

Eleştirel Düşünme ve Öğretim Programları: 4. Sınıf Temel Ders Kazanımları Eleştirel Düşünmeye Ne Derece Uygun?

Critical Thinking and Curriculum: To What Extent Do 4th-Grade Basic Courses Learning Outcomes Target Critical Thinking Skills?

Gülşah Kuru¹, Emine Ulu²

1 Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, g.kuru@alparslan.edu.tr, (https://orcid.org/0000-0003-2428-9972)
2 Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, e.ululu@alparslan.edu.tr, (https://orcid.org/0000-0002-6836-5589)

Geliş Tarihi: 16.04.2024

Kabul Tarihi: 13.02.2025

ÖZ

İlkokul 4. sınıf temel ders kazanımlarının, programların hedeflediği gibi eleştirel düşünme becerisine ne derece uygun olduğunu analiz etmeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada inceleme nesnesi olarak, Millî Eğitim Bakanlığı'nın şu anda uygulamada olan Türkçe (2019 yılında geliştirilen), Matematik (2018 yılı), Sosyal Bilgiler (2018 yılı) ve Fen Bilimleri (2018 yılı) öğretim programlarında yer alan ilkököl 4.sınıfın tüm kazanımları ele alınmıştır. Veri toplama aracı olarak; Yeşilpınar-Uyar vd. (2020) tarafından geliştirilen “Kategori ve Düzey Açısından Sınıflandırma Formu” ve “Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyini Değerlendirme Rubriği” ile “Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyini Değerlendirme Rubriği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; ilkököl Türkçe ve matematik dersi kazanımlarının öğrencilere eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini kazandırma konusunda yeterli bulunmadığı; fen bilimleri ve özellikle sosyal bilgiler derslerinin ise Türkçe ve matematik derslerine göre nispeten daha yeterli olduğu tespit edilmiştir. İlgili alanda uzman araştırmacıların program geliştirme çalışmaları yapması, gereksinime göre hazırlanacak olan kazanımların, oluşturulacak olan içeriğin gözden geçirilmesi ve kazanımlarla eleştirel düşünme beceri ile eğilimleri arasında nasıl bir ilişki kurulup bunun öğrenme öğretme sürecine nasıl yansıtılacağıın öğretim programlarında ifade edilmesi gerektiği yönünde öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, düşünme becerileri eğitimi, eleştirel düşünme becerisi.

ABSTRACT

In this research, it is aimed to analyze the level of primary school basic course achievements to give students critical thinking skills. In the research, the document review method was used. Primary school achievements included in the Turkish (developed in 2019), Mathematics (2018), Social Studies (2018) and Science (2018) educational programs currently in practice of the Ministry of National Education were used as research data. Developed by Yeşilpınar-Uyar et al. (2020) The “Classification Form in Terms of Category and Level” the “Rubric for Evaluating Critical Thinking Skill Level” and the Rubric for Evaluating Critical Thinking Tendency Level“ were used as data collection tools in the research. Content analysis was used in the analysis of the research data. In the research, it was concluded that the achievements of elementary school Turkish and mathematics courses are not sufficient to provide students with critical thinking skills and tendencies. It was been found that science and especially social studies courses are relatively more adequate compared to Turkish and mathematics courses.

Keywords: Elementary school, thinking skills education, critical thinking skills.

GİRİŞ

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren hızla gelişen teknoloji, 21. yüzyılda bilgi, iletişim ve teknoloji (BİT) araçlarının artması, çok modlu metinlerin bir arada kullanımı ile doruk noktasına ulaşmıştır. Tüm bunlar her alanda maruz kalınan bilgiler karşısında bir eleme yapmayı, sonraki adımlar için karar vermeyi ve bunları bireysel gereksinimler doğrultusunda en verimli şekilde kullanabilmeyi bir problem hâline getirmiştir. Şüphesiz bu problemin en önemli öznelereinden biri eleştirel düşünmedir.

Yaşamın giderek daha teknik ve karmaşık hâle gelmesi, eleştirel düşünmeyi 21. yüzyılı karakterize eden bilgi çağı için büyük bir gereklilik olarak yaşam başarısının önemli bir unsuru yapmıştır (Halpern, 2003; Huitt, 1998). Eleştirel düşünme bilgi yığınlarının yeniden üretilmesiyle ilgili değildir. Daha çok farklı yaklaşımları ve dünyayı anlamının farklı yollarını tanıyan ve bunlarla farklı mercekler aracılığıyla etkileşime geçen bir öğrenme sürecine dahil olmakla ilgilidir (Bourn, 2014, s. 6). Bu sebeple eleştirel düşünme eğitim ile sıkı sıkıya bağlıdır. Küresel Öğrenme Programının/Global Learning Programme (Bourn, 2014) amaçlarından biri hem tüm okul hem de öğrenci düzeyinde küresel sorunlar hakkında eleştirel düşünmeyi teşvik etmektir. BİT de dâhil olmak üzere çok çeşitli kaynaklardan gelen bilgilerin kullanılması, değerlendirilmesi ve problem çözüme ile ilişkilendirilen (Robert, 2015) eleştirel düşünme için literatürdeki sorular üç alt başlıkta toplanabilir: Eleştirel düşünmenin ne olduğu, eleştirel düşünmenin ne ile ilgili olduğu ve eleştirel düşünme eğitiminin neyi ifade ettiği.

1.1. Eleştirel Düşünme Nedir?

Eleştirel düşünme üzerine düşünmek, beraberinde birçok tanımlama, sınırlama ve ilişkili olgular üzerine düşünme anlamına da gelir. Lipmann (1987), eleştirel düşünmeyi hem kriterleri kullanan hem de kriterlere başvurularda değerlendirilebilen bir düşünce olarak tanımlarken düşünme hakkında düşünmenin izlenimci yönünü vurgular. Paul ve Elder (1988, s. 2)'e göre eleştirel düşünme, düşünceyi geliştirme amaçlı analiz ile değerlendirme becerilerinin sanatı olarak tanımlanmaktadır. Onlara göre eleştirel düşünme, kendi kendini yönlendiren ve kendini denetleyen bir düşünme tarzıdır. Bu tanıma benzer olarak bazı araştırmacılar eleştirel düşünmenin analiz ve değerlendirme kısmına vurgu yaparken, bazı araştırmacılar kişisel bilgi birikimlerimiz söz konusu olduğunda eleştirel düşünmeyi motive eden etik bir perspektif ya da değerler dizisinin olabileceğini öne sürmektedir (Mason, 2007, s.340). Analiz, sentez ve değerlendirme eleştirel düşünmenin tanımı olarak sunulduğunda yani Bloom taksonomisinin eğitim hedefleri sınırlandırmasının en üstteki üç düzeyi amaçlandığında, Ennis (1993, s. 179) bu tanımlamaları iyi ama sorunları olan bir başlangıç olarak kabul eder. Çünkü bu beceriler gerçekte katı bir hiyerarşiyi takip etmek yerine birbirine bağlı şekilde ilerler ve başka olguların mevcut olma durumu bu becerilerin gerçekleştirilmesinde etkilidir. Başka bir deyişle eleştirel düşünme becerisinin gerçekleştirileceği sorunun bağlamı önem arz etmektedir. Bu nedenle Cottrell (2005, s. 2), bu becerilere ek olarak “şüphe”nin eleştirel düşünme için önemine dikkat çeker. Şüphe, burada hayatta duyulan ve görülen hiçbir şeye inanmadan yaşanması gerektiği anlamında değil, belirli bir zamanda bilinenlerin, resmin yalnızca bir parçası olma ihtimalini açık tutmak anlamında değerlidir. Facione ve Gittens (2016, s. 7) ise eleştirel düşünme için “*alaycı olmadan şüpheli, isteksiz olmadan açık fikirli, inatçı olmadan belirleyici, yargılayıcı olmadan değerlendirci*” sıfatlarını kullanarak şüpheyi farklı duygularla genişletir. Eleştirel düşünmenin tanımları göz önüne alındığında, bazı farklılıklar görülse de bilişsel becerilerin ve stratejilerin kullanılması gerekliliği ortadadır (Halpern, 2003). Eleştirel düşünmeye ilişkin bütün tanımların ortak noktası, eleştirel düşünmenin pasif olmaktan çok aktif olduğu, üst düzey ve soyut bir yapıya sahip olduğu fikridir (Shaw, 2014). Bu fikir eleştirel düşünmenin neyle ilgili olduğu sorusunu ortaya çıkarır.

1.2. Eleştirel Düşünme Neyle İlgilidir?

Son yirmi yılın “Web of Science (WOS)” ta en çok aratılan anahtar kelimelerinden biri olan eleştirel düşünme beraberinde, değerlendirme, problem çözüme, eğitim, motivasyon,

öğrenciler, performans, probleme dayalı öğrenme, yaratıcı düşünme, tartışma, bilgi, müfredat, eğilim, yüksek öğretim, aktif öğrenme vb. gibi anahtar kelimelerle ilişkilendirilmiştir (Dong & Chang, 2023). O halde eleştirel düşünme ile birlikte birçok beceri ve alan da hedeflenmelidir. Hitchcock (2018) eleştirel düşünme sürecinde meydana gelebilecek zihinsel eylem ve zihinsel olay türlerini ayırt ederek başlamayı tavsiye ederken bu eylemleri ve olayları; gözlemlene, duygular, merak, hayal etme, çıkarım, bilgi, deney yapma, danışmanlık, argümanları belirleme ve analiz etme, yargılama ve karar verme olarak belirler. Yargı ve karar verme, bir seçeneğin değerinin veya belirli bir getiri sağlama olasılığının değerlendirilmesini ve alternatifler arasındaki seçimi, problem çözme ise bir hedefe ulaşabilecek bir eylem planının oluşturulmasını içerir (Holyoak & Morrison, 2005, s. 2). Facione ve Gittens (2016, s. 23) verimli bir eleştirel düşünme için yedi ölçülebilir pozitif yönden bahsederek bunları; hakikat arayışı, açık görüşlülük, analitik düşünce, sistematik olma, akıl yürütmede kendine güven, merak ve son olarak mantıklı olma şeklinde ifade eder. Eleştirel düşünme genellikle mantık ve rasyonalite ile ilişkilendirilir. Çünkü her ikisi de sorunları çözmek için “nedenler kullanmak” gerekliliğini savunur. Bu süreç bireyde başlar ve şunları içerir (Cottrell, 2005):

- İnançlarımız ve yaptıklarımız için nedenlere sahip olmak ve bunların farkında olmak;
- Kendi inançlarımızı ve eylemlerimizi eleştirel bir şekilde değerlendirmek;
- İnançlarımızın ve eylemlerimizin nedenlerini başkalarına sunabilme yeteneği.

İnsanın eylemleri için nedenlere sahip olması, bunların farkında olması ve bunları değerlendirebilmesi bazı koşullarda dış etkilere açık olsa da bireysel bir durumdur. Değerlendirme yapmak, olumlu ve olumsuz niteliklerin yapıcı manada bir yansıması olmalıdır. Eleştirel düşünmek, düşünce süreçlerinin sonuçlarını, yani bir kararın ne kadar iyi olduğunu veya bir sorunun ne kadar iyi çözüldüğünü değerlendirmektir (Halpern, 2003, s. 7). Aynı zamanda düşünme sürecini, yani sonuca götüren akıl yürütmeyi veya karar verirken dikkate alınan faktörlerin türlerini değerlendirmeyi de gerçekleştirir. Bu eylemler ve olay türleri, eleştirel düşünmenin kapısının bir dizi başka alana açılmasını sağlamaktadır. Ayrı disiplinlerin her biri eleştirel düşünme anlayışına farklı bakış açılarıyla önemli katkılar sağlamaktadır. Bilişsel psikoloji eleştirel düşüncenin içerdiği işlem ve prosedür dizisini tasvir ederken felsefe, eleştirel düşünmenin, inançların oluşmasına rehberlik etmesi ve insan davranışlarını etkilemesi gerektiğini ifade eder; davranış psikolojisi eleştirel düşünmeyle ilişkili alt görevlere yönelik davranışları şekillendirmek için kullanabilecek metodolojileri tanımlamaya çalışır; içerik uzmanları okuryazarlık, edebiyat, sosyal bilgiler, matematik ve fen gibi farklı içerik alanlarında eleştirel düşünmenin nasıl öğretilebileceğini gösterir (Huitt, 1998, s. 35). Bu alanlar ayrı gibi görünse de eleştirel düşünmenin, yalnızca ayrı bir beceri dizisi olmak yerine, belirli bir içerikle uğraşırken en iyi şekilde geliştirildiğinin altını çizer. Elder & Paul (2010) bu durumu bağlam ile açıklar. Buna göre bir içerik bütünü, örneğin akademik bir disiplini öğrenmek, disiplin içinde düşünmeyi öğrenmeye eşdeğerdir. Dolayısıyla matematik öğrenmek için kişinin matematiksel olarak düşünmeyi ya da felsefeyi öğrenmek için felsefi düşünmeyi öğrenmesi gerekir. O halde eleştirel düşünme yoluyla herhangi bir içerikle ilgili anlayış, bilgi, içgörü ve beceriler elde edilebilir (Elder & Paul, 2010, s. 39). Bu da eleştirel düşünmeyi eğitimin en önemli amacı, temeli, unsuru yapar. Eleştirel düşünme, hangi ders olursa olsun, hem içeriğin içselleştirilmesi hem de bu içselleştirmenin kalitesinin değerlendirilmesi için araçlar sağlar.

1.3. Eleştirel Düşünmeye Dayalı Eğitim

Eğitimde düşünme öğretimi merkezi bir sorun teşkil etmektedir. Düşünmenin, neden öğretilmesi gerektiği sorusuna öğrenci, müfredat, yaşam becerileri açısından çok boyutlu cevaplar aranmakta, farklı çözüm önerileri getirilmektedir. Çoğunlukla, düşünme müdahalesinin ana amacı, öğrenmeyi geliştirmek ve daha derin anlayışı teşvik etmektir (Ritchart & Perkins, 2005, s. 795). Derin ve kalıcı öğrenmenin bir düşünme ürünü olduğu fikri, düşünme öğretimi için güçlü bir sebep sağlar. Freire’in eleştirel okuryazarlık tanımı ve bunun kapsamında savunduğu eleştirel

pedagoji anlayışı düşünmenin bir hedefle birlikte zorunluluk da olduğunu ortaya koyar. Çünkü problem tanımlayıcı eğitimde insanlar, içinde buldukları dünyada kendilerini ve kendi dünyalarında var olma tarzlarını eleştirel olarak kavrama gücünü geliştirirler; dünyayı yalnızca durağan bir gerçeklik olarak değil, süreçte gerçekleşen dönüşümdeki gerçeklik olarak anlamaya başlarlar (Freire, 1991, s. 57). Bu anlayış biçimi insanlık ve yaşam için katı sınırların olmadığı, bağlama göre değişebilen gerçeklik ve anlam ihtimalleri olduğu fikrini destekler. Bir olasılık dilinin parçası olarak, öğretmenler, öğrencilere dünyayı farklı okuma fırsatı sunan, kötüye kullanımlara direnen bir politika ve farklılık pedagojisi etrafında çoklu anlatıların ve sosyal uygulamaların inşa edildiği bilgi/iktidar ilişkileri kurma fırsatını keşfederler (Giroux, 1991). Bu süreçte öğretmenler ile öğrenciler, kendileri ve dünya hakkında düşünüp düşünme edimini eylemden koparmazlar. Öğretmenlerin; sınıflarındaki anlam ve yaşantıyı etkin olarak nasıl üretip koruduklarına ve bu anlam ve yaşantıyı haklı kıldıklarına ilişkin kavrayışları genişletmek, bir eleştirel okuryazarlık kuramının görevidir (Freire & Macedo, 1998). Böylelikle bilginin yalnızca belirli bir otorite, uzman, okul yöneticileri ya da öğretmenlerce üretilmediği gerçeği vurgulanır. İlişkisel bir eylemle üretilen bilgi ve buna dayalı eylemler eleştirel düşünme ile analiz edilebilir, değerlendirilebilir hâle gelir.

Çoğul anlamları ve diyalojik bir eğitim anlayışını destekleyen eleştirel düşünme, rasyonelitenin belirli kültürleri aşım aşmadığı, farklı düşünme türlerinin var olabileceği, etik alanın epistemik ve pedagojik konularla hangi açılardan örtüştüğü ile ilgilenir (Mason, 2007, s. 339). Başka bir deyişle, eleştirel pedagoji mantıklı düşünmenin potansiyel özgürleştirici gücüne eğilir, eşitlik ve sosyal adalete bağlılıkla desteklenir. Düşüncenin “eleştirel” boyutu eğitimle özellikle ilgilidir, çünkü Küresel Öğrenme Programı (GLP) eğitim beş ana amacından ikisini sosyal adaletle ilişkilendirir (Bourn, 2014):

- Gençlerin küresel olarak birbirine bağlı bir dünyada rollerini anlamalarına ve bunu daha adil ve sürdürülebilir hale getirebilecekleri stratejileri keşfetmelerine yardımcı olmak;
- Öğretmenlerin öğrencilerini, hayırseverlik zihniyetinden sosyal adalet zihniyetine taşımasını sağlamak.

Eleştirel düşünmenin bir eğitim hedefi olarak benimsenmesi; öğrencilerin özerkliğine saygı gösterilmesi ve öğrencileri yaşamda başarıya ve demokratik vatandaşlığa hazırlama temelinde tavsiye edilmiştir (Hitchcock, 2018). İnsan rasyonel ve adil olma kapasitesine sahip bir varlıktır. Bu kapasitenin geliştirilmesi eğitim yoluyla gerçekleşebilir. Eleştirel düşünceye sahip toplumlar ancak bu düşüncenin sistematik şekilde öğretildiği ve teşvik edildiği; çok kültürlü bir dünya görüşünün farkındalığının oluşabileceği; insanların evrensel entelektüel standartları içselleştirebildiği ölçüde gelişecektir (Paul & Elder, 1988, 23). Eleştirel düşünmeye dayalı bir eğitimin gerekliliğinin kabulü bunun nasıl yapılacağı sorusunu gündeme getirir. Nitekim son yirmi yılda en çok aratılan ve alıntılanan çalışma konularının başında eleştirel düşünme eğitiminin öğretilebilirliği gelmektedir (Dong & Chang, 2023). Öğrenciler eleştirel düşünmenin gerçekten ne olduğunu bilmiyorlarsa, onlardan bunu nasıl yapacaklarını bilmelerini beklemek elbette mantıklı değildir (Scheibe & Rogow, 2012, s. 42). Halpern eleştirel düşünme öğretimi için dört aşamalı bir model önermektedir:

1. “Eleştirel düşünme becerilerini açıkça öğrenin
2. Aşamalı düşünme ve öğrenme eğilimini geliştirin
3. Bağlamlarası aktarım olasılığını artıracak şekilde öğrenme faaliyetlerini yönlendirin
4. Üstbilişsel izlemeyi açık hale getirin” (Halpern, 2003, s. 14)

Bu modelde öğrenciye yönelik sınıf içi uygulamalardan önce sorumluluk öğretmene ve öğretim programlarına düşmektedir. Buna benzer olarak Huitt (1998) eleştirel düşünme eğitimi için üç ana gerekliliği savunur:

- Eleştirel düşünmeyle ilişkili beklenen davranışları ve alt görevleri belirlemek;
- Görev analizlerini tamamlamak, ara hedefleri tanımlamak, değerlendirme yöntemleri geliştirmek;
- Eleştirel düşünme sürecinin her yönü için uygun öğretim yöntemleri belirlemek.

Eleştirel düşünme sürecini ortaya koymak elbette öğrencilerin kendi başlarına kullanabilmeleri için yeterli değildir. Öğrencilerin eleştirel düşünme sürecine katılma pratiğine ihtiyaçları vardır ve bu uygulama bilinçli olarak yapılmalı ve hedefe yönelik geri bildirimlerle tekrarlanmalıdır (Holmes, vd., 2015). Fakat öğrencilere birkaç bilişsel beceride pratik yaptırırken, yetkin eleştirel düşünürlerin ayırt edici özelliği olan araştırma , dil ve düşünce yeterliliği için gerekli diğer beceriler de göz ardı edilmemelidir (Lipman, 1987). Bu nedenle öğretim programları birkaç beceriyi seçip onu vurgulamak yerine bu becerileri iletişim ve sorgulamanın ham konusu olan okuma, dinleme, konuşma ve yazmayı içeren okuryazarlık becerileri ile de entegre etmek zorundadır.

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı temel dersler öğretim programlarının hepsinde “bilgiyi üreten, problem çözebilen, eleştirel düşünen, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, kararlı, iletişim becerilerine sahip, girişimci, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir birey” ideali tanımlanmaktadır (MEB, 2018c, 4). Bu doğrultuda öğretim programları eleştirel düşünme becerisi ile doğrudan ilişki kurmaktadır. Hem Türkçe hem sosyal bilgiler öğretim programının özel amaçları arasında eleştirel düşünme becerisi öncelikli amaçlar arasındadır. Türkçe öğretim programında, “*okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması*” (MEB, 2019, s.8) şeklinde ifade edilen bu amaç, sosyal bilgiler öğretim programında “doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları” (2018b, s. 8) şeklinde açıklanmıştır. Ayrıca Türkçe öğretim programının ölçme değerlendirme başlığı altında süreç temelli ölçme değerlendirmenin önemi vurgulanırken bu şekilde öğrencilerin “çıkarmada bulunma, analiz etme, eleştirel düşünme, akıl yürütme, görsel okuma, uzamsal becerilerini kullanmaları ve geliştirmelerine” katkı sağlanması hedeflenmiştir (MEB,2019, s. 10). Matematik dersi öğretim programında ise temel yeterlilikler çerçevesi altında tanımlanan “dijital yetkinlik” için “iş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılması” şeklinde ayrıntılı bir tanım yapılmıştır (MEB, 2018a, s. 6). Kazanımların, öğretim programlarının hem genel hem de özel amaçları doğrultusunda yapılandırılması beklenir. Bu araştırmada, ilkökul 4.sınıf müfredatında yer alan zorunlu ve haftalık ders saati yüksek 4 ana dersin (Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri) kazanımlarının kategori ve düzey açısından sınıflandırılıp bu kazanımların eleştirel düşünme beceri düzeyleri ve eğilimlerinin karşılaştırmalı bir şekilde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın bu ana problemine bağlı olarak alt problemler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersi 4.sınıf kazanımlarının kategori ve düzeylerine göre dağılımları nasıldır?
2. Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersi 4.sınıf kazanımlarının eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini kazandırma düzeyleri nasıldır?

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ve geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ele alınmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırmalarda gerçeklik algısı, nicel araştırmaların aksine sabit ve tek olarak görülmediğinden, bu tür araştırmalarda değişken gerçeklik yapılarının belirli bir zamanda ve belirli bir bağlamda ne olduğunu anlamak amaçlanır (Merriam, 2002). Veriler ise doküman incelemesi yöntemi ile toplanmış ve içerik analizi ile yorumlanmıştır. Doküman incelemesi, yazılı belgelerin sistematik bir şekilde analiz edildiği nitel araştırma yöntemi olarak ifade edilmektedir (Wach, 2013). Doküman incelemesi, literatürün gözden geçirilerek elde edilen bilgilerin analitik bir yöntemle araştırmaya dahil edilmesi yoluyla gerçekleşmektedir (Kıral, 2020; Labuschagne, 2003).

2.2. Araştırmanın İnceleme Nesnesi

Millî Eğitim Bakanlığı'nın şu anda uygulamada olan Türkçe (2019) ile Matematik (2018), Sosyal Bilgiler (2018) ve Fen Bilimleri (2018) öğretim programlarında yer alan ilkökul 4. sınıfın tüm kazanımları, araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Araştırma kapsamına alınan kazanımlara ilişkin detaylı bilgiler aşağıda yer almaktadır:

2019 Türkçe öğretim programında ilkökul 4.sınıfa ilişkin 4 temel dil becerisi mevcut olup “dinleme/izleme” becerisinde 13, “konuşma”da 6, “okuma”da 37 ve “yazma”da 22; toplamda 78 kazanım bulunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019).

2018 Matematik öğretim programında ilkökul 4.sınıfa ilişkin 4 öğrenme alanı mevcut olup “sayılar ve işlemler” öğrenme alanında 34, “geometri” öğrenme alanında 12, “ölçme” öğrenme alanında 21 ve “veri işleme” öğrenme alanında 4 olmak üzere toplamda 71 kazanım bulunmaktadır (MEB, 2018a).

2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında ilkökul 4.sınıfa ilişkin 7 öğrenme alanı mevcut olup “birey ve toplum” öğrenme alanında 5, “kültür ve miras” öğrenme alanında 4, “insanlar, yerler ve çevreler” öğrenme alanında 6 kazanım bulunmaktadır. Ayrıca “bilim, teknoloji ve toplum” öğrenme alanında 5 kazanım olup “üretim, dağıtım ve tüketim” öğrenme alanında 5, “etkin vatandaşlık” öğrenme alanında 4 kazanım ve “küresel bağlantılar” öğrenme alanında da 4 kazanım olmak üzere toplamda 33 kazanım bulunmaktadır (MEB, 2018b).

2018 Fen Bilimleri öğretim programında ilkökul 4.sınıfa ilişkin 4 öğrenme alanı mevcut olup “dünya ve evren” öğrenme alanında 5, “canlılar ve yaşam” öğrenme alanında 8, “fiziksel olaylar” öğrenme alanında 20 ve “madde ve doğası” öğrenme alanında 10 olmak üzere toplamda 43 kazanım bulunmaktadır (MEB, 2018c).

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, Yeşilpınar-Uyar vd. (2020) tarafından geliştirilen “Kategori ve Düzey Açısından Sınıflandırma Formu” ve “Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyini Değerlendirme Rubriği” ile “Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyini Değerlendirme Rubriği” kullanılmıştır.

2.3.1. Kategori ve Düzey Açısından Sınıflandırma Formu

Bu formda (Yeşilpınar- Uyar vd., 2020), “hatırlama, duyuşsal anlama, bilişsel anlama, duyuşsal beceri, bilişsel beceri, ve psikomotor-algısal beceri” kategorileri yer almaktadır. Araştırma kapsamında ele alınan kazanımların hangi kategorilerde yer aldığı, bu sınıflandırma formuna göre belirlenmiştir.

2.3.2. Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyini Değerlendirme Rubriği

Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyini Değerlendirme Rubriği'nde (Yeşilpınar- Uyar vd., 2020),; “bilgiyi uygulama, bilgiyi sentezleme, bilgiyi değerlendirme, bilgiyi analiz etme, bilgiyi anlamlandırma, akıl yürütme sürecini açıklama, bilgiyi yeniden yapılandırma, varsayımların farkına varma, araştırma, çıkarımda bulunma ve öz düzenleme-yansıtma” olmak üzere 11 temel beceri yer almaktadır. Verilerin analizinde, her bir kazanım belirtilen becerilere sahip olması açısından yetersiz (1), kısmen yeterli (2), orta düzeyde yeterli (3), büyük ölçüde yeterli (4) ve yeterli (5) düzeylerinde puanlanarak aşağıda belirtilen puan aralıklarına göre eleştirel düşünme becerisi kazandırma düzeyi değerlendirilmiştir. Buna göre:

- 11-19: Yetersiz
- 20-28: Kısmen Yeterli
- 29-37: Orta Düzeyde Yeterli
- 38-46: Büyük Ölçüde Yeterli
- 47-55: Yeterli şeklinde puanlama yapılmaktadır.

2.3.3. Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyini Değerlendirme Rubriği

Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyini Değerlendirme Rubriği'nde (Yeşilpınar- Uyar vd., 2020), “açıklık, ilişki arama, neden-kanıt arama, güvenilirliği sorgulama, doğruyu arama, açık fikirlilik, konunun izin verdiği ölçüde kesinlik arama, durumu bir bütün olarak inceleme, şüphecilik, entelektüel alçakgönüllülük, meraklılık, hoşgörülü olma, sistematiklik ve ön yargısız olma” olmak üzere 14 temel eğilim belirlenmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan kazanımlar, bu eğilimlere sahip olmaları açısından; yetersiz (1), kısmen yeterli (2) olup orta düzeyde yeterli (3), büyük ölçüde yeterli (4) ve son olarak yeterli düzey (5) düzeylerinde puanlanıp değerlendirilmiştir. Buna göre:

- 14-25: Yetersiz
- 26-37: Kısmen Yeterli
- 38-49: Orta Düzeyde Yeterli
- 50-61: Büyük Ölçüde Yeterli
- 62-70: Yeterli şeklinde puanlama yapılmaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi; araştırmanın özüne ilişkin temaları, önyargı ve anlamları belirlemek amacıyla araştırma verilerinin sistematik bir şekilde incelenip yorumlanması olarak tanımlanmaktadır (Baltacı, 2019). Bu araştırmanın veri toplama araçları olarak kullanılan form ve rubriklerden elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından incelenerek ana tema, kategori ve alt kategoriler oluşturulup içerik analizi sürecine yön verilmiştir.

2.5. Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçen aktarılabilirlik, inanılabilirlik ve tutarlılık kavramlarının nicel araştırmalarda bulunan geçerlik, güvenilirlik ve nesnellik kavramlarına karşılık geldiği ifade edilmekte olup (Merriam, 2013: 201) doküman incelemesi yoluyla, nitel araştırma kapsamında yapılan bu çalışmada aktarılabilirlik, inanılabilirlik ve tutarlılık kavramlarının nasıl sağlandığı şu şekilde belirtilebilir:

-Aktarılabilirlik: Araştırmalarda, aktarılabilirliği sağlamanın temel yolu, ayrıntılı betimlemeler olarak belirtilmektedir (Lincoln ve Guba, 2013; akt. Soylu, 2018). Bu araştırmada kullanılan form ve rubrikleri, eleştirel düşünme becerisi üzerine uzmanlığı olan iki araştırmacı doldurmuştur. Uzman araştırmacılar, kazanımlar için verdikleri puanları karşılaştırıp fikir birliğine varmışlardır. Fikir birliğine varılamayan kazanımların puanları için ortalama alma

yoluna gidilmiştir. Bu şekilde ilerletilen süreçte, her kazanıma ilişkin iki tablo elde edilmiş olup araştırmacılar bir araya gelerek fikir birliği/fikir ayrılığı bulunan kazanımları belirlemişler; bunun sonucunda da puanlama tablosu son halini almıştır.

-İnanılrlık: Araştırma bulgularının, veri analizi sonucunun bütünsel bir nitelik taşıyıp taşımadığı ve gözlenmek istenilen konunun gözlenip gözlenmediği inanılrlık ilkeleri arasındadır (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırmada, inanılrlığın sağlanması için uzman incelemesinden (Merriam, 2013) yararlanılmış; araştırmacının verileri ve bulguları,araştırmacılar dışında konu alanı uzmanı olan farklı bir araştırmacı tarafından da denetlenmiştir.

Tutarlılık: Tutarlılığın, araştırmadatoplanan verilerin tekrar toplanarak aynı sonucu elde edebilmesiyle ilgili olduğu ifade edilmektedir. İnsan davranışlarının durağan olmaması sebebiyle sosyal bilimlerde bu durumun zor olduğu belirtilmektedir (Akar, 2016; Merriam, 2013). Bu araştırmada kazanımlara ilişkin yapılan puanlamalar ve buna yönelik yapılan analiz hem araştırmacılar hem de ilgili konuda deneyimli uzmanlar tarafından, süreç boyunca incelenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde; Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, ve fen bilimleri dersleri 4. Sınıf kazanımlarının ilk olarak kategori ve düzeylerine göre dağılımlarına sonrasında eleştirel düşünme beceri ve eğilim düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Türkçe, Metematik, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Dersi 4. Sınıf Kazanımlarının Kategori ve Düzeylerine Göre Dağılımı

Türkçe dersi 4.sınıf kazanımlarının kategori ve düzeylere göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

Türkçe Dersi Kazanımlarının Kategori ve Düzeylerine Göre Dağılımı

Kategoriler	Kazanım Sayısı	4.Sınıf Türkçe Dersi Toplam Kazanım Sayısı	Birden Fazla Kategoride Tanımlanan Kazanım Sayısı
Hatırlama	8		
Bilişsel Anlama	32		
Bilişsel Beceri	39		
Duyuşsal Anlama	1	78	16
Duyuşsal Beceri	0		
Psikomotor-Algısal Beceri	15		

Tablo 1’de görüldüğü üzere Türkçe dersinin 4.sınıf toplam kazanımı 78’dir. 8 kazanım hatırlamada, 32 kazanım bilişsel anlamada, 39 kazanım bilişsel beceride, 1 kazanım duyuşsal anlamada ve son olarak 15 kazanım psikomotor-algısal beceride sınıflandırılmaktadır. Ancak duyuşsal beceri kategorisinde herhangi bir kazanım yer almamıştır. Bununla birlikte 5 kazanım bilişsel beceri ve bilişsel anlama, 6 kazanım bilişsel anlama ve psikomotor-algısal, 1 kazanım bilişsel beceri ve psikomotor-algısal, 3 kazanım hatırlama ve bilişsel anlama, 1 kazanım ise hatırlama,bilişsel anlama ve bilişsel beceri olmak üzere birden fazla kategoride yer almaktadır. Matematik dersi kazanımlarının kategori ve düzeylere göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2*Matematik Dersi Kazanımlarının Kategori ve Düzeylerine Göre Dağılımı*

Kategoriler	Kazanım Sayısı	4.Sınıf Türkçe Dersi Toplam Kazanım Sayısı	Birden Fazla Kategoride Tanımlanan Kazanım Sayısı
Hatırlama	4		
Bilişsel Anlama	35		
Bilişsel Beceri	32		
Duyuşsal Anlama	0	71	2
Duyuşsal Beceri	0		
Psikomotor-Algısal Beceri	2		

Tablo 2’den anlaşıldığı üzere toplam 71 adet matematik dersi kazanımının 4’ü hatırlama kategorisinde, 35’i bilişsel anlama kategorisinde, 32’si bilişsel beceri kategorisinde yer alırken 2’si psikomotor-algısal beceri kategorisinde yer almıştır. Bununla birlikte duyuşsal anlama ve duyuşsal beceri kategorisinde sınıflandırmaya uygun herhangi bir kazanım bulunmamaktadır. 2 kazanım ise hem bilişsel anlama hem psikomotor-algısal beceri olmak üzere iki farklı kategoride yer almaktadır.

Tablo 3*Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarının Kategori ve Düzeylerine Göre Dağılımı*

Kategoriler	Kazanım Sayısı	4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Toplam Kazanım Sayısı	Birden Fazla Kategoride Tanımlanan Kazanım Sayısı
Hatırlama	1		
Bilişsel Anlama	6		
Bilişsel Beceri	16		
Duyuşsal Anlama	0	33	1
Duyuşsal Beceri	7		
Psikomotor-Algısal Beceri	4		

Tablo 3’te 33 adet sosyal bilgiler dersi kazanımının 1’inin hatırlama kategorisinde, 6’sının, bilişsel anlama kategorisinde, 16’sının bilişsel beceri kategorisinde; 7’sinin duyuşsal beceri kategorisinde ve 4’ünün psikomotor-algısal beceri kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte duyuşsal anlama kategorisinde sınıflandırmaya uygun herhangi bir kazanım bulunmadığı tespit edilmiştir. 1 kazanım ise hem bilişsel beceri hem psikomotor-algısal beceri olmak üzere iki farklı kategoride yer almaktadır.

Tablo 4*Fen Bilimleri Dersi Kazanımlarının Kategori ve Düzeylerine Göre Dağılımı*

Kategoriler	Kazanım Sayısı	4.Sınıf Fen Bilimleri Dersi Toplam Kazanım Sayısı	Birden Fazla Kategoride Tanımlanan Kazanım Sayısı
Hatırlama	1		
Bilişsel Anlama	8		
Bilişsel Beceri	26		
Duyuşsal Anlama	2	43	2
Duyuşsal Beceri	2		
Psikomotor-Algısal Beceri	6		

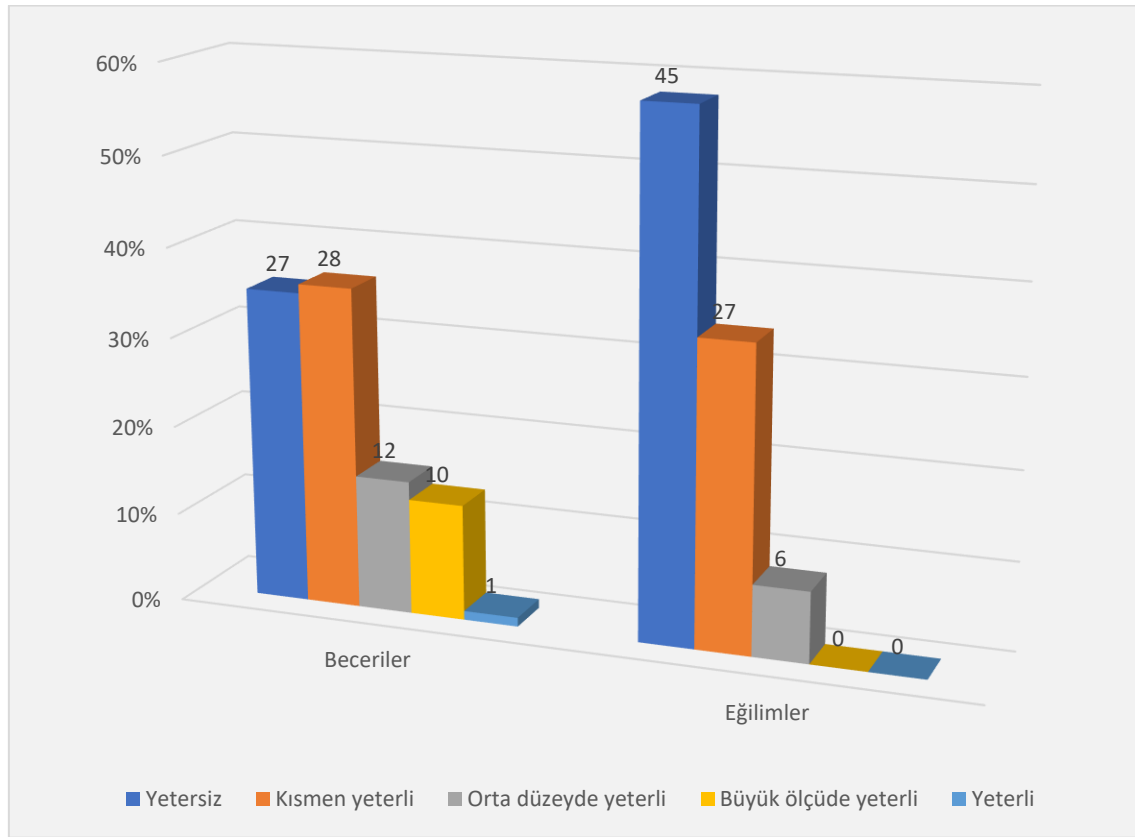
Tablo 4'ten anlaşıldığı üzere toplam 43 adet fen bilimleri dersi kazanımının 1'i hatırlama kategorisinde, 8'i, bilişsel anlama kategorisinde, 26'sı bilişsel beceri kategorisinde yer alırken 2'si duyuşsal anlama kategorisinde yer almıştır. Bununla birlikte, 2 kazanımın duyuşsal beceri kategorisinde ve 6 kazanımın psikomotor-algısal beceri kategorisinde yer aldığı görülmektedir. 2 kazanım ise hem bilişsel beceri hem psikomotor-algısal beceri olmak üzere iki farklı kategoride yer almaktadır.

3.2. Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Dersi 4. Sınıf Kazanımlarının Eleştirel Düşünme Becerisi ve Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Eleştirel düşünme becerisini değerlendirme rubriğine göre 4. sınıf Türkçe dersi kazanımlarının beceriler ve eğilimler ölçütlerinden aldığı puanlar grafik 1'de sunulmaktadır.

Grafik 1

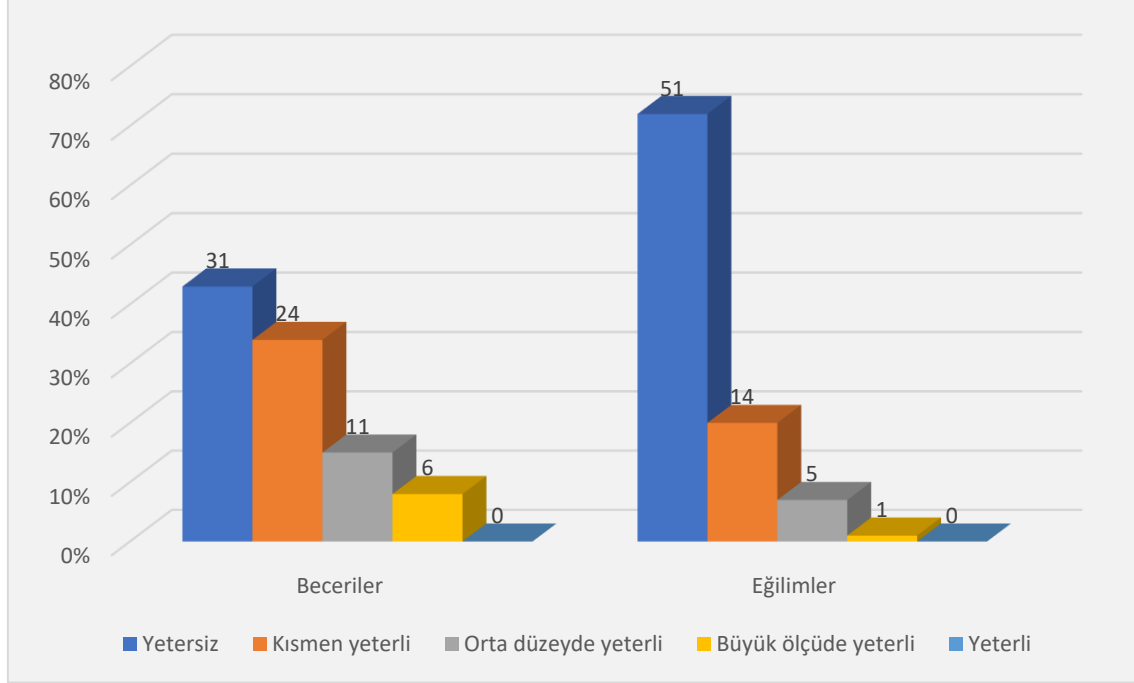
Türkçe Dersi Kazanımlarının Eleştirel Düşünmeyi Kazandırma Düzeyi



Grafik 1'in beceriler ölçütünü gösteren sütunlarına bakıldığında 78 4.sınıf Türkçe dersi kazanımının %35'inin (f=27) yetersiz, %36'sının (f=28) kısmen yeterli, %15'inin (f=12) orta düzeyde yeterli, %13'ünün (f=10) büyük ölçüde yeterli ve %1'inin (1 kazanım) yeterli olduğu görülmektedir. Eğilimler ölçütünde ise büyük ölçüde yeterli ve yeterli düzeylerinde bir kazanımın yer almadığı, 45 kazanımın %58 oranla yetersiz olduğu, 27 kazanımın %34 oranla kısmen yeterli olduğu, %8 oranla ise 6 kazanımın orta düzeyde yeterli olduğu tespit edilmiştir. 4. sınıf Matematik dersi kazanımlarının eleştirel düşünmeyi kazandırma düzeyi rubriğine göre aldığı değerler Grafik 2'de gösterilmektedir.

Grafik 2

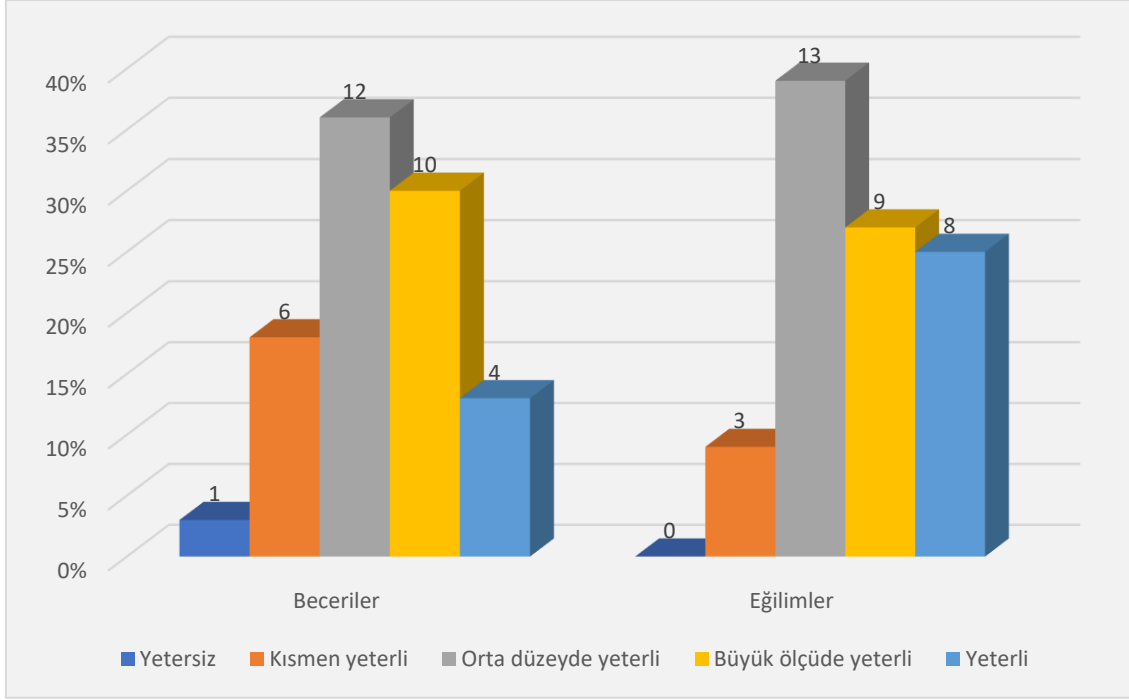
Matematik Dersi Kazanımlarının Eleştirel Düşünmeyi Kazandırma Düzeyi



Grafik 2’de beceriler ölçütünü gösteren sütunlar incelendiğinde matematik dersi kazanımlarının %43’ünün (f=31) yetersiz, %34’ünün (f=24) kısmen yeterli, %15’inin (f=11) orta düzeyde yeterli, %8’inin (f=6) ise büyük ölçüde yeterli düzeyde olduğu görülür. Yeterli düzeyde ise herhangi bir kazanım yer almamıştır. Eğilimler ölçütüne bakıldığında ise %72 (f=51) gibi büyük bir oranla kazanımların yetersiz olduğu görülür. %20 (f=14) oranla kısmen yeterli, %7 (f=5) oranla orta düzeyde yeterli olan kazanımların yalnızca %1 (f=1) oranla büyük ölçüde yeterli olduğu tespit edilmiştir. Beceriler ölçütünde olduğu gibi, eğilimler ölçütünde de yeterli düzeyde bir kazanım bulunmamaktadır.

Grafik 3

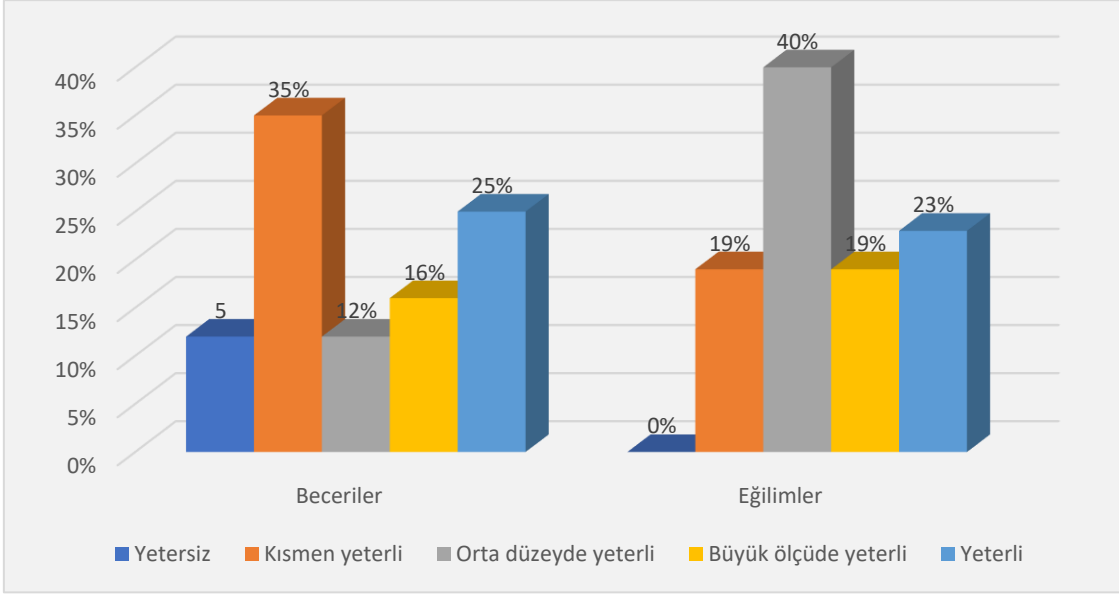
Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarının Eleştirel Düşünmeyi Kazandırma Düzeyi



Grafik 3'te beceriler ölçütünü gösteren sütunlar incelendiğinde; sosyal bilgiler dersi kazanımlarının %3'ünün (f=1) yetersiz, %18'inin (f=6) kısmen yeterli, %36'sının (f=12) orta düzeyde yeterli, %30'unun, büyük ölçüde yeterli düzeyde olduğu ve %12'sinin yeterli düzeyde yeterli olduğu görülür. Eğilimler ölçütüne bakıldığında ise herhangi bir kazanımın yetersiz olmadığı, tüm kazanımların farklı düzeylerde yeterlilik ifade ettiği görülür. %9 (f=3) oranla kısmen yeterli, %39 (f=13) oranla orta düzeyde yeterli olan kazanımların %27'sinin (f=9) büyük oranda yeterli olduğu tespit edilmiştir. Kazanımların %24'ünün (f=8) ise yeterli düzeyde yeterli olduğu görülür.

Grafik 4

Fen Bilimleri Dersi Kazanımlarının Eleştirel Düşünmeyi Kazandırma Düzeyi



Grafik 4'te beceriler ölçütünü gösteren sütunlar incelendiğinde; fen bilimleri dersi kazanımlarının %12'sinin (f=5) yetersiz, %35'inin (f=15) kısmen yeterli, %12'sinin (f=5) orta düzeyde yeterli, %16'sının (f=7), büyük ölçüde yeterli ve %25'inin yeterli düzeyde olduğu görülür. Eğilimler ölçütüne bakıldığında ise herhangi bir kazanımın yetersiz olmadığı, tüm kazanımların farklı düzeylerde yeterlilik ifade ettiği görülür. %19 (f=8) oranla kısmen yeterli, %40 (f=17) oranla orta düzeyde yeterli olan kazanımların %19'unun (f=8) büyük oranda yeterli olduğu tespit edilmiştir. Kazanımların %23'ünün (f=10) ise yeterli düzeyde yeterli olduğu görülür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Eleştirel düşünme için önemli olan Delphi Raporu'nda Facione (1990), eleştirel düşünme beceri ve eğilimleri geliştirmenin, ilköğretim ve orta öğretim müfredatının tüm düzeylerinde öğretimsel bir amaç olması gerektiğini ifade etmiştir (Irwan vd., 2024; Karabacak, 2011; Lombardi vd., 2021). İlkokul öğretim programlarında eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin kazandırılma düzeyinin incelendiği bu araştırmanın ilk alt amacına ilişkin bulgularında; kategori ve düzeyleri bakımından, Türkçe, sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerinde en fazla bilişsel beceri düzeyinde; matematik dersinde ise bilişsel anlama düzeyinde kazanımların yer aldığı tespit edilmiştir. Türkçe, matematik ve sosyal bilgiler dersleri kazanımlarında, duyuşsal anlama ve duyuşsal beceriye ilişkin kazanımlara yer verilmediği, fen bilimleri dersinde ise çok az yer verildiği görülmektedir. Tüm dersler dikkate alındığında; kazanımlarda bilişsel alanın baskın olduğunu söylemek mümkündür. Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerinde bilişsel alan kazanımlarının baskın olup duyuşsal alan kazanımlarının az sayıda bulunduğu sonucuna ulaşan farklı araştırma sonuçları da mevcuttur (Başar, 2009; Kayhan & Tokca, 2013; Sönmez, 2020; Yeşilpınar-Uyar, Tunca-Güçlü & Alkın-Şahin, 2019). Öğretim programlarına ilişkin yapılan çalışmalar genellikle Bloom taksonomisine ve bilişsel alana yöneliktir (Aslan & Atik, 2018; Büyükalan-Filiz & Baysal, 2019; Doğan & Burak, 2018; Evans & Edwards, 2021; Gültekin & Burak, 2019; Özdemir & Altıok, 2015). Duyuşsal alana ilişkin yapılan program geliştirme çalışmalarının yeterli sayıda olmaması (Nande vd., 2013; Pierre and Oughton, 2007), bu duruma gerekçe olarak gösterilebilir.

Etkili bir eğitim için bireylerin bilgi ve becerilerle donanmalarının yanında, iyi kişilik özellikleri sergilemeleri; yani duyuşsal alandaki yeterliliklerinin öne çıkarılması beklenmektedir. Eğitim sisteminin amaçlarında bu durumun mevcut olmasına rağmen, duyuşsal alan yeterlilikleri kazanılması için yeterince uğraş vermediği ifade edilmektedir (Özmen, 1999). Bilişsel alana ilişkin becerilerde genellikle başarı ile üst düzey düşünme becerileri gibi öğrenme çıktıları bulunuyorken duyuşsal alana ilişkin becerilerde ilgi, tutum ve motivasyon gibi kavramların ön plana çıktığını söylemek mümkündür (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019). Bu noktadan hareketle, ilkokul 4.sınıf Türkçe, sosyal bilgiler, matematik ve fen bilimleri derslerine ilişkin kazanımlarla öğrencilerin ilgi, tutum ve mativasyonlarını artırma hedefinin yeterince taşınmadığı söylenebilir. Duyuşsal değişkenler, Türkiye'nin dahil olduğu uluslararası sınavlarda düşük başarı göstermesinin nedenleri arasında da gösterilmektedir (Tuncer & Yılmaz, 2016). Tüm bu durumlar dikkate alındığında; duyuşsal alana ilişkin kazanımların öğrenciler tarafından edinilmesi, uluslararası sınavlardaki başarı açısından da önemli görülmektedir. Öğretim pogramlarında, bilişsel kazanımların yanı sıra duyuşsal ve psikomotor alanlara ilişkin kazanımların da yer alması önemli ve gerekli görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin bulgularda; eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini kazandırma açısından, Türkçe dersi kazanımlarının çoğunlukla “yetersiz” veya “kısmen yeterli” olduğu saptanmıştır. Eleştirel düşünme becerisinin, 2005 Türkçe dersi öğretim programında özellikle vurgulanmaktayken, 2018 programında yeterince üzerinde durulmadığı belirtilmektedir (Belet-Boyacı & Güner-Özer, 2019). Sınıf seviyesi yükseldikçe eleştirel düşünme becerisinin niteliği ve niceliğinin arttığı da literatürde yer alan araştırmalarda ifade edilmektedir (Özdemir, 1998; Söylemez, 2018). Mevcut araştırma sonuçları ile bu araştırmanın sonucunun benzerlik gösterdiği söylenebilir. Eğitim-öğretim döneminin ilk kademesi sayılan ilkokuldaki Türkçe dersi öğretim programının, eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini yeterli düzeyde kazandırmayı hedefleyen kazanımlardan oluşmaması, öğretim programının ilk kademesine bu beceriyi entegre etme konusunda eksik kaldığını göstermektedir. Okuryazarlık becerisi olarak ana dili öğretiminin eleştirel düşünme açısından eksikliği; Freire ve Macedo (1998)'nun vurguladığı gibi “anlam ve yaşantının etkin olarak nasıl üretildiğine” odaklanarak müfredatı yaşamın içine entegre etmek yerine üretilmiş metnin amaç edinildiği, sınıfın gündelik yaşamla bağlantısının tam olarak kurulamadığı gerçeğini ortaya çıkarmaktadır.

Eleştirel düşünmenin hem beceri hem eğilimlerini kazandırma boyutunda matematik dersi de Türkçe dersinde olduğu gibi “yetersiz” veya “kısmen yeterli” bulunmuştur. Köprülü (2018) tarafından yapılan araştırmada, matematik dersi öğretim programlarında eleştirel düşünmenin ele alındığı ancak bu beceriye ilişkin yeterli açıklamanın yapılmadığı ve bu becerinin kazandırılmasına yönelik programda herhangi bir standardın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde benzer araştırma sonuçları mevcuttur (Köse, 2016; Yeşilpınar-Uyar vd., 2020). Öğrencilerin, akıl yürütme ve performanslarını artırmak için matematik dersleri ile eleştirel düşünme becerilerinin bütünleştirilerek öğretilmesinin ve eleştirel düşünmenin, matematik dersi öğretim programına yansıtılmasının gerekli olduğu belirtilmektedir (Chukwuyenum, 2013). Matematik dersi öğretim programında yer alan kazanımlarla eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini öğrencilerin nasıl edinecekleri üzerinde durulmalıdır. Bunu yaparken, kazanımları eleştirel düşünme açısından revize etmek yeterli olmayacaktır. Alanında uzman kişilerce hazırlanan içerikle, programda eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin öğrencilere hangi kazanımlarla ne şekilde kazandırılacağına belirtildiği bir bölümün yer alması gerektiği düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler dersi kazanımlarının ise Türkçe ve Matematik derslerinin aksine, “orta düzey ve üzerinde” yeterlilik gösterdiği tespit edilmiştir. Yeşilpınar-Uyar vd. (2021) tarafından yapılan araştırma sonucunda, Türkçe ve matematik dersi kazanımlarının çoğunluğunun “orta düzey ve altında” yeterlilik göstermesine rağmen; sosyal bilgiler dersi kazanımlarının “orta düzey ve üstünde” yeterlilik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Demir ve Özyurt (2021) araştırmasında, sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki kazanımların, 21.yüzyıl becerileri içerisinde,

öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya daha fazla yönelik olduğu tespit edilmiştir. Literatürde, benzer araştırma sonuçları mevcuttur (Gömleksiz & Kan, 2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini kazandırmada Türkçe ve matematik derslerine göre yeterli sayılabilecek nitelikte olması, sosyal bilgiler dersinin disiplinlerarası özellik taşımasından kaynaklı olabilir. Bu dersin içeriğinde sosyal bilimlerin, beşerî bilimlerin, doğa bilimlerinin ve matematiğin bulunması, dersin disiplinlerarası yaklaşımla farklı alanları birleştirici bir yapıda olması (Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi [NCSS], 2010) eleştirel düşünme beceri ve eğilimleri kazandırma açısından avantaj sağlamaktadır. Disiplinlerarası öğretim programlarının, farklı bakış açılarına sahip, eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirilmesinde önemli rol oynadığı, sorgulayıcı öğrenme becerilerini geliştirdiği ifade edilmektedir (Öztürk, 2019). Sosyal bilgiler dersi içeriğinin; tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisi, insan hakları ve demokrasi gibi disiplinleri kapsamı sebebiyle öğrencilere eleştirel düşünme becerisi ve eğilimlerini kazandırma konusunda avantajlı olduğu söylenebilir.

İncelenen son disiplin olan fen bilimleri dersi kazanımlarının ise eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini kazandırma düzeylerinin “kısmen ve üzerinde” yeterliğe sahip olduğu saptanmıştır. Kalemkuş (2021) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul 3 ve 4.sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımları, öğrencilere 21.yüzyıl becerilerini kazandırma amacı taşıması açısından incelenmiş; programda, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan kazanımların ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Candaş vd. (2019) çalışmasında, 2018 fen bilimleri öğretim programının, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarına imkan tanıyan öğrenme süreçleri planlamaya dönük olduğu belirtilmiştir. Yüksel vd. (2024) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarında öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmanın önemsendiği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde, fen bilimleri öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri kazandırmada yeterli olmadığını belirten araştırma sonuçları da mevcuttur (Doğan & Burak, 2018; Karakuyu, 2021; Yolcu, 2019). Bu durumda, kazanımların “kısmen ve üzerinde” yeterliliğe sahip olup tamamen yeterli bulunmadığını belirtmek mümkün olmaktadır. Türkçe ve matematik derslerinin aksine fen bilimleri dersi de sosyal bilgiler gibi içinde farklı disiplinleri barındırmaktadır. Fen bilimleri dersinin içeriği açısından disiplinler arası bir ders olduğu belirtilmektedir (Şahin vd., 2018). Eleştirel düşünme açısından disiplinler arasıyla avantaj sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın sonucu genel olarak değerlendirildiğinde, ilkokul Türkçe ve matematik dersi kazanımlarının eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini kazandırmada yeterli bulunmadığı; fen bilimleri ve özellikle sosyal bilgiler derslerinin ise Türkçe ve matematik derslerine göre nispeten daha yeterli olduğu tespit edilmiştir. İlkokul öğrencilerine eleştirel düşünme beceri ve eğilimleri kazandırmak, 21. yüzyıl’da önemli ve gerekli görülmektedir. Farklı disiplinlerin öğretim programlarındaki kazanımlarının, öğrencilere eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini kazandırma açısından yeniden düzenlenmesi bu noktada oldukça önem taşımaktadır. Bunun için de ilgili alanda uzman araştırmacıların program geliştirme çalışmaları yapması, ihtiyaca göre hazırlanacak olan kazanımların, oluşturulacak olan içeriğin gözden geçirilmesi ve kazanımlarla eleştirel düşünme beceri ile eğilimleri arasında kurulan ilişkinin öğrenme öğretme sürecine nasıl yansıtılacağına öğretim programlarında ifade edilmesi önerilebilir. Bununla birlikte bir öğretim programında yer alan kazanımların eleştirel düşünmeye ait her basamağı tamamen karşılamasını beklemek yanlış olacaktır. Taksonomide olduğu gibi eleştirel düşünme becerisi aşamalı ve bir süreç ifade eder. Bu durumda bazı kazanımlar daha temel becerileri hedeflerken bazı kazanımlar ise bu temel kazanımların geliştirilmesiyle daha ileri bir eleştirel düşünme düzeyini karşılayabilir. Rubriklerdeki kazanımlar arasında puanlama farklılıkları bu şekilde açıklanabilir ve öğretim programlarının bilişsel becerileri ölçme noktasında daha farklı, kapsamlı ve çok yönlü ölçme araçları geliştirebilir. Her kazanım aynı ölçütlerle değerlendirilmek yerine kazanımlar süreç temelli olarak sınıflandırılabilir ve üstbilişsel becerilere yönelik kendi içlerinde değerlendirilirken

aynı zamanda daha ileri düzeyde becerilere hizmet eden kazanımlara ne şekilde temel sağladığı tartışılabilir.

KAYNAKÇA

- Akar, H. (2016). *Durum Çalışması*. Ed. Ahmet Sabah ve Ali Ersoy, Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri, ss. 169-179. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Aslan, M. ve Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 İlkokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Bailin, S. (2002). Critical thinking and science education. *Science & Education*, 11, 361-375.
- Baltacı, A. (2019). "Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır?". Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 368-388.
- Belet-Boyacı, Ş. D. ve Güner-Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738.
- Bourn, D. (2014). *The theory and practice of global learning*. (Development Education Research Centre Research Reports 11). Development Education Research Centre, Institute of Education, University College London in partnership with the Global Learning Programme: London, UK.
- Büyükalın-Filiz, S. ve Baysal, S. B. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-253.
- Candaş, B., Kıryak, Z., Kılınç, A., Güven, O. ve Özmen, H. (2019). 2013 ve 2018 fen bilimleri öğretim programlarının genel eğilimler ve yaklaşımlar açısından karşılaştırılması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1668-1697.
- Carroll, J. A. & Wilson, E. (1993). *Acts of teaching: How to teach writing*. Teacher Ideas Press.
- Chukwuyenum, A. N. (2013). Impact of critical thinking on performance in mathematics among senior secondary school students in Lagos State. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 3(5), 18-25.
- Cottrell, S. (2005). *Critical thinking skills: Developing effective analysis and argument*. Palgrave Macmillan.
- Demir, A. Y. ve Özyurt, M. (2021). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1254-1290.
- Doğan, Y. ve Burak, D. (2018). 4. Sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(23), 34-56.
- Dong, M., Li, F., & Chang, H. (2023). Trends and hotspots in critical thinking research over the past two decades: Insights from a bibliometric analysis. *Heliyon*, 9(6), e16934.
- Elder, L., & Paul, R. (2010). Critical thinking: Competency standards essential for the cultivation of intellectual skills, Part 1. *Journal of Developmental Education*, 34(2), 38-39.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186.

- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2).
- Evans, S. & Edwards, S. (2021). Teaching argumentation to university students. *Language Research Bulletin*, 36, 1-8.
- Facione P. A. & Gittens, C. A. (2016). *Think critically*. Pearson Education.
- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin pedagojisi*. (Çev. D. Hattatoğlu). Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P. & Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık: Sözcükleri ve dünyayı okuma*. (Çev. S. Ayhan). İmge Kitabevi.
- Gelder, T. V. (2005). Teaching critical learning: Some lessons from cognitive science. *College Teaching*, 45(1), 1-6.
- Giroux, H. A. (1991). *Postmodernism, feminism, and cultural politics: redrawing educational boundaries*. State University of New York Press.
- Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmadaki etkililiğinin belirlenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 1, 39-49.
- Gültekin, M. ve Burak, D. (2019). 4. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının Bloom ve revize Bloom taksonomilerine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 121-140.
- Halpern, D. F. (2003). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking (Fourth edition)*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Hitchcock, D. (2018). *Critical thinking*. <https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking>
- Holmes, N. G., Wieman, C. E., & Bonn, D. (2015). Teaching critical thinking. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(36), 11199-11204.
- Holyoak, Keith J., Robert G. (2005). Thinking and Reasoning: A Reader's Guide. In K. J. Holyoak & R. G. Morrison (Ed.), *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning* (pp.1-13). Cambridge University Press.
- Irwan, I., Arnadi, A., & Aslan, A. (2024). Developing critical thinking skills of primary school students through independent curriculum learning. *Indonesian Journal of Education (INJOE)*, 4(3), 788-803.
- Kalemkuş, J. (2021). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının 21.yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 63-87.
- Karabacak, H. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyi (Erzurum ili örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Karakuyu, A. (2021). İlkokul 3.sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının haladyna taksonomisine göre analizi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(46), 2291-2296.
- Kayhan, C. ve Tokca, H. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler 4. ve 5. sınıf ünite kazanımları ile ders kitapları hazırlık ve değerlendirme sorularının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedefler açısından karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 685-700.

- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Köprülü, S. (2018). *Cumhuriyetten günümüze temel eğitim matematik dersi öğretim programlarının eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez]. Hacettepe Üniversitesi.
- Köse, N. Y. (2016). Cumhuriyetten günümüze ilkökul matematik dersi öğretim programlarında matematiksel muhakeme. M. F. Özmentar, A. Öztür, ve E. Bay(Ed.), *Reform ve değişim bağlamında ilkökul matematik öğretim programları içinde*(ss. 317-346). Pegem Akademi.
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental?. *The Qualitative Report*, 8(1).
<https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1901&context=tqr>
- Lipman, M. (1987). Critical thinking: What can it be? *Analytic Teaching*, 8(1).
- Lombardi, L., Mednick, F. J., De Backer, F., & Lombaerts, K. (2021). Fostering critical thinking across the primary school's curriculum in the European schools system. *Education Sciences*, 11(9), 505.
- Mason, M. (2007). Critical thinking and learning. *Educational philosophy and theory*, 39(4), 339-349.
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to Qualitative Research. *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*, 1(1), 1-17.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Çeviri Editörü: Selahattin Turan. Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018a). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018c). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Nande, B. K., Aboho, D. A., & Maduwesi, B. U. (2013). Affective domain: Neglected area of learning objectives in Nigeria's primary and secondary schools. *World Educators Forum*, 1-13.
Erişim adresi: <https://www.globalacademicgroup.com/journals/world%20educators%20forum/AFFECTIVE%20DOMAIN%20NEGLECTED%20AREA%20OF%20LEARNING%20OBJECTIVES%20IN%20NI.pdf>
- NCSS (2010, September). *National curriculum standards for Social Studies: Executive summary*. Erişim adresi: <https://www.socialstudies.org/standards/execsummary>

- Özdemir, E. (1998). *Eleştirel okuma*. Ümit Yayıncılık.
- Özdemir, M. ve Altıok, S. (2015). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 363-373.
- Özmen, F. (1999). Etkili eğitimin gerçekleştirilmesinde duyuşsal alanın önemi: Sevgi eğitimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 193-198.
- Öztürk, H. İ. (2019). *Disiplinlerarası yaklaşım temelli geliştirilen öğretim programı tasarımının fen eğitiminde eleştirel düşünme becerilerine, sorgulayıcı öğrenme becerileri algısına, derse yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Paul, R., & Elder, L. (1988). *Critical thinking*. Kennedy Recordings. 1-26.
- Pierre, E., & Oughton, J. (2007). The affective domain: Undiscovered country. *College Quarterly*, 10(4), 1-7.
- Ritchart, R. & Perkins, D. N. (2005). *Learning to think: The challenges of teaching thinking*. In K. J. Holyoak & R. G. Morrison (Ed.), *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning* (pp. 775-802). Cambridge University Press.
- Roberts, M. (2015). Critical thinking and global learning. *Teaching Geography*, 40(2), 55-59.
- Scheibe, C. & Rogow, F. (2012). *The teacher's guide to media literacy: Critical thinking in a multimedia world*. Corwin Press.
- Shaw, R. D. (2014). How critical is critical thinking? *Music Educators Journal*, 101(2), 65-70.
- Soylu, A. (2018). Özel okullarda okul içi süreçlerin ayrıcalıklı kimliğin kurulumunda ve yeniden üretimindeki rolü. [Unpublished doctoral dissertation]. Ankara University Institute of Educational Science, Ankara.
- Sönmez, H. (2020). 2019 Türkçe dersi öğretim programında duyuşsal alana uygun kazanım hazırlama. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 216-236.
- Söylemez, T. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 63, 345-384.
- Şahin, F., Göçük, A. ve Sevgi, Y. (2018). Fizik, kimya, biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adaylarının disiplinlerarası ilişki kurma düzeylerinin incelenmesi: Kan basıncı. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 6(1), 73-95.
- Tuncer, M. ve Yılmaz, Ö. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve kaygılarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 47-64.
- Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. https://www.researchgate.net/publication/259828893_Learning_about_Qualitative_Document_Analysis
- Wolf, S. A. (2004). *Interpreting literature with children*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Yeşilpınar-Uyar, M., Tunca-Güçlü, N. & Alkın-Şahin, S. (2021). Sosyal bilgiler ve matematik dersi kazanımlarının, eleştirel düşünmeyi kazandırma düzeyi açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 633-651.

Yolcu, H. H. (2019). İlkokul öğretim programı 3 ve 4. sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisi açısından analizi ve değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(1), 253-262.

Yüksel, R., Yılmaz, M. ve Kurt, M. (2024). İlkokul fen bilimleri 2013 ve 2018 öğretim programı kazanımlarının öğrenme ve yenilenme becerileri açısından incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 21, 28-41.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The rapid development of technology since the second half of the 20th century has peaked in the 21st century with the increase in information, communication, and technology (ICT) tools, along with the combined use of multimodal texts. All of these have made it a challenge to sift through the information we encounter in every field, make decisions for subsequent steps, and utilize them most efficiently according to our own needs. Undoubtedly, one of the most important subjects of this challenge is critical thinking.

Lipmann (1987) emphasizes the impressionistic aspect of thinking about thinking when he defines critical thinking as a thought that both uses criteria and can be evaluated by referring to criteria. Paul and Elder (1988, p. 2) define critical thinking as the art of analyzing and evaluating to improve thought.

Teaching thinking poses a central problem in education. Multidimensional answers to the question of why we need to teach thinking are sought in terms of students, curriculum, and life skills, and different solutions are suggested. Often, the main purpose of reflection intervention is to enhance learning and promote deeper understanding (Ritchart & Perkins, 2005, p. 795). Of course, introducing the critical thinking process is not enough for students to use it on their own. Students need to practice of participating in the critical thinking process, and this practice should be done consciously and repeated with targeted feedback (Holmes, Wieman & Bonn, 2015, p. 111100).

The ideal of "an individual who produces knowledge, can use it functionally in life, can solve problems, think critically, is entrepreneurial, determined, has communication skills, can empathize, and contributes to society and culture" is defined in all of the basic courses curricula of the Ministry of National Education of Turkey (MEB, 2018c, 4). It is expected that the achievements will be structured in line with both the general and specific objectives of the curriculum. In this regard, this study aims to analyze to what extent the 4th-grade basic course outcomes are suitable for critical thinking skills as the target of the program.

Method

The research model has been determined as document analysis. Document analysis is described as a qualitative research method where written documents are systematically analyzed (Wach, 2013). It is noted that document analysis involves reviewing the literature and incorporating obtained information into the research through an analytical method (Kıral, 2020; Labuschagne, 2003). As data collection tools, the "Classification Form Based on Categories and Levels", and the "Assessment Rubric for Critical Thinking Skill Level" and "Assessment Rubric for Critical Thinking Disposition Level" developed by Yeşilpınar-Uyar et al. (2020) were used.

Results

When the findings regarding the first sub-objective of the research are examined; At the highest cognitive skill level in Turkish, social studies, and science courses; It was determined that

there were gains at the level of cognitive understanding in the mathematics course. It is seen that achievements related to affective understanding and affective skills are not included in the achievements of Turkish, mathematics, and social studies courses, and very little space is given in science courses. Considering all lessons; It is possible to say that the cognitive field is dominant in the achievements.

In the findings regarding the second sub-objective of the research; It was determined that the level of gaining critical thinking skills and tendencies was mostly found to be "insufficient" or "partially sufficient" in Turkish language course achievements. The mathematics course, like the Turkish course, was found to be "insufficient" or "partially sufficient" in terms of teaching critical thinking skills. In the research conducted by Köprülü (2018), critical thinking was addressed in the mathematics curriculum; However, it was concluded that there was not enough explanation about this skill and that there were no standards in the program for teaching this skill. It was determined that the achievements of the Social Studies course showed "intermediate level and above" proficiency, unlike Turkish and Mathematics courses. It was determined that the achievements of the science course, which is the last discipline examined, were "partially or above" the level of gaining critical thinking skills and tendencies.

Discussion and Conclusion

Different research results conclude that cognitive domain achievements are dominant and affective domain achievements are few in Turkish, social studies, mathematics, and science courses (Başar, 2009; Kayhan & Tokca, 2013; Sönmez, 2020; Yeşilpınar-Uyar, Tunca-Güçlü and Alkın-Şahin, 2019). Studies on curriculum are generally focused on Bloom's taxonomy and the cognitive field (Aslan & Atik, 2018; Büyükalan-Filiz & Baysal, 2019; Doğan & Burak, 2018; Gültekin & Burak, 2019; Özdemir & Altıok, 2015). The insufficient number of program development studies on the effective field can be cited as a reason for this situation.

When the contents of the Turkish course curriculum are examined; It is stated that while critical thinking skills were particularly emphasized in the 2005 program, they were not emphasized enough in the 2018 program (Belet-Boyacı & Güner-Özer, 2019). Research in the literature also indicates that as the grade level increases, both the quality and quantity of critical thinking skills tend to improve (Özdemir, 1998; Söylemez, 2018).

As a result of the research conducted by Köprülü (2018), it was found that critical thinking was addressed in the mathematics curriculum; However, it was concluded that there was not enough explanation about this skill and that there were no standards in the program for teaching this skill. There are similar research results in the literature (Köse, 2016; Yeşilpınar-Uyar et al., 2020).

In the research conducted by Demir and Özyurt (2021), it was determined that the achievements in the social studies course curriculum were mostly aimed at gaining critical thinking skills among 21st-century skills. The fact that the social studies course curriculum achievements can be considered sufficient compared to Turkish and mathematics courses in providing critical thinking skills and tendencies may be due to the interdisciplinary feature of the social studies course.

Unlike Turkish and mathematics courses, science courses include different disciplines such as social studies (Şahin et al., 2018). It can be said that interdisciplinarity provides an advantage in terms of critical thinking.