğinin Kullanımının Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2007, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Önal, Hakan; Güngördü Ersin. “Coğrafya Öğretiminde Aktif Öğrenme Uygulamaları (Hava Kirliliği)” *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, ISSN 1301–5265, Cilt 11, Sayı 19, 2008, Sayfa 60–74.

Öner, Armağan Fulya. İlköğretim 7–8. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Eğitimi İle İlgili Bilgi Düzeyleri (Kırıkkale İl Merkezi Örnekleme), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özcan, Gülsen. Problem Çözme Yönteminin Eleştirel Düşünme ve Erişmeye Etkisi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), 2007, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Özdemir Selçuk. Web Ortamında Bireysel ve İşbirlikli Problem Temelli Öğrenmenin Eleştirel Düşünme Becerisi, Akademik Başarı ve İnternet kullanımına Yönelik Tutuma Etkileri, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), 2005, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özdemir, Soner Mehmet. “Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 2005. (http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_3/297-316.pdf 2009 tarihinde ulaşılmıştır.)

Özden, Yüksel. *Öğrenme ve Öğretme*, Pegem- A Yayıncılık, Ankara, 2005.

Özer, Bekir. “İnsan Kaynağı Geliştirme Uzmanı Yeterlikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi”, *IV. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, 1997.

Özmen, Dilek, Çetinkaya, Aynur Çakmakçı; Nehir, Sevgi. “Üniversite Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları” *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 2005: 4 (6).

Öztürk, Cesur; Dilek Dursun(Ed). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2003.

Öztürk, Nezaket. Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Öztürk, Cesur (ed). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2006.

Öztürk, Çağrı. “Coğrafya Öğretiminde Gezi-Gözlem Tekniğini Kullanabilme Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeğinin Geliştirilmesi” *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 13–23, 2008.

Paul, W. Richard. *Critical Thinking: How To Prepare Students For A Rapidly Changing World*. Dillon Beach, CA.: Foundation For Critical Thinking, Appendix B, pp. 521–552, 1995.

Pascarella E.; P Terenzini. *How College Affects Students: Findings And Insights From Twenty Years Of Research*. San Francisco, CA: Jossey Bass. “Planning A Virtual Field Trip”, 1991.

Saban, Ahmet. *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, 4. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım. Ankara, 2005.

Safran, Barış. *Ekolojik Yönetim: İşletme Yönetiminde Çevre Duyarlılığının Geliştirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2004, Muğla Üniversitesi, Muğla.

Sağlam Necdet; Uzun, Naim. “Orta Öğretim Öğrencileri İçin Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme ve Geçerliliği”, *Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30, 240–250, 2006.

Savran, Canan; Uyan Gül. *Temel Düşünme Becerileri Eğitimi*, 1. Baskı, Livane Yayınları, İstanbul, 2006.

Seferoğlu, S.Sadi; Cenk. “Eleştirel Düşünme ve Öğretimi” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 30, 2006.

Smith, Gerald F, “Beyond Critical Thinking and decision Making: Teaching Business Students how to Think”. *Journal of Management Education*, Vol. 27 No. 1, February 2003, 24–51, 2003.

Sönmez, Veysel. “İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinlikleri”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Sempozyumu*, 21–22 Mayıs, Ankara, 1992.

Sönmez, Veysel. *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Şafak Matbaacılık, Ankara, 1994.

Sönmez, Veysel. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2007.

Sönmez, Veysel. *Program Geliştirme Öğretmen Elkitabı*, 14. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2008.

Sternberg Robert, *Nature Of Cognition*. Boston: M. I. T. Pres, 1999.

Şama, Erdoğan. “Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları”, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 23, Sayı 2, 2003, 99–110.

Şahinel, Semih. *Eleştirel Düşünme Becerileri ile Tümlşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi.), 2001, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Şimşek, Ali. *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2006.

Tabachnick B.G.; S. L. Fidell. *Using Multivariate Statistics* (4th ed.) Boston: Allyn and Bacon, 2001.

Taşkaya, Serdarhan Musa; Bal Turgut. “Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri” *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı 27, Sayfa 173 -185, 2009.

Tecer, Selcen. *Çevre İçin Eğitim: Balıkesir İli İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum, Bilgi, Duyarlılık ve Aktif Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2007, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Temür, Gülfer. İnceleme ve çalışma Gezilerinin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarını Gerçekleştirmesine Katkısı. Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2007, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Tokyürek, Tahsin. Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2001, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Tombul, Fatih. Türkiye’de Çevre İçin Eğitime Verilen Önem, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Topal, İsmail. Madencilikte Çevreye Duyarlı Patlatma Tasarımı Programı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2004, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Tunç, Sibel. Gezi Gözlem Yönteminin Coğrafya Eğitim-Öğretimdeki Önemi, Öğrenci Başarısına Etkisi ve Diğer Öğretim Yöntemleriyle Karşılaştırılması, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Tsui, Lisa. A Review of Research on Critical Thinking. ASHE Annual Meeting Paper, ([http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/ Home.portal?](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?) adresinden 2009 yılında erişilmiştir).

Tüfenkçi, Emrehan. İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinde Etnobotanik Çalışmalarla Çevre Duyarlılığı ve Farkındalığın Sağlanması, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

TÇV, *Türkiye’nin Çevre Sorunları*, Türkiye Çevre Vakfı Yayını, Ankara, 2003.

TÇV, *Türkiye’nin Çevre Sorunları*, Türkiye Çevre Vakfı Yayın No:163. Ankara, 2003.

TÇV, *Çevre Eğitimi*, Türkiye Çevre Vakfı Yayın No:178. Ankara, 2007.

TÇV, *Kyoto Protokolü ve Türkiye*, Türkiye Çevre Vakfı Yayın No:172. Ankara, 2005.

TÇV, *Türkiye Açısından Johannesburg Zirvesi'nin Getirdikleri*, Türkiye Çevre Vakfı Yayın No:166, Ankara, 2003.

TÇV, *Türkiye Çevre Vakfı'nın 25. Yılı*, Türkiye Çevre Vakfı Yayın No:159, Ankara, 2003.

TÇV, *Çevrenin Kitabı*, Türkiye Çevre Vakfı Yayın No:182, Ankara, 2008.

Türkünlü, Elif B. ; Yeşildere Sibel. “Problem, Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme” *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 25, Sayı: 3, 2005, 107–123.

Ulusoy, Senem. Anaokulu Öğretmenlerinin Fen ve Doğa Etkinliklerinin Kullanma Durumlarının İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.), 2008, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Uzun, Naim; Sağlam Necdet. “Orta Öğretimde Çevre Eğitimi ve Öğretmenlerin Çevre Eğitimi Programları Hakkındaki Görüşleri”, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı*, Denizli 28–30 Eylül 2005, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 573–579 Denizli, 2005.

Ültanır, Gürcan. *Eğitimde Plan ve Değerlendirme' de Kuram ve Teknikler*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2003.

Ünal, Figen. Anadolu Üniversitesi Bilgi Yönetimi Önlisans Programı'nın Eleştirel Düşünme Açısından İncelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi.), 2007, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Varış, Fatma. *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Alkım Kitapçılık Yayınları, 7. Baskı, Ankara, 1997.

Vural, Ruken Akar; Kutlu, Oğuz. “Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi ve Bir Güvenirlilik Çalışması”, *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 13, Sayı: 2, 2004.

Yeşilbursa Cemil Cahit. Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihi Yerleri Kullanarak Tarih Konularının Öğretimi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yıldırım, Asiye Çığrı. Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2005, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Yıldız, Kazım; Sipahioğlu Şengün; Mehmet Yılmaz. *Çevre Bilimi*, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2000.

Yönev, Muammer. Ortaöğretimde Okutulan Tarih Derslerindeki Gezi Gözlem ve İnceleme Etkinliklerinin Öğrenciler Açısından Kazanımları, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2008, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

EKLER

Ek 1. Eleştirel Düşünme ve Çevresel Duyarlılık Ölçekleri Uygulama İzinleri

Ek 2. Gözlem Gezisi Uygulama İzni

Ek 3. Eleştirel Düşünme Ölçekleri Kullanma İzni

Ek 4. Eleştirel Düşünme Ölçekleri

Ek 5. Çevresel Duyarlılık Ölçeği

Ek 6. Gözlem Gezisi Planı

Ek 7. Deney Grubu Öğrenci Listesi

Ek 8. Gözlem Gezisi İçin Örnek Veli İzin Belgesi

Ek 9. Gözlem Gezisi Yapılacak Yerlere Bilgilendirme Belgesi

Ek 10. Gözlem Gezisi Sürecine Ait Fotoğraflar

Ek 11. Gözlem Gezisi Sonrası İçin Örnek Bir Teşekkür Belgesi

EK-1. Eleştirel Düşünme ve Çevresel Duyarlılık Ölçekleri Uygulama İzinleri

EK-1

T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.17.00.07-311-
KONU : Anket Uygulaması

20.04.2009. 06717

VALİLİK MAKAMINA

İLGİ: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün
09/04/2009 tarih ve 899 sayılı yazısı

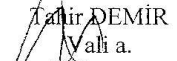
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Seçil AÇAR tarafından, 01.05.2009-08.05.2009 tarihleri arasında “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Gözlem Gezisi Uygulamasının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisine ve Çevre Duyarlılığına Etkisi” konulu çalışması kapsamında, İlimiz Ayvacık Fernur Sözen İlköğretim Okulu öğrencilerine, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde, Anket Uygulanması yapılması ilgi yazısıyla teklif edilmekte olup; Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarımızı Arz ve Teklif ederim


Vefa BARDAKCI
Millî Eğitim Müdürü

OLUR

17/04/2009


Talih DEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı


ASLI GIBİDİR
09.04.2009
İlhan YAVUZ
Enstitü Sekreteri

EK-1

FORM: 2
FORM: 2T.C.
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı:	Seçil AÇAR
Kurumu / Üniversitesi	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü İlköğretim Anabilim Dalı Başkanlığı Sınıf * Öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi
Araştırma yapılacak iller/ilçeler	Çanakkale İli Ayvacık İlçesine Bağlı Küçükkuyu Fennur Sözen İlköğretim Okulu
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İlköğretim 4.5. Sınıf öğrencilerine
Araştırmanın konusu	Sosyal Bilgiler dersinde gözlem gezisi uygulamasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine ve çevre duyarlılığına etkisi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez
Veri toplama araçları	Anket
Görüş istenilecek Birim/Birimler	İlköğretim Öğrencileri
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
UYGUNDUR	
Komisyon kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi;

KOMİSYON

13/04/2009
Komisyon Başkanı
Abrahim BAYAR

Üye
Zekiye KILIÇ

Üye
Süheyla H. YURDUSEV

ASLI GIBİDİR
05.10.2009
İlhan YAVUZ
Enstitü Sekreteri

EK-2. Gözlem Gezisi Uygulama İzni

EK-2

T.C
AYVACIK KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.17.01-00-060/ 715
KONU: Sınıf Gezi

03.04.2009

AYVACIK KAYMAKAMLIĞINA

İlçemiz Küçükkuyu Fennur Sözen İlköğretim Okulu 5/B sınıfı İlköğretim Okulları Sosyal Etkinler Yönetmeliği Çerçevesinde yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetleri tanımak ve coğrafi özellikleri gözlemlemek amacıyla ekteki gezi programı dahilinde 18/04/2009 tarihinde Balıkesir İli Edremit İlçesine gezi düzenlemesi Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.



İsmail ENGİN
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR :
.../04/2009

Ş.Levent ELMACI OĞLU
Kaymakam

Ümmühan Mah. Hükümet Konağı AYVACIK/ÇANAKKALE
Telefon: 0 286 712 1006-712 1410-712 3155-712 4052 Faks: 0286 712 1025
e-posta: ayvacik17@meb.gov.tr int. Adresi: ayvacik17.meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi için irtibat/Şb.M/ Y.SERBES

EGİTİM
%100
DANIŞMA
444 0 632

EK-3. Eleştirel Düşünme Ölçekleri Kullanma İzni

EK-3

**ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖLÇEKLERİ İÇİN
KULLANIM İZİNİ BELGESİ**

Sayın ...Seçil AÇAR.....

İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin düzeylerini belirlemek için 2006 yılında tarafımdan geliştirilen, toplam 56 soruyu kapsayan analiz, değerlendirme, çıkarm, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme ölçeklerinden oluşan ve 40 dakika cevaplama süresi bulunan "Eleştirel Düşünme Ölçekleri" ni yüksek lisans çalışmanızda kullanabilirsiniz.

03.03.2009



Adres

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü
Sınıf Öğretmenliği A.B.D.
mkdemir2000@yahoo.com

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR

EK-4. Eleştirel Düşünme Ölçekleri

EK-4

ELEŞTİREL DÜŞÜNME DEĞERLENDİRMESİ

Bu ölçek, sizlerin eleştirel düşünmenizi değerlendirmek için hazırlanmıştır. Dikkatli okuyup seçenekleri işaretleyin. İlginizden ve katkınızdan dolayı teşekkür ederim. Öğrenim hayatınızda başarılar dilerim. Seçil AÇAR

BÖLÜM 1: 1' den 8' e kadar olan sorularda her bir sorunun yanında verilen 2 ifadeyi doğru olarak kabul edin. Daha sonra bu iki ifadeden çıkan sonuç verilmiştir. Bu sonucun verilen 2 ifadeye göre **Doğru** ya da **Yanlış** olduğuna karar verip cevabı uygun boşluğa **X** koyarak belirtin.

1. Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. — Bütün canlıların suya ihtiyacı vardır.
— Çiçeklerin suya ihtiyacı vardır.

Sonuç: Çiçekler canlıdır. Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?		DOĞRU	YANLIŞ
--	--	-------	--------

2- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. — Bütün uçaklar uçar.
— Bisikletler uçamaz.

Sonuç: Bisikletler uçaktır. Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?		DOĞRU	YANLIŞ
--	--	-------	--------

3- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. — İçilen her şey sağlık için yararlı değildir.
— Sigara içilir.

Sonuç: Sigara sağlık için yararlıdır. Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?		DOĞRU	YANLIŞ
--	--	-------	--------

4- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. — Bütün 5. sınıf öğrencileri sosyal bilgiler dersi alır.
— Arda 5. sınıf öğrencisidir.

Sonuç: Arda sosyal bilgiler dersi almaz. Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?		DOĞRU	YANLIŞ
---	--	-------	--------

5. Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. — Bütün öğrenciler derslerini geçer.
— Emre hayat bilgisi dersinden geçmiştir.

Sonuç: Emre öğrenci değildir. Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?		DOĞRU	YANLIŞ
--	--	-------	--------

6. Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. — Bütün evler balkonludur.
— Bütün balkonlarda çiçek vardır.

Sonuç: Bütün evlerde çiçek vardır. Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?		DOĞRU	YANLIŞ
---	--	-------	--------

7- Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. — Bütün parfümler güzel kokar.
— "X" parfüm değildir.

Sonuç: "X" güzel kokar. Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?		DOĞRU	YANLIŞ
--	--	-------	--------

8. Yandaki 2 ifadeyi doğru olarak kabul et. — Bütün futbolcular Galatasaray' da oynar.
— Fatih futbolcu değildir.

Sonuç: Fatih Galatasaray' da oynamaz. Bu sonuç, doğru mudur, yanlış mıdır?		DOĞRU	YANLIŞ
--	--	-------	--------

BÖLÜM 2: 9' dan 17' ye kadar olan sorularda her bir soruda verilen görüşü doğru kabul edin. Daha sonra bu görüşün altında bulunan ifadenin, doğru olarak kabul ettiğiniz görüşü **Destekleyip Desteklemediğine** karar verip cevabınızı uygun boşluğa **X** koyarak belirtin.

9- Futbolda seyirci tuttuğu takımı her zaman alkışlamalıdır. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

Maçlarda oyuncular alkışa çok ihtiyaç duyarlar.	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?		

10- Futbolda seyirci tuttuğu takımı her zaman alkışlamalıdır. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

Seyirci, sadece oynanan oyunu beğendiği zaman takımı alkışlar.	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?		

11- Uçakla seyahat etmek arabayla seyahat etmekten çok daha tehlikelidir. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

Alkollü sürücüler arabalarda daha çok kazaya sebep olurlar.	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?		

12- Uçakla seyahat etmek arabayla seyahat etmekten çok daha tehlikelidir. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

Araba kazalarında uçak kazalarından daha çok kişi ölmektedir.	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?		

13- Bilgisayarlar insan hayatına büyük kolaylıklar getirmektedir. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

Bilgisayarlar çok sık bozulmaktadır.	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?		

14- Bilgisayarlar insan hayatına büyük kolaylıklar getirmektedir. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

İnsanlar işlerini bilgisayarlar sayesinde çok kısa sürede hallederler.	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?		

15- Televizyon programları insanlar için çok yararlıdır. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

Televizyon programları insanlara faydalı bilgiler öğretirler.	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?		

16- Televizyon (TV) programları insanlar için çok yararlıdır. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

Televizyon izlemek insanları tembelliğe alıştıırır.	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?		

17- Spor yapmak insanı daha sağlıklı yapar. **(Bu görüşü doğru olarak kabul edin)**

İnsanlar spor yaparak sakatlanırlar.	DESTEKLER	DESTEKLEMEZ
Bu cümle yukarıdaki görüşü destekler mi?		

BÖLÜM 3: 18' den 25' e kadar olan sorularda her soruda bir bilgi verilmiştir. Bu bilgiyi okuduktan sonra verilen bilginin altında yazan cümlelerin, verilen bilgiye göre **Doğru** ya da **Yanlış** olduğuna karar verip cevapımızı uygun boşluğa **X** koyarak belirtin.

18- Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.

Ülkemizde geçen yıl, bu yıldan daha az insan okuma-yazma biliyordu.		DOĞRU		YANLIŞ
Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?				

19- Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.

Ülkemizde bu yıl, önceki yıllardan daha az insan okula gitmektedir.		DOĞRU		YANLIŞ
Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?				

20- Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.

Ülkemizde okuma yazma bilmeyenlerin sayısı sürekli azalmaktadır.		DOĞRU		YANLIŞ
Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?				

21- Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.

Ülkemizde bu yıl önceki yıllara göre okul sayısı azalmıştır.		DOĞRU		YANLIŞ
Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?				

22- Ülkemizde okuma yazma bilen insan sayısı her geçen yıl artmaktadır.

Ülkemizde okuma yazma öğrenmek zorlaşmıştır.		DOĞRU		YANLIŞ
Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?				

23- Ülkemizde hastalıktan ölen insan sayısı her geçen yıl azalmaktadır.

Ülkemizde her yıl sağlık hizmetleri daha çok iyileşmektedir.		DOĞRU		YANLIŞ
Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?				

24- Ülkemizde hastalıktan ölen insan sayısı her geçen yıl azalmaktadır.

Ülkemizde her geçen yıl doktor sayısı azalmaktadır.		DOĞRU		YANLIŞ
Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?				

25- Ülkemizde hastalıktan ölen insan sayısı her geçen yıl azalmaktadır.

Ülkemizde her geçen yıl ölen insan sayısı artmaktadır.		DOĞRU		YANLIŞ
Bu çıkarım, yukarıdaki bilgiye göre doğru mudur?				

BÖLÜM 4: 26' dan 35' e kadar olan soruları aşağıda verilen “Arda’ nın Bir Günü” başlıklı metni dikkatli okuduktan sonra metne göre cevaplayın. Her bir sorunun altında 4 seçenek verilmiştir. **Doğru** bulduğunuz seçeneği işaretleyin.

ARDA’ NIN BİR GÜNÜ

Arda, ilköğretim 5. sınıf öğrencisidir. O gün, okuldan eve geldiğinde annesi ona bir alış-veriş listesi vermişti. Listede ekmeğe, gazete, yumurta, peynir, zeytin ve kıyma vardı. Arda, hemen markete gitti. 1 YTL’ lik ekmeğe, 2 YTL’ lik yumurta, 2 YTL’ lik peynir ve 2 YTL’ lik de zeytin aldı. Ardından gazete bayisinden 2 gazete aldı. Sonra köşedeki kasaba gitti ve 6,5 YTL’ lik kıyma aldı. Böylece, annesinin verdiği listedeki her şeyi almıştı. Cebinde 1YTL arttığını görünce tekrar markete uğrayıp kendine o parayla çikolata aldı ve eve geldi.

Eve geldiğinde annesi, Arda’ nın aldıklarını kontrol etti. Her şeyi aldığını gördü, fakat istediği gazetelerden farklı gazeteleri aldığını fark etti. Arda, dalgınlıkla Milliyet ve Hürriyet gazetelerini almıştı, hâlbuki evlerinde Sabah ve Akşam gazeteleri okunurdu. Annesi, para artıp artmadığını sorduğunda Arda, hiç para artmadığını söyledi. Bu arada telefon çaldı ve telefonu Arda açtı. Babaannesiydi arayan ve “*Evide iseler onlara ziyarete geleceklerini*” söylemişti. Arda çok mutlu oldu babaannesinin evlerine gelecek olmasından. Bunun üzerine annesi, Arda’ ya tekrar para verip taze çekirdek, leblebi, fıstık, badem, meyve suyu ile kuru pasta almasını ve aldığı gazeteleri değiştirmesini söyledi. Arda, koşarak evden çıktı. Çünkü babaannesi gelmeden Arda’ nın alış-verişini bitirmesi gerekiyordu. Önce gazete bayisine gitti ve gazeteleri değiştirdi. Sonra kuruyemişçiye uğradı ve toplam 1 kilogramlık çekirdek, leblebi, fıstık ve badem aldı. Oradan markete geçti ve 1 litrelik şeftali suyu aldı. Son olarak da pastaneden 2 kilogramlık kuru pasta aldı ve “*oh bee, bu alışverişten de bütün mahalle esnafları para kazandı, ama keşke bir kardeşim olsaydı da, alış-verişlere o gitseydi*” diye söylene söylene eve döndü.

Arda, eve geldikten 15 dakika sonra babaannesi ve halası Arda’ lara geldi. Arda’ nın kuzenleri Doğukan ve Emre de öğlenci olduklarından onlardan 15 dakika sonra Arda’ lara geldiler. Çünkü okuldan yeni çıkmışlardı. Doğukan, Emre ve Arda hemen bilgisayarın başına geçtiler. Yarımşar saat oynadıktan sonra bahçeye inip top oynadılar. Arda, 2 alış-veriş macerası sonrası çok yorulduğu için kaleye geçti. Doğukan ve Emre, Arda’ nın halasının çocukları olduğu için kardeş gibiydiler ve çok iyi anlaşıyorlardı. 1 saat top oynadıktan sonra eve dönüp TV izlediler...

26. Sence annesi niçin sürekli alış-verişe Arda’ yı göndermektedir?

- a- Arda, ilköğretim 5. sınıf öğrencisi olduğu için.
- b- Arda, okuldan çıktıktan sonra alış-veriş yapmayı çok sevdiği için.
- c- Arda, alış-verişlerde hiç hata yapmadığı için.
- d. Arda’ nın başka kardeşi olmadığı için.

27. Sence niçin Arda annesinin istediğinden farklı gazeteleri almıştır?

- a- Parası o gazeteleri almaya yettiği için.
- b- Annesinin istediği gazeteleri sevmediği için.
- c- Kendi aldığı gazeteleri okumayı sevdiği için.
- d. Gazeteleri alırken dalgın olduğu için.

28. Sence niçin annesi, para artıp artmadığını sorduğunda Arda, hiç para artmadığını söyledi?

- a- Yalan söylemeyi sevdiği için.
- b- Hesap yapmayı bilmediği için.
- c. Hiç para artmadığı için.
- d- Çikolata aldığını unuttuğu için.

29. Sence neden Doğukan, Emre ve Arda farklı zamanlarda okuldan çıkmışlardı?

- a- Okulları farklı olduğu için.
- b- Arda sabahçı, Doğukan ve Emre de öğlenci oldukları için.
- c- Sınıfları farklı olduğu için.
- d- Doğukan ve Emre sabahçı, Arda da öğlenci olduğu için.

30. Arda' nın annesi, Arda' nın babaannesinin geleceğini öğrendikten sonra neden Arda' yı bir daha alış-verişe gönderdi?

- a- Arda' nın yanlış aldığı gazeteleri değiştirmesi için.
- b- Arda' nın babaannesini daha iyi ağırlamak için.
- c- Evde taze çekirdek, leblebi, fıstık, badem, meyve suyu ile kuru pasta olmadığı için.
- d- Arda' nın babaanesi taze çekirdek, leblebi, fıstık, badem, meyve suyu ile kuru pastayı çok sevdiği için.

31. Arda, neden ilk alışverişte gazete ve kıymayı, ikinci alışverişte de kuruyemiş ve kuru pastayı marketten almanmıştır?

- a- Arda' nın canı öyle istediği için.
- b- Kasapta, kuruyemişçide ve pastanede daha taze ürünler satıldığı için.
- c- Markette gazete, kıyma, kuruyemiş ve kuru pasta satılmadığı için.
- d- Arda, yaptığı alış-verişlerde bütün mahalle esnafının para kazanmasını istediği için.

32. Doğukan ve Emre, niçin Arda' yla çok iyi anlaşıyorlardı?

- a. Akraba oldukları için.
- b- Çocuk oldukları için.
- c- Misafir oldukları için.
- d- Birlikte oyun oynadıkları için.

33. Sence niçin Arda ikinci alış-verişini koşarak yaptı?

- a- Koşmayı çok sevdiği için.
- b- Her işini hızlı yapmayı sevdiği için.
- c. Babaanesi evlerine geleceği için.
- d- Ders çalışacağı için.

34. Sence niçin ilk alış-veriş sonunda annesi, Ardanın aldıklarını kontrol etmesine rağmen ikincisinde kontrol etmedi?

- a- Unuttuğu için.
- b. Arda' nın babaanesi geleceğinden hazırlık yaptığı için.
- c- Arda' ya güvendiği için.
- d- Arda' nın ikinci kez yanlış gazeteleri almayacağını düşündüğu için.

35. Babaanesi niçin gelmeden önce Arda' ları telefonla aradı?

- a. Evde olup olmadıklarını öğrenmek için.
- b- Hatırlarını sormak için.
- c- Bir şey isteyip istemediklerini öğrenmek için.
- d- Arda' yla konuşmak için.

BÖLÜM 5: 36' dan 44' e kadar olan soruları yukarıda verilen ve okuduğunuz “Arda’ nın Bir Günü” başlıklı metne göre cevaplayın. Her bir sorunun altında 4 seçenek verilmiştir. **Doğru** bulduğunuz seçeneği işaretleyin.

36. Arda yaptığı alış-verişlerde en çok nereye uğramıştır?

- a- Kasaba uğramıştır. b- Gazete bayisine uğramıştır.
c. Markete uğramıştır. d- Kuruyemişçiye uğramıştır.

37. Doğukan, Emre ve Arda toplam kaç saat oyun oynamışlardır?

- a- 1 saat oyun oynamışlardır. b- 2 saat oyun oynamışlardır.
c. 2.5 saat oyun oynamışlardır. d- 1.5 saat oyun oynamışlardır.

38. Arda, okuldan eve geldikten sonra toplam kaç kere dışarı çıkmıştır?

- a- 1 kere dışarı çıkmıştır. b- 2 kere dışarı çıkmıştır.
c. 3 kere dışarı çıkmıştır. d- 4 kere dışarı çıkmıştır.

39. Doğukan ve Emre ile Arda arasındaki akrabalık bağı nedir?

- a. Arda'nın babasıyla Doğukan ve Emre' nin anneleri kardeşlerdir.
b- Arda'nın annesiyle Doğukan ve Emre' nin babaları kardeşlerdir.
c- Arda'nın babasıyla Doğukan ve Emre' nin babaları kardeşlerdir.
d- Arda'nın annesiyle Doğukan ve Emre' nin anneleri kardeşlerdir.

40. Arda' nın yaptığı ilk alış-verişte aldığı ürünlerin hangisi annesinin verdiği liste yoktu?

- a- Ekmek yoktu. b- Kıyma yoktu.
c- Yumurta yoktu. d. Çikolata yoktu.

41. Arda, alış-verişlerinin hangisini fiyata (YTL) göre, hangisini ağırlığa (kilogram-litre) göre yapmıştır?

- a- İlk alış-verişini ağırlığa (kilogram-litre) göre, ikinci alış-verişini ise fiyata (YTL) göre yapmıştır.
b- İlk alış-verişini fiyata (YTL) göre, ikinci alış-verişini de fiyata (YTL) göre yapmıştır.
c- İlk alış-verişini ağırlığa (kilogram-litre) göre, ikinci alış-verişini de ağırlığa (kilogram-litre) göre yapmıştır.
d. İlk alış-verişini fiyata (YTL) göre, ikinci alış-verişini ise ağırlığa (kilogram-litre) göre yapmıştır.

42. Annesi yanlış aldığı söyleyince Arda hangi gazeteleri değiştirmeye gitti?

- a- Milliyet ve Sabah gazetelerini değiştirmeye gitti.
b- Sabah ve Akşam gazetelerini değiştirmeye gitti.
c- Hürriyet ve Akşam gazetelerini değiştirmeye gitti.
d. Milliyet ve Hürriyet gazetelerini değiştirmeye gitti.

43. “Arda’ nın Bir Günü” başlıklı metne göre Arda’ ların mahallesinde bulunan esnaflar-işyerleri hangileridir?

- a- Kasap, kuruyemişçi, pastane ve manav.
b- Manav, gazete bayisi, kasap, kuruyemişçi ve pastane.
c- Berber, gazete bayisi, kasap ve kuruyemişçi.
d. Market, gazete bayisi, kasap, kuruyemişçi ve pastane.

44. Doğukan, Emre ve Arda bahçeye top oynamaya indiklerinde Arda neden kaleye geçmek istemiştir?

- a- Doğukan ve Emre öyle istediği için Arda kaleye geçmek istemiştir.

- b. Arda iki kere alış-verişe koşarak gittiğinden bir daha koşup yorulmamak için kaleye geçmek istemiştir.
 c- Arda futbolda her zaman kalecilik yaptığı için kaleye geçmek istemiştir.
 d- Bir kişinin oyun esnasında kaleye geçmesi gerektiği için Arda kaleye geçmek istemiştir.

BÖLÜM 6: 45' den 56' ya kadar olan sorularda çeşitli davranışlar sıralanmıştır. Bu davranışları yapıp yapmadığınızı ve ne sıklıkta yaptığınızı (her zaman – bazen – hiçbir zaman) uygun boşluğa X koyarak belirtin.

DAVRANIŞLAR		HER ZAMAN	BAZEN	HİÇBİR ZAMAN
45-	Birisi benim yaptığım işlemlerden farklı bir yol önerdiğinde düşünmeden reddederim.			
46-	Bir problemi çözerken birden fazla doğru yol bulmaya çalışırım.			
47-	Karar verirken duygularıma göre davranırım.			
48-	Çalışırken anlayamadığım şeyleri öğrenmek için çabalarım.			
49-	Kendi fikirlerim ile başkalarının fikirlerini karşılaştırırım.			
50-	Haklı olduğumu düşünürsem başkalarının fikirlerini dinlemem.			
51-	Sınavlarda hata yaptığımda nerede hata yaptığımı anlamaya çalışırım.			
52-	Zor durumda kaldığımda başkalarından yardım istemem.			
53-	Basit problemleri çözmek yerine, zor problemleri çözmeyi tercih ederim.			
54-	Yeni çözümler üretmeyi gerektiren problemlerle daha çok ilgilenirim.			
55-	Çok fazla düşünmemi gerektiren işlerden kaçırım.			
56-	Bir problemi çözerken, çözümün nasıl olacağını önce başka birine sorarım.			

ÇEVRESEL DUYARLILIK ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenci bu anket “ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinde gözlem gezisi uygulamasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine ve çevresel duyarlılığına etkisi” adlı tez çalışması ile ilgilidir. Bu ölçek sizlerin çevresel tutumlarını ölçmek için hazırlanmıştır. Bunun sonucunda size herhangi bir not verilmeyecektir. Sorulara verdiğiniz cevaplar çalışmanın niteliği açısından çok önemlidir. Doğru ya da yanlış cevap olma durumu söz konusu değildir. Lütfen hiç bir maddeyi boş bırakmayınız. Adınızı yazmanıza gerek yoktur. Teşekkür ederim.

Seçil AÇAR
Küçükkuyu Fernur Sözen İlköğretim Okulu
Sınıf Öğretmeni
secilacar@ymail.com

1. Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

Aşağıdaki maddeleri okuyup size en uygun olanı işaretleyiniz.	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
1. Kendim susuzluk çekmedikçe diğer insanların susuz kalması beni etkilemez.			
2. Gazete, dergi ve televizyonda çevre kirliliği ile ilgili haberleri ve gelişmeleri takip ederim.			
3. Okulda ya da yaşadığım çevrede düzenlenen çevre temizlik etkinliklerine katılmaktan hoşlanıyorum.			
4. Ailemizde su tasarrufuna dikkat ederiz.			
5. İhtiyacım olan ürünler üretilirken çevreyi kirletip kirletmediğine dikkat ederim.			
6. Yakın çevremde bulunan kuruluşların(fabrika, sanayi tesisi vs.) çevreyi kirletmemesi için önlem alınmalıdır.			
7. Ailemdeki bireyler çevre kirliliğine karşı duyarlıdır.			
8. Çevreyi korumaya yönelik kuruluşların(fabrika, sanayi tesisi vs.) çalışmalarını desteklerim.			
9. Tarım alanlarının yok edilerek yerine fabrika, otel v.s. yapılmasına karşıyım.			
10. İçme sularına kanalizasyon vs. atıklar karıştırılmamalıdır.			
11. Derslerde çevre ile ilgili konulara daha çok yer verilmelidir.			
12. Çöpler ve atıklar çevreyi kirletmeyecek şekilde yok edilmelidir.			
13. Çocuk programlarında ve reklâmlarda çevre kirliliğinin zararlarına daha çok yer verilmelidir.			
14. Belirli aralıklarla halkı bilinçlendirmek için çevre kampanyaları oluşturulmalıdır.			
15. Dünyadaki doğal kaynaklar bilinçli kullanılmalıdır.			
16. Çevre temizliği ve düzeni ile ilgili bir projede çalışmayı isterim.			
17. Birçok gıda ürünü, ambalaj, kutu v.s. çevreye zararlı olmayacak şekilde üretilmelidir.			

18. Ürünler kullanıldıktan sonra geri dönüşümü olacak şekilde imal edilmelidir.			
19. Tarihi eser ve kalıntıların yıkılıp yerine yeni binaların yapılmasını desteklerim.			
20. Pet şişe, kâğıt, cam gibi ürünler geri dönüşüm kutularına atılmalıdır.			
21. Çevreyi tanımak ve önemini anlamak için sık sık gözlem gezisi yapılmalıdır.			
22. Okulumuzun bahçesinde çok fazla ağaç ve çim alan bulunmasını isterim.			
23. Çevreye zararlı olan yakıtlar yerine yenilebilir enerji(üretirken çevreyi kirletmeyen enerji) kullanılmalıdır.			
24. Çevre eğitimi ile ilgili projeler hazırlanmalıdır.			
25. Çöpler ve kanalizasyonlar denize boşaltılmamalıdır.			
26. Bina vs. yapımında çevreye zararlı olmayan malzemeler kullanılmalıdır.			
27. Doğal kaynaklar sınırlı olduğundan kullanırken özen göstermeliyiz.			
28. Piknikten sonra çöpleri, şişe parçalarını ortalıkta bırakmamalıyız.			
29. Ağaçların kesilmemesi için kâğıtları tasarruflu kullanırım.			
30. Orman yangınlarının çıkmaması için önlem alınmalıdır.			
31. Televizyonda çevre eğitimi ve duyarlılığı ile ilgili programlara sık sık yer verilmelidir.			

EK-6. Gözlem Gezisi Planı

GÖZLEM GEZİSİ PLANI

EK-6

Ayrıntıları aşağıdaki gezi planında belirtilen bir gezi düzenlemek istiyorum. Aşağıda belirtilen gezi yerleri, gezinin amacı ile geziden beklenen öğrenci kazanımlarının gerçekleştirilmesi açısından okulumuza mesafe olarak en yakın yerler durumundadır.

Söz konusu gezinin yapılabilmesi için gerekli planlama ve organizasyonun gerçekleştirilmesi hususunda, gereğini arz ederim.

BÖLÜM I

Gözlem Gezisi Tarihi: 10 Nisan 2009 Cuma

Gözlem Gezisinin Yeri: SUMAŞ Suni Tahta ve Mobilya A.Ş./ Edremit Balıkesir, Afrodit Tatil Köyü/ Altınoluk Balıkesir, Gültur Hotel Küçükkuyu, Zeytinyağı Fabrikası/ Küçükkuyu, Zeytinlik/Küçükkuyu

Gözlem Gezisinin Başlangıç Saati: 8.30

Gözlem Gezisinin Bitiş Saati: 17.30

Gözlem Gezisine Gidilecek Araç: 17 PE 774 nolu otobüs(belgeleri ektedir).

Gözlem Gezisinde Kullanılacak Güzergâh: Küçükkuyu-Altınoluk- Edremit- Küçükkuyu

Gözlem Gezisi Katile Başkanı: Hüseyin ELÜSTÜ, Seçil AÇAR

Gözlem Gezisine Katılacak İdareci ve Öğretmenler: Hüseyin ELÜSTÜ, Kenan MİNARECİ

Gözlem Gezisine Katılacak Gönüllü Öğrenci Velileri: Fatma DİKMEN, Gülizar DEMİR, Fatma ONUR

BÖLÜM II

Gözlem Gezisinin Yapılacağı Ders: Sosyal Bilgiler

Öğrenme Alanı ve Ünite: Üretim, Dağıtım ve Tüketim- Ürettiklerimiz

Gözlem Gezisinin Amacı: Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetleri tanımak ve coğrafi özellikler ile ilişkilendirmektir.

Gözlem Gezisinin Konusu: Ekonomik Faaliyetler

Gözlem Gezisinin İlgili Olduğu Kazanımlar:

1. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetleri fark eder.
2. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetler ile coğrafi özellikleri ilişkilendirir.

Gözlem Gezisi Ara Disiplinlerle İlişkilendirme:

1. Yaşadığı bölgedeki kaynakları araştırır.
2. Yaşadığı bölge içindeki ekonomik dayanışmayı fark eder.
3. Kendi yerel çevresinde bulunan meslekleri belirler.
4. Meslek seçimini etkileyen faktörleri belirler.

Gözlem Gezisi için Verilen İnceleme Ödevi:

1. Bölgenizdeki ekonomik yaşamın özelliklerini gözlemlerinize dayanarak yazınız ve bu özellikleri etkileyen faktörlerin neler olduğunu açıklayan bir rapor hazırlayınız.
2. Türkiye’de sanayi tek ya da sadece iki alanda gelişmiş olsaydı ne gibi sorunlar çıkardı?
3. Bir bölgenin doğal kaynakları ve coğrafi özellikleri, o bölgenin ekonomisini nasıl etkiler?

Gözlem Gezisi Sırasında Yapılacak Çalışmalar: Gidilen tesislerde bilgi yetkili kişilerden bilgi alınacak ve çevre incelenecektir.

Gözlem Gezisinin Esnasında Alınacak Güvenlik Önlemleri: Öğrencilerin eş sorumluluğu olarak birbirlerinden sorumlu olması sağlanacaktır.

Gözlem Gezisi İçin Gerekli Araç ve Gereçler: İlk Yardım Çantası

Açıklamalar: Fernur Sözen İlköğretim Okulu’ndan sabah 8.30 da hareket edilecek 9.00 da Afrodit Tatil Köyü’ne gidilecek, saat 10.00’da SUMAŞ Suni Tahta ve Mobilya A.Ş. gidilecek ve 10.30 da ulaşılabilecektir. 12.00’de geri dönülerek saat 12.45’te Gültür Hotel ziyaret edilecektir. 13.45’de öğle yemeği arası verilerek Oba Yörük Çadırı(Oba Camping/ Küçükkuşu)nda hem piknik hem de gözlem(çevrede bulunan zeytinlik arazisi) yapılacaktır. Saat 16.00’da Küçükkuşu Zeytinyağı Fabrikası gezilecek ve gezi saat 17.30’da Küçükkuşu Fernur Sözen ilköğretim okulunda sona erdirilecektir.

Öğretmen tarafından planlanan bu geziye katılmak isteyen diğer yönetici ve öğretmenler ile velilerle ilgili çalışmalar okul idaresiyle işbirliği içerisinde yürütülecektir. Gezi için herhangi bir ücret toplanmamıştır.

BÖLÜM III**GÖZLEM GEZİSİNE KATILAN SINIF VE ÖĞRENCİ SAYISI**

<u>SUBE</u>	<u>ERKEK</u>	<u>KIZ</u>	<u>TOPLAM</u>
5/B	14	15	29

Not: Geziye katılacak öğrenci listesi ve izin belgeleri ektedir.

BÖLÜM 4**Gözlem Gezisinin Değerlendirilmesi:****Gözlem Gezisi Sonucunda Edinilen Diğer Düşünceler:**

Secdi ACAR
5/B Sınıf Öğretmeni




EK-7. Deney Grubu Öğrenci Listesi

EK-7

FERNUR SÖZEN İLKÖĞRETİM OKULU 2008-2009 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI 5/B SINIFI SOSYAL ETKİNLİĞİNE (GÖZLEM GEZİSİ UYGULAMASI) KATILACAK ÖĞRENCİ LİSTESİ

1. Didem Karaman
2. Gülser Gamsız
3. Bilge Dikmen
4. Harun Işıldak
5. Tayfun Ali Cura
6. Ömer Demir
7. Serkan Tekin
8. Osman Vay
9. Tolga Çatkın
10. Nilay Aşşar
11. Emre Altay
12. Miray Uçan
13. Süleyman Tmaz
14. Yeşim Kaya
15. Esra Özpek
16. Esin Yıldız
17. Ali Can
18. Barış Gezgin
19. Ahmet Tümen
20. Burçin Onur
21. İrem Altay
22. Görkem Gürol
23. Cemal Uzun
24. Saniye Keskin
25. Seher Özgen
26. Volkan Tiryaki
27. Seçil Demirdöven
28. Mutlu Purçu
29. Gamze Özyolcu

KIZ: 15
ERKEK: 14
TOPLAM:29


SEVİL AÇAR
5/B Sınıf Öğretmeni


Hüseyin ELÜSTÜ
Okul Müdürü

EK-8. Gözlem Gezisi İçin Örnek Bir Veli İzin Belgesi

EK-8

2008/2009 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI
KÜÇÜKKUYU FERNUR SÖZEN İLKÖĞRETİM OKULU GÖZLEM GEZİSİ UYGULAMASI

VELİ İZİN BELGESİ VE TAAHHÜTNAMESİ

No		Cinsiyet	K	X	E		Yanıt
D.Tarihi/Yeri	Edremit 29-	EV TLF.					
	BABA		ANNE			DİĞER	
CEP TELEFONLARI	0542						
Ev Adresi	Gökçetepe Mah.						
Okulun Adresi							
Okulun Tef./Fax No	Küçükkuymuş Fernur Sözen İ.Ö.Ö.						
Gezi Yapılacak Yerler	Afradit Tatil Köyü, Güller Hotel, Samsun A.2, Zeytinliği, Feb, Zeytinlik						
Konaklama Yerleri	Oba Yörük Çadırı (Küçükkuymuş)						

KÜÇÜKKUYU FERNUR SÖZEN İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLÜĞÜNE
AYVACIK

Velisi bulunduğum/bulduğumuz yukarıda açık kimliği yazılı okulunuz öğrencisinin. 18.04.2009 tarihinde. Okul Müdürlüğü'nün sorumluluğunda düzenlenen gözlem uygulamasına katılmasına izin veriyorum/veriyoruz.
Öğrencinin belirtilen tarihte görevlilerin vereceği resmi çerçevede talimatlara uyacağını, karşılaşılabileceği kaza, hastalık vb. riskler ile bu nedenlerden dolayı kendisine yapılabilecek tıbbi müdahalelerin sonuçlarını kabul edeceğini/edeceğimizi, taahhüt ederim/ ederiz.

Gereğini bilgilerinize arz ederim/ederiz.

24.09/2009

ANNE (ADI SOYADI İMZASI)	BABA (ADI SOYADI İMZASI)
Fatma Dikmen	Horon Dikmen

ANNE VE BABA HER İKİSİDE HAYATTA DEĞİLSE YASAL VELİSİNİN		
ADI SOYADI	YAKINLIK DERECESESİ	İMZASI

ACIKLAMALAR:

- 1) Bu taahhütname, yukarıda belirtilen faaliyete katılacak olan öğrencinin anne ve babası (anne ve baba hayatta değil ise yasal velisi) tarafından 2 (iki) nüsha doldurulup imzalanacak ve okul aracılığı ile İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne ulaştırılacaktır. Bir örneği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nde, bir örneği onay ile birlikte faaliyet süresince Kafîle Başkanında bulunacaktır.
- 2) Cep telefonları kısmında yer alan "DİĞER" bölümüne ulaşılabilecek en yakın kişilerin isimleri ve telefonları mutlaka yazılacaktır.
- 3) Aksi halde öğrenci ilgili faaliyete katılamayacaktır.
- 4) Gerçek dışı beyan ve imzanın sorumluluğu, taahhütnameyi dolduranlara ve imzalayana aittir.

Hüseyin Elçin
Tasdik. Okunur M.
24/09/2009

(Okul Müdürü Adı Soyadı İmza Mühür)


EK-9. Gözlem Gezisi Yapılacak Yerlere Bilgilendirme Belgesi

EK-9

AFRODİT CLUP TATİL KÖYÜ'NE

18.04.09 Cumartesi günü saat 09:00'da Küçükkuyu Fernur Sözen İlköğretim Okulu idarecileri ve sınıf öğrencilerim ile birlikte işletmenize inceleme amacıyla gözlem gezisi yapmak istiyoruz. Gezimizde bizlere yardımcı olmanızı temenni ediyoruz.

Adres:
Fernur Sözen
İlköğretim Okulu
Küçükkuyu/Ayvacık


Seçil AÇAR
5/B Sınıf Öğretmeni


16.04.2009
Hüseyin ELÜSTÜ
Okul Müdürü

EK-10. Gözlem Gezisi Sürecine Ait Fotoğraflar



Gözlem Gezisi Başlangıcı (Okul Bahçesi)



Afrodit Tatil Köyü Gezerken



Gültür Motel Gezisi



Sumaş Sunta Fabrikası Gezisi



Sumaş Sunta Fabrikası Gezisi



Sumaş Sunta Fabrikası Gezisi



Sumaş Sunta Fabrikası Gezisi



Gözlem Gezisi Esnasında Öğrencilerin Çevre Temizliği



Zeytinyağı Fabrikası Gezisi



Zeytinyağı Fabrikası Gezisi



Zeytinyağı Fabrikası Gezisi



Zeytinyağı Fabrikası Gezisi

EK-11.Gözlem Gezisi Sonrası İçin Örnek Bir Teşekkür Belgesi


EK-11

SUMAŞ SUNİ TAHTA VE MOBİLYA A.Ş.'YE

18.04.09 Cumartesi günü Küçükkuyu Fernur Sözen İlköğretim Okulu idarecileri ve sınıf öğrencilerim ile birlikte işletmenize yapmış olduğumuz gözlem gezisi boyunca bizlere verdiğiniz ilgi ve yardımlarınızdan dolayı çok teşekkür ederiz.

Adres:
Küçükkuyu Fernur Sözen
İlköğretim Okulu


Sevil AÇAR
5/B Sınıf Öğretmeni


20.04.2009
Hüseyin ELÜSTÜ
Okul Müdürü