



DOI: 10.18039/ajesi.848472

## What's Happening in Primary School Classrooms? A Case Study on Thinking Skills<sup>1</sup>

Celal BOYRAZ<sup>2</sup>, Burçin TÜRKCAN<sup>3</sup>

**Date Submitted:** 28.12.2020 **Date Accepted:** 04.11.2021 **Type<sup>4</sup>:** Research Article

### Abstract

Teaching thinking skills to students at an early age is one of the main objectives of primary school education. In primary schools, it can be said that the responsibility in this matter belongs to the primary school teachers. Primary school teachers re-evaluate their discourse and learning environments they use in the classroom. The negative results obtained in exams such as PISA and TIMSS and researchs on the subject, made it necessary to seek an answer to the question of what the deficiencies are in teaching thinking skills in classrooms. The aim of this study is to examine what happened in the learning-teaching process in classrooms in the context of gaining thinking skills at the primary school level. The case study design was adopted as a method in the study. The participants of the study carried out in one province in the North-East Anatolia region of Turkey were one class teacher working in a public primary school and 20 students. Unstructured observation and interview techniques were used to collect data. The obtained data were analyzed by following the qualitative data analysis steps and by performing content analysis on the data. After analyzing the data, five sub-themes were reached within the framework of one theme. Some of the research findings are that the classroom teacher makes behaviors and discourses that prevent students from thinking, the materials used in the transfer of the content do not encourage thinking, and the communication element that is important for thinking skills in the classroom is one dimensional. Based on the findings, it has been suggested to include examples of activities that will support thinking skills while preparing the contents and activities of the textbooks, and to give practical and long-lasting trainings to teachers about thinking education through pre-service lessons and in-service training.

**Keywords:** case study, primary education, teacher qualification, thinking skills

**Cite:** Boyraz, C., & Türkcan, B. (2022). What's happening in primary school classrooms? A case study on thinking skills. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 1-30. <https://doi.org/10.18039/ajesi.848472>



<sup>1</sup> This article is a part of the first author's doctoral dissertation. In addition, the article was presented as an oral presentation at the II. International Elementary Education Congress.

<sup>2</sup> (Corresponding author) Asst. Prof, Bayburt University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Turkey, [cboyraz@bayburt.edu.tr](mailto:cboyraz@bayburt.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-5668-5051>

<sup>3</sup> Prof. Dr. Anadolu University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Turkey, [burcint@anadolu.edu.tr](mailto:burcint@anadolu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-2441-5185>

<sup>4</sup> This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Anadolu University, Faculty of Education dated 16.06.2018 and issue number 61347.



DOI: 10.18039/ajesi.848472

## İlkokul Sınıflarında Neler Oluyor? Düşünme Becerileri Üzerine Bir Durum Çalışması<sup>1</sup>

Celal BOYRAZ<sup>2</sup>, Burçin TÜRKCAN<sup>3</sup>

**Gönderim Tarihi:** 28.12.2020    **Kabul Tarihi:** 04.11.2021    **Türü<sup>4</sup>:** Araştırma Makalesi

### Öz

Düşünme becerilerinin erken yaşlarda öğrencilere kazandırılması ilkökul eğitiminin başlıca amaçlarından biridir. İlkokullarda bu konudaki sorumluluğun sınıf öğretmenlerine ait olduğu söylenebilir. Öğrencilerine düşünme becerilerini kazandırmak isteyen sınıf öğretmenleri sınıf içinde kullandıkları söylemleri ve öğrenme ortamlarını yeniden değerlendirmelidirler. Ülkemizin son yıllarda PISA ve TIMSS gibi öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmeyi amaç edinen sınavlarda elde ettiği olumsuz sonuçlar ve konu üzerine gerçekleştirilen araştırmalar, sınıflarda düşünme becerilerinin kazandırılması konusunda eksikliklerin neler olduğu sorusuna bir yanıt arama çabasını gerekli kılmıştır. Bu bağlamda araştırmacının amacı, ilkökul düzeyinde düşünme becerilerinin kazandırılması noktasında sınıflarda öğrenme-öğretme sürecinde neler yaşandığını incelemektir. Araştırmada yöntem olarak durum çalışması deseni benimsenmiştir. Türkiye'nin Kuzey Doğu Anadolu Bölgesi'nde bir ilde gerçekleştirilen araştırmacının katılımcıları, ölçüt örneklem yoluyla belirlenen bir devlet okulunda görev yapan sınıf öğretmeni ve 20 öğrencidir. Veri toplamak amacıyla yapılandırılmamış gözlem ve görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır. Elde edilen verilere, nitel veri analizi adımları takip edilerek içerik analizi uygulanmıştır. Verilerin analizi sonrası bir tema çerçevesinde beş alt temaya ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenin öğrencilerin düşünmelerini engelleyen davranış ve söylemlerde bulunduğu, içeriğin aktarılmasında kullanılan materyallerin düşünmeye sevk etmediği, sınıfta düşünme becerileri için önemli olan iletişim unsurunun tek boyutlu olduğu araştırma bulgularından bazılarıdır. Bulgulara dayalı olarak, ders kitaplarının içerikleri ve etkinlikleri hazırlanırken düşünme becerilerini destekleyecek etkinlik örneklerine yer verilmesi, sınıf öğretmenlerine hizmet öncesi dersler ve hizmet içi eğitimler yoluyla düşünme eğitimi hakkında uygulamaya dayalı ve uzun süren eğitimler verilmesi önerilerinde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** durum çalışması, düşünme becerileri, ilkökul, öğretmen yeterliliği

**Atıf:** Boyraz, C. ve Türkcan, B. (2022). İlkokul sınıflarında neler oluyor? Düşünme becerileri üzerine bir durum çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 1-30. <https://doi.org/10.18039/ajesi.848472>

<sup>1</sup> Bu makale birinci yazarın doktora tezinin bir kısmından üretilmiştir. Ayrıca makale, 23-27.10.2019 tarihleri arasında düzenlenen II. Uluslararası Temel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> (Sorumlu yazar), Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, [cboyraz@bayburt.edu.tr](mailto:cboyraz@bayburt.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-5668-5051>

<sup>3</sup> Prof. Dr. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, [burcint@anadolu.edu.tr](mailto:burcint@anadolu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-2441-5185>

<sup>4</sup> Bu çalışma Anadolu Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 19.06.2018 tarihinde 61347 protokol numarasıyla Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

## Giriş

Sosyal bilimlerde yer alan diğer tüm kavramlar gibi düşünme kavramı da farklı alanlar üzerine çalışan kişiler tarafından farklı tarihsel zamanlarda farklı biçimlerde açıklanmaya çalışılmıştır. Zihinsel bir eylem olan düşünme, Bochenski (1996) tarafından tasarımlarımızı ve kavramlarımızı oluştururken yaptığımız her devinim olarak tanımlanmıştır. Düşünmenin farklı düzeylerde anlamının olduğunu söyleyen Dewey (1910) ise en alt düzeyde kafamızın içinden geçen her şeyin düşünme olduğunu belirtirken, bir şeyi düşünmenin düşünülen şeyin bilincinde olmak olduğunu ifade etmiştir. Araştırma bağlamı dikkate alındığında düşünmeyi kafamızın içinden geçen her şey olarak değil; zihinsel bir üretimde bulunmaya çalışmak (Başar, 2013, s.3) olarak tanımlayabiliriz. Bu üretim, bir sonuca varmak amacıyla bilgi ve kavramları inceleme, karşılaştırma ve aralarında ilişkiler kurarak başka düşüncelere yol açmalıdır. Düşünme, mevcut bilgilerin ötesine gitme veya mevcut bilgilerden yola çıkarak başka bilgilere ulaşmak olarak da tanımlanabilir (Saban, 2014, s.159). Polette (2005, s.2), düşünmenin bir ihtiyaç, soru ya da sorun ile başladığını söyler. Ona göre iyi bir düşünme; analiz, ilişkilendirme, sınıflama, karşılaştırma, anlama, değerlendirme, esneklik, akıcılık, tahmin etme, genelleme, varsayımlar ile hareket etme, yorumlama, planlama, öngörme, sorgulama, sıralama, sentezleme ve daha fazla becerilerin kullanılmasıyla gerçekleşir. İyi bir düşünme sonucunda ise yeni beceriler, kavramlar, kararlar, eylemler, keşifler, fikirler, yöntemler ya da yeni soru(n) ve ihtiyaçlar ortaya çıkmalıdır.

Düşünme başlı başına bir beceri olarak ele alınmakta ve aynı zamanda kendi içerisinde de farklı becerileri barındırmaktadır. Düşünme becerileri, düşünmenin yapı taşları olarak kabul edilen özel bilişsel işlemlerdir. İnsan, bir problemle karşılaştığında ya da seçenekler arasında karar vermek zorunda kaldığında kullandığı tüm bilişsel ve stratejik süreçlerdir. Presseisen (1991), düşünme becerilerinin temeli ya da özü nedir? sorgulamasına 1956 yılında Benjamin Bloom tarafından ortaya konulan ve eğitim alanında oldukça önemli görülen bilişsel sınıflamayı adres göstererek yanıt vermiştir. Bu sınıflama da "Bilgi-Kavrama-Uygulama" aşamaları temel düşünme becerileri olarak kabul edilirken "Analiz-Sentez-Değerlendirme" ise üst düzey becerilerdir (Fisher, 1995). Alanyazında; Beyer (1988), Presseisen (1991), Lipman (2003), Swarts ve Parks (2004) gibi birçok araştırmacı tarafından düşünme becerilerine yönelik olarak sınıflamalar yapılmıştır. Presseisen (1991), literatürdeki düşünme becerilerini sentezleyerek üç aşamalı ve detaylı bir model ortaya koymaya çalışmıştır. Costa (1991) tarafından editörlüğü yapılan "*Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*" adlı eserde Presseisen (1991) tarafından yazılan "*Thinking Skills: Meanings and Model Revised*" başlıklı bölümde düşünme becerilerini, bilişsel düşünme, üstbilişsel düşünme ve epistemic bilişsel düşünme olarak üç aşamaya ayırmıştır. Presseisen (1991), bilişsel düşünme becerilerini temel düşünme becerileri ve bunlara bağlı karmaşık düşünme süreçleri olarak sınıflamıştır. Temel düşünme becerileri sebep-sonuç ilişkisi, sınıflandırma, ilişkilendirme, nitelendirme gibi becerileri kapsarken; karmaşık düşünme süreçleri problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini kapsamaktadır. Karmaşık düşünme süreçleri olarak adlandırılan bu beceriler birbirinden ayrı olarak düşünülemez ve ortak temel becerilere sahiptir. Literatürde de düşünme becerileri ile ilgili farklı görüşlerdeki ortak becerilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme olduğu görülmektedir.

Sanayi üretimine dayalı ekonomi doğal kaynaklara, tarıma, jeopolitik konuma göre şekillenmekteyken, çağımızda sanayi üretimine dayalı ekonomi yerini yeni bir ekonomi biçimine bırakmıştır. Bu yeni ekonominin lokomotifinin yüksek becerilere sahip insan olduğunu belirten Şirin (2016), bu becerilerin yüksek eğitilmiş bireylerde bulunabileceğini belirtir. Bilgi

ekonomisi de denilen yeni ekonomide toplum olarak güçlü bir rol oynayabilmek için toplumun sahip olduğu bireylerin düşünme becerilerinin öne çıktığı yüksek becerilerle donanması gerekmektedir. Bu beceriler iş dünyasının tanımlamalarıyla biçimlenmiş ve eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi bireyin erken yaşlarından itibaren geliştirilmesi gereken becerilerdir. İnsanın, düşünme gücünü kullanarak problemlere çözüm üretebilmesi ve bunu yaparken de diğer insanlarla sağlıklı bir iletişim kurması gerekliliği düşünüldüğünde insanı insan yapan özün ön plana alınması oldukça önemlidir. Diğer taraftan bu beceriler sadece 21. yy. becerileri değil, aynı zamanda geçmişten geleceğe her çağda insanın ihtiyaç duyduğu/duyacağı en temel insani becerilerdir. Her çağda eleştirel ve yaratıcı düşünebilen ve iletişim becerilerini güçlü bir şekilde kullanabilen bireyler problemlere çözüm üretmişler, yeni keşif ve icatların yolunu açmışlardır/açacaklardır. Düşünme becerilerinin geliştirilmesinin küçük yaşlarda başlaması gerektiği kabul edilmektedir. Yaşamın ilk yıllarından itibaren düşünme becerilerine ilişkin alışkanlıklar oluşmaktadır (Baysal, Çarıkçı ve Yaşar, 2017). Dolayısıyla ilkokul yıllarında bireylerin düşünme becerilerinin gelişimine öncelik verilen eğitim ortamlarına ihtiyaç vardır.

Türkiye’de olduğu gibi birçok ülke düşünme becerilerini eğitim yoluyla bireylere kazandırabilmek için eğitim programlarında önemli güncellemeler gerçekleştirmiştir. Türkiye’de en son yapılan güncellemelerde düşünme becerileri, uygulanan öğretim programlarının odağı haline getirilmiştir. Bu noktada geliştirilen öğretim programlarında düşünmenin doğrudan öğretimi ya da düşünme için öğretme yaklaşımları yerine dersin içeriğinin düşünmeyi öğretecek biçimde yapılandırılması (*infusion*) tercih edilmiştir (Dilekli, 2019). Düşünme becerilerinin tüm programa yayılması yaklaşımı ders sürelerinin verimli kullanılmasını ve anlamlı öğrenmenin desteklenmesini sağlamaktadır (Swartz ve McGuiness, 2014). Bu sayede içeriği kazanan birey aynı zamanda düşünme becerisini de kazanmış olacaktır (Dilekli, 2019). Bu yaklaşımın tercih edilmesi öğretim sürecini planlama açısından öğretmenlere de kolaylıklar sağlayacaktır. Bazı ilkokul öğretim programlarında düşünme becerilerinin programa yayılması şu biçimlerde yansımıştır;

“...bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır” (MEB, 2018a, s.3).

“Problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini rahatlıkla ifade edebilecek, başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksiklikleri veya boşlukları görebilecektir” (MEB, 2018b, s.9).

“...öğrencilerin kendilerini yazılı, sözlü ve görsel olarak ifade ederek iletişim ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine imkân tanıyan fırsatların öğrencilere sunulması beklenmektedir. Öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade edebilmeleri, düşüncelerini farklı gerekçelerle destekleyebilmeleri ve arkadaşlarının iddialarını çürütmek amacıyla karşıt argümanlar geliştirebilmeleri için bilimsel olgulara yönelik yarar-zarar ilişkisini tartışabilecekleri ortamlar sağlanmalıdır” (MEB, 2018c, s.11).

Bu ifadelerin dışında öğretim programlarında “analitik düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme, problem çözme” gibi düşünme becerileri kazandırılması gereken beceriler arasında yer almıştır. Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programında bu beceriler “yaşam becerileri” başlığı altında açıklanmıştır. Diğer taraftan Türkiye’nin 2019-2023 dönemine yönelik uzun vadeli temel amaç ve önceliklerini ortaya koyan 11. Kalkınma Planı’nın eğitim alanında birinci hedeflerinden birisi de düşünme becerileri gelişmiş bireylerin yetiştirilmesi olarak ifade edilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2019).

Öğretim programlarında 2005 yılından günümüze kadar yapılan güncellemeler ve Kalkınma Planlarına yansıyan teorik ifadeler eğitimde, düşünme becerilerinin geliştirilmesine odaklanılması gerektiğini göstermektedir. Bu noktada sorulması gereken soru şudur. Düşünme becerilerinin geliştirilmesi konusunda pratik olarak yapılanlar, bireylerin bu becerilerini geliştirmek için yeterli midir? Bu soruya Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] tarafından 2014-2015 yılları arasında gerçekleştirilen Yetişkin Becerileri Araştırması (Survey of Adult Skills) sonuçları cevap verebilir:

16-65 yaşları arasındaki yetişkinlerin sözel, sayısal ve teknoloji ortamında problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla yapılan araştırmaya Türkiye'den 5227 yetişkin katılmıştır. Türkiye'deki yetişkinler, araştırmaya katılan diğer OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında değerlendirme yapılan her üç alanda da (sözel beceriler, sayısal beceriler ve teknoloji ortamında problem çözme becerileri) ortalamanın altında performans göstererek sadece Şili ve Endonezya'yı geride bırakabilmişlerdir (OECD, 2016). Öte yandan programlarda yapılan bu değişikliklere rağmen eğitim sistemimiz özellikle düşünme becerilerine sahip bireyleri istenilen düzeyde yetiştirememektedir. OECD tarafından 15 yaşındaki öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerisi değerlendirme sonuçlarına göre Türkiye'de ileri derecede yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisine sahip öğrencilerin oranı %2,2'dir. OECD ülkelerinin ortalaması %12 iken bu oran Güney Kore'de %28 olarak tespit edilmiştir (Şirin, 2017). OECD ülkelerinde yaratıcı ve eleştirel düşünme değerlendirmelerinde yüksek puan alan ülkelerle, bilim, teknoloji, felsefe ve sanat alanlarında hızlı gelişen ülkeler arasında yüksek bir korelasyon olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Aynı şekilde 15 yaşındaki öğrencilerimize yönelik olarak OECD tarafından gerçekleştirilen, fen, matematik ve okuma becerilerini ölçmeyi amaç edinen Programme for International Student Assessment [PISA] değerlendirmesi sonuçları da eğitim sistemimizin üst düzey düşünme becerilerine sahip birey yetiştirmekten uzak olduğunu gözler önüne sermektedir. Örneğin, PISA 2015 ve 2018 değerlendirme sonuçlarına göre, Türkiye ölçülmek istenen beceri alanlarında OECD ülke ortalamasının altında kalmıştır (MEB, 2019). Elbette bu sonuçlardan, düşünme becerilerini kazandırmakta yetersizliğin nedeninin yalnızca eğitim sistemimiz olduğu çıkarımını yapmak doğru değildir. Bireyi şekillendiren toplumsal dinamiklerin de bu sonuçlarda önemli etkisi bulunmaktadır. Bu bağlamda, bireylere ilkökul yıllarından itibaren düşünme becerilerinin gelişebileceği ortamların sağlanmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

## Problem Durumu

İlkokullarda sürdürülen eğitimde önemli sorumluluklardan biri sınıf öğretmenlerine düşmektedir. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü [ÖYGM] tarafından 2017 yılında hazırlanan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" belgesinde, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ve öğrenme ortamları oluşturma başlıklarında düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik öğretmen yeterlikleri belirlenmiştir (ÖYGM, 2017). Bu bağlamda, öğrencilerinin düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir sınıf öğretmenin kullandığı sözel ifadeler, sorduğu sorular, verdiği örnekler öğrencilerinin düşüncelerini harekete geçirmelidir. Öğretmen, düşünme becerilerinin kullanımını destekleyecek bir sınıf ortamı oluşturmalıdır. Böyle bir sınıf ortamında her türlü düşünmeye değer verilmeli, öğrenciler; özgürce ve korkmadan düşüncelerini açıklayarak iletişim becerilerini geliştirmelidir. Bu süreçte öğretmen öğrencileri düşünmeleri için yönlendirmeli, düşüncelerini yönetmeleri için yol göstermelidir. Öğretmenler ancak böyle bir sınıf ortamında öğretim programlarında da



kazandırılması istenen düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilirler. Elbette öğretmenlerin böyle bir sınıf ortamı oluşturabilmeleri için düşünme eğitimi programlarından haberdar olmaları ve bu programlarda öğretmenin oynadığı rolü benimsemeleri gerekmektedir.

Alan yazında sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmen adaylarının düşünme becerileri ve düşünme becerilerinin kazandırılması yeterlikleri ile ilgili olarak birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların bir kısmı öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı ya da yansıtıcı düşünme eğilimleri, becerileri ve tutumlarına yönelik olarak gerçekleştirilmiştir (Açıışlı, 2016; Alkan ve Gözel, 2013; Dutoğlu ve Tuncel, 2008; Gök ve Erdoğan, 2011; Yıldırım ve Göğebakan Yıldız, 2019). Doğrudan sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen ve öğretmenlerin düşünme becerileri eğilimlerini ve özyeterliklerini incelemeyi amaçlayan çalışmalar da bulunmaktadır (Aslan, 2017; Ekinci ve Tican, 2017; Gelen, 2002; Hasırcı ve Sadık, 2011). Ayrıca, düşünme becerilerinin kazandırılması konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerini değerlendiren çalışmalar mevcuttur (Baysal, Çarıkçı ve Yaşar, 2017; Palavan, Gemalmaz ve Kurtoğlu, 2015). Alanyazın incelendiğinde doğrudan sınıf ortamına girilerek düşünme becerilerini kazandırma konusunda öğretmenlerin sorduğu sorular üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Örneğin; Doğanay ve Yüce (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada bir sınıf öğretmenin kullandığı sözel ifadeler ve sorduğu soruların düşünme becerilerine rehberli öğrenme desteği sağlama açısından değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirme sonucunda sınıf öğretmenin düşünme becerilerini geliştirmede rehberli öğrenme desteği yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca öğretmen tarafından sorulan soruların %78,2'sinin alt düzey sorular olduğu tespit edilmiştir.

Düşünme becerilerinin öğretimi sürecinde ne öğretildiğinden ziyade nasıl öğretildiği daha önemli bir husustur (Dilekli, 2019). Bu bağlamda düşünme becerileri üzerinde öğretmen niteliklerinin etkisinin ve öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde nasıl bir süreç izlediğinin açıklığa kavuşturulmasının düşünme eğitimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından gerçekleştirilen çabaların istenilen düzeyde sonuç vermemesi bu konuda sınıf içerisinde neler yapıldığının incelenmesi gerekliliğini göstermektedir. Alan yazında da doğrudan sınıf ortamında gözlem yapılarak öğrenme-öğretme sürecinde düşünme becerilerinin kazandırılması bağlamında değerlendiren bir çalışmaya rastlanılmadığı söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında araştırmanın doğrudan sınıf ortamında gözlem yapılarak düşünme becerilerinin geliştirilmesi konusunda yaşanan engelleri ortaya koyabilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öyle ki araştırma sonuçlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarına ve hizmet içi eğitim çalışmalarına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı şunlardır;

- a) İlkokulda sınıf öğretmenin söylem ve davranışları öğrencilerin düşünme becerilerini nasıl etkilemektedir?
- b) Düşünme becerileri bağlamında sınıf öğretmeni tarafından gerçekleştirilen öğrenme-öğretme sürecinde yetersizlikler varsa bunlar nelerdir?
- c) İlkokulda düşünme becerilerinin geliştirilmesi sürecine etki eden unsurlar nelerdir?

Bu bölümde araştırma konusunun bilimsel dayanakları ve problem durumu açık bir şekilde anlatılmış, ilgili alanyazın eleştirel olarak değerlendirilmiş, araştırmanın amacı, araştırma soruları ve araştırmanın önemi, ilgili başlıklar altında açıklanmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu araştırmada yöntem olarak nitel araştırma desenlerinden durum çalışması benimsenmiştir. Durum çalışması bir olayı doğal ortamında, bu olayın karmaşıklığını ve bağlamını dikkate alarak derinlemesine anlamayı amaçlamaktadır. Durum çalışmalarında incelenecek birim bir birey olabileceği gibi bir topluluk da olabilir. Ayrıca bu bireyin ya da topluluğun özel bir süreçteki durumu da incelenebilir (Bogdan ve Biklen, 1998; Yin, 2014). Literatür incelendiğinde çeşitli durum çalışması desenleri ile karşılaşmaktayız. Araştırmada, Yin (2014) tarafından ortaya konulan tanımlayıcı-betimleyici (descriptive) durum çalışması ve Bogdan ve Biklen (1998) tarafından tanımlanan gözleme dayalı durum çalışması desenleri benimsenmiştir. Bu bağlamda, çalışmada “durum” olarak bir ilkokul üçüncü sınıf öğretmeni ve onun öğrencileri gözlemlenmiş ve sınıfta yürütülen öğrenme-öğretme sürecinde düşünme becerilerinin kazandırılması durumu betimlenmeye çalışılmıştır.

### Katılımcılar

Araştırma için katılımcı belirleme sürecinde amaçlı örnekleme gidilmiş ve birtakım ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütler; sınıf öğretmeninin düşünme eğitimi ile ilgili bir eğitim almamış olması, en az 10 yıl mesleki deneyime sahip olması, araştırma sürecinde video kamera ve ses kayıt cihazlarının kullanımına izin verilerek öğretmenin araştırmaya katılmaya gönüllü olması şeklindedir. Bu noktada öğretmenin en az 10 yıl mesleki deneyime sahip olması, 2005 sonrası yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde yürütülen program geliştirme çalışmalarına tanık olması ve deneyimli bir öğretmen olması açısından önemli bir ölçüt olarak değerlendirilmektedir. Bu ölçütler uyarınca araştırmacının katılımcıları Kuzey Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir şehir merkezindeki devlet ilkokulunda görev yapan sınıf öğretmeni ve öğrencileridir. Öğretmenin sınıfında yer alan öğrenci mevcudu 20'dir. Sınıf öğretmeni, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği lisans programından mezun olmuş ve mesleğinde 11. yılını çalışmaktadır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında ise aynı okulda üçüncü yılını çalışmaktadır. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmen, mevcut öğrencilerinin birinci sınıftan beri sınıf öğretmenidir. Sınıf öğretmeni düşünme eğitime yönelik herhangi bir eğitim almamıştır. Sınıf öğretmeni 34 yaşında, evli ve iki çocuk babasıdır. Araştırmada katılımcı öğretmen “Öğretmen” biçiminde kodlanmış ve “Ö” olarak kısaltılmıştır. Öğrencilerin isimleri ise alfabetik olarak sıralandığında Afşar, Ahmet, Ali, Aliye, Arslan, Bedia, Betül, Bilge, Fatma, Hasan, Necla, Nermi, Nuran, Oruç, Sabiha, Sevgi, Seyla, Teoman, Uygur ve Yücel olarak kod isimlerle anılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada yapılandırılmamış gözlem tekniğinden faydalanılmıştır. Katılımcı gözlemci konumunda olan araştırmacı, çalıştığı konuya ilişkin kültür ya da alt kültürün içine girmeye ve bir parçası olmaya gayret etmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Gözlem amacıyla, verilerin detaylı incelenmesi, araştırmacının alan notları alabilmesi ve tekrar gözden geçirilebilmesi için video kaydı alınmıştır. Gözlem sürecinde alınan notlarda, Pressesien (1991) tarafından ortaya konulan düşünme becerileri çerçevesi dikkate alınmaya çalışılmıştır. Özellikle eleştirel ve yaratıcı düşünme göstergeleri gözlem notlarının odağını oluşturmuştur. Gözlem süreci tamamlandıktan sonra okul müdürünün odasında öğretmenle yarı yapılandırılmış ve çağrışım

(stimulated recall) tekniğine dayalı olarak 58 dakika süren ve ses kayıt cihazıyla kaydedilen bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Çağrışım tekniğine dayalı görüşme, bir katılımcının söz konusu davranış sırasındaki düşünce süreçlerini hatırlamasına yardımcı olmak amacıyla video ya da ses kaydı kullanılarak yapılan görüşmedir (Calderhead, 1981). Yarı yapılandırılmış görüşme soruları video kayıtlarının analizinden sonra hazırlanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan sorular sınıf öğretmenliği eğitimi alanında öğretim üyesi olan iki farklı öğretim üyesine uzman görüşü almak üzere sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler sonrası düzeltmeler gerçekleştirilmiş ve soruların anlaşılır olup olmadığını incelemek üzere bir başka sınıf öğretmeninden düşünceleri alınarak son hali verilmiştir.

## Veri Toplama Süreci

Araştırma boyunca öğretmenin davranış kalıplarını, öğrenme-öğretme sürecine olan yaklaşımını zaman bağlamından ayrı değerlendirebilmek için haftanın bütün günlerinde gözlem yapılmıştır. Ayrıca öğretmen davranışlarını ve öğrenci etkileşimlerini dersin ve konunun doğası bağlamlarından ayrı değerlendirebilmek için Hayat Bilgisi, Matematik, Türkçe ve Fen Bilimleri gibi derslerde gözlem yapılmıştır. Dolayısıyla farklı günlerde iki ders saati gözlem yapılarak, Hayat Bilgisi altı ders saati, Matematik 10 ders saati, Türkçe 16 ders saati ve Fen Bilimleri dört ders saati olmak üzere toplam 36 ders saati gözlem yapılmıştır. Gözlem sonrası gerçekleştirilen görüşmede öğretmene, genel olarak öğretim programları hakkındaki bilgi ve düşüncelerini, düşünme becerilerinin kazandırılması ile ilgili bilgi ve düşüncelerini, bu becerilerin kazandırılması için sınıf içerisinde yapılması gerekenler hakkındaki bilgi ve düşüncelerini ve bu bağlamlarda öğretmenin rolü hakkındaki bilgi ve düşüncelerini derinlemesine ortaya çıkarmak için sorular yöneltilmiştir.

## Veri Analizi

Bu araştırma kapsamında yalnızca nitel veriler toplanmıştır. Dolayısıyla araştırmada nitel veri analizi adımları takip edilmiştir. Miles ve Huberman (2015) nitel veri analizinin adımlarını verilerin azaltılması, verilerin gösterimi ve sonuçların ortaya konması ve doğrulanması biçiminde ifade etmiştir. Buna göre araştırmada gözlem ve görüşmeler yoluyla toplanan verilerin okuması gerçekleştirilerek veri azaltma yoluna gidilmiş ve verilerin makro analizleri araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Makro düzeyde yapılan analizler veri azaltmada da kullanılmış ve iki farklı alan uzmanının görüşüne başvurulmuş mikro düzeyde analiz gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kuramsal bir çerçeve olmasına rağmen, toplanan verilerden farklı kategoriler oluşması ihtimali düşünülerek veri analizinde içerik analizi yaklaşımı benimsenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu anlamda, veriler dört aşamada analiz edilmiştir. Bu aşamalar, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır. Araştırmada gözlem ve görüşme teknikleri kullanılarak veri çeşitlemesi yoluna gidilmiştir. Bulguların sunumunda daha çok görüşme verilerinin gözlem verilerini destekleyecek şekilde bir yol izlenmiştir.



## **Geçerlik ve Güvenirlik / İnanırcılık Sağlama Amacıyla Alınan Önlemler**

Araştırmada geçerlik ve güvenirlik adına Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen stratejilere dikkat edilmesine çaba gösterilmiştir. Bu bağlamda alanda uzun süre bulunulmuş, veri çeşitlemesi yoluna gidilmiş, veri kaybını önlemek adına yedek kamera ve ses kayıt cihazları bulundurulmuş, araştırma süreci detaylı olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca verilerin bulgu olarak sunumunda doğrudan alıntılara sıklıkla başvurulmuş, video ve ses kayıtlarının dökümleri sınıf öğretmenliği eğitiminde (2) ve söylem analizi konusunda uzman (1) olan üç öğretim üyesine kontrol ve analiz için sunulmuştur. Gerçekleştirilen analizler sonucunda Miles ve Huberman (2015) tarafından önerilen hesaplama yapılarak kodlayıcılar arası güvenirlik yüzdesi %78 çıkmıştır. Görüş ayrılığı olan kodlar üzerine tartışılarak uygun kategoriler ve temalar altında görüş birliğine varılmıştır.

## **Araştırmacının Rolü**

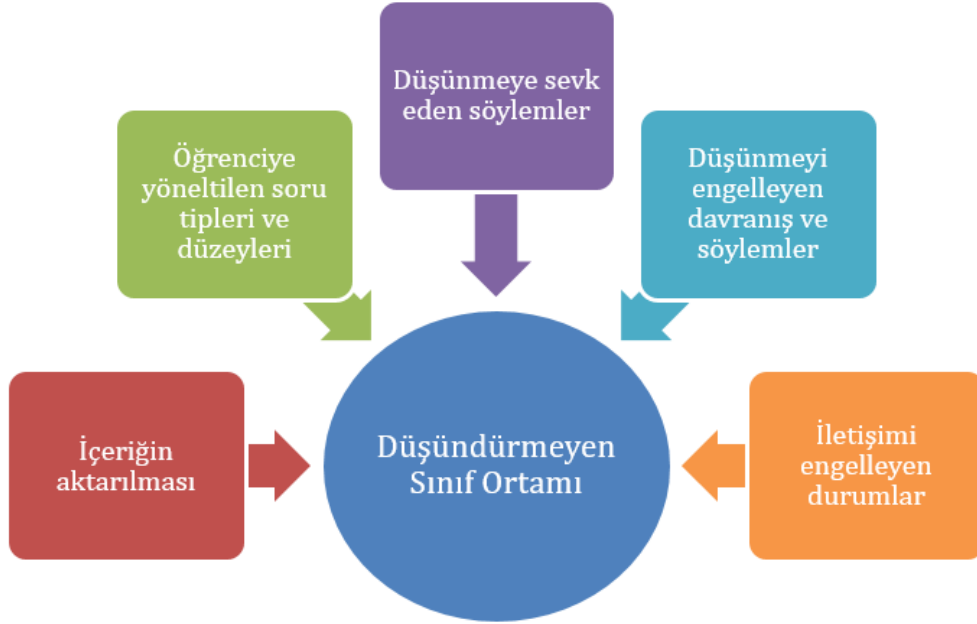
Araştırma sürecinde araştırmacı, gözlemci konumunda yer almıştır. Bu süreçte katılımcı gözlemci rolüyle doğal ortamın akışını etkilememeye özen göstermiştir. Bu amaçla araştırma ortamına veri toplama süreci başlamadan katılmış, öğrencilerin ve öğretmenin doğal davranışlar sergileyene kadar video kameraya alışmalarını beklemiştir. Video kayıtlarının alınması ve öğretmenle görüşmenin yürütülmesinden doğrudan sorumlu olmuştur.

## **Etik Konular**

Araştırmada etik önlem olarak gerekli yasal izinler alınmış, öğretmenlerden ve öğrenci velilerinden katılım onam formları imzalı olarak alınmıştır. Ayrıca araştırma için Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 19.06.2018 tarihinde 61347 protokol numarasıyla etik kurulu onayı alınmıştır. Araştırma süreci katılımcıların günlük yaşamlarını güçleştirmeyecek biçimde yürütülmüştür. Onlar için uygun olan zaman ve mekânlar dışına çıkılmamıştır. Araştırmanın katılımcıları, özel hayata saygı ve gizlilik gibi etik ilkelerden dolayı araştırma raporu boyunca kod isimlerle anılmıştır.

## **Bulgular**

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen 36 ders saati gözlem ve gözlemler sonrası öğretmenle yapılan görüşmeden elde edilen veriler uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacılar ve iki alan uzmanı ile birlikte analiz edilmiştir. İçerik analizi yapılarak gerçekleştirilen analiz sonucunda kodlar ve alt temalar oluşturulmuştur. Elde edilen kodlar ve alt temalar "Düşündürmeyen Sınıf Ortamı" teması altında birleştirilmiştir. Bu tema altında içeriğin aktarılması, öğrenciye yöneltilen soru tipleri ve düzeyleri, düşünmeyi engelleyen davranış ve söylemler, iletişimi engelleyen durumlar ve düşünmeye sevk eden söylemler alt temaları yer almaktadır. Elde edilen bulgular Şekil 1'de sunulmuştur.

**Şekil 1****Düşündürmeyen Sınıf Ortamı Temasına İlişkin Bulgular****İçeriğin Aktarılmasına İlişkin Bulgular**

Bu başlık altında ders kitabı ve E-öğrenme platformu kullanma, düz anlatım, hatırlatma, örnek verme, pekiştirme yapma kodlarına ulaşılmıştır. Öğretmen ders içeriklerini aktarırken genellikle düz anlatım yöntemini kullanmıştır. Burada en sık gözlenen davranış özellikle içerik aktarımı ve değerlendirme bağlamında Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri derslerinde E-öğrenme platformunun kullanılıyor olmasıdır. E-öğrenme platformu, konuyu çeşitli animasyonlar kullanarak öğrenciye düz anlatım yoluyla aktaran ve öğrenciler için eğlenceli değerlendirme etkinliklerinin bulunduğu bir platformdur. Matematik ve Türkçe derslerinde ise E-öğrenme platformu, genellikle değerlendirme etkinlikleri için kullanılmıştır. Öğretmenin Matematik derslerinde genellikle düz anlatım yoluyla bilgi sunduğu, hatırlatma yaptığı ve örnekler verdiği gözlenmiştir. Aşağıda, Matematik dersinde öğretmenin öğrencilere hatırlatma amacıyla düz anlatım yapması ile ilgili bir kesit sunulmuştur.

Ö: Kriterimiz neydi yuvarlama konusunda? Eğer baktığımız yerdeki sayı bir, iki, üç, dört ise kendi içinde bulunduğu onluğa veya bir önceki, yok beş, altı, yedi, sekiz, dokuz ise bir sonrakineydi. Yüzlükte de aynısı. Onlar basamağındaki sayı bir, iki, üç, dört ise içinde bulunduğu yüzlüğe, daha büyükse beş, altı, yedi, sekiz, dokuzsa bir sonrakine. Hani şurada da yapmıştık. Beş neydi? Ortaydı. İkisine de eşit uzaklıkta. Ama eşit olan kime gidiyordu? Büyüğe gidiyordu. (VK., 15.10.2018/1:58-2:45, Video 3).

Fen Bilimleri dersi “Kuvveti Tanıyalım” ünitesinde öğretmenin E-öğrenme platformunu düz anlatım yapılarak bilginin sunulması, örnek verme ve pekiştirme yapma amacıyla kullandığı gözlenmiştir.

E-Öğrenme Platformu: Hareket eden varlıkların hareket özellikleri. Hareket nedir? Dikkatle izleyelim. (Öğrencilere bir animasyon izletiliyor. Animasyonda bir oyun oynamak üzere olan çocuklar “1,2,3 Tıp.” benzeri bir oyun oynuyor). Düşünelim tartışalım. Oyunumuzu beğendiniz mi? Siz de bu oyunu oynamak ister misiniz?

Ö: Biz zaten çok çok oynuyoruz değil mi? Aynı heykel oyununu söylüyor. Olsun bir kere daha oynayalım. Ne olacak. (Öğretmen burada öğrencilerin ayağa kalkmalarını istiyor ve bir süre sınıfın ortasında “heykel” oyununu oynatıyor.)

E-Öğrenme Platformu: Düşünelim tartışalım. Hareket nedir? Hareketi nasıl tarif edebiliriz? Hareket eden bütün varlıklar yer değiştirir. Hareketi bir varlığın başka bir varlığa göre yer değiştirmesi olarak tanımlarız. Çocukların oynadıkları oyunda Murat'ın kolları havadaydı. Daha sonra kollarını aşağı indirdi. Yani kollarını hareket ettirdi. Seda ise olduğu yede durdu. Yerini hiç değiştirmede...

Ö: Hareket neymiş o zaman? Bir önceki duruma göre yer değiştirmesi dedi. Devam edelim.

E-Öğrenme Platformu: Dikkatle izleyelim. (Ekranda hareket eden ve etmeyen varlıkların olduğu bir animasyon izletildi. İzlendikten sonra...). Düşünelim tartışalım. İzlediğiniz animasyonda hareket eden ve etmeyen varlıklardan üç tanesini söyler misiniz?

E-Öğrenme Platformu: Hareket eden varlıklar. Hayvanlar, insanlar ve bitkiler hareket ederler. İnsanlar ve hayvanlar değişik şekillerde hareket etme yeteneğine sahiptirler. Hayvanlar koşar, zıplar, atlar veya sürünür. İnsanlar istedikleri yöne yürüyebilir, yüzebilir, yazı yazabilirler. Bitkilerin hareketleri insan ve hayvanlardan farklıdır. Bitkiler kökleri ile toprağa, yaprak çiçek ve dalları ile ışığa doğru yönelerek hareket ederler.

Ö: Bunu biliyorduk zaten değil mi?

E-Öğrenme Platformu: Çevremizdeki cansız varlıkların da hareket ettiğini görürüz. Cansız varlıkların hareket etmesi için dışarıdan bir etkinin olması gerekir. Yerde duran topun hareket etmesi için Vural'ın topa vurması gerekir. Bu yel değirmeninin hareket etmesi için rüzgarın esmesi gerekir. Bu el arabasının hareket etmesi için birinin onu itmesi gerekir. Cansız varlıkların hareketini kolaylaştırmak için birçok makine ve araçtan faydalanılır. Bu araçlardan en önemlisi tekerlektir. Taşıtlar tekerler sayesinde kolay hareket eder. Tekerlek ayrıca sandalye, koltuk, buzdolabı ve çamaşır makinesi gibi araçların altına takılarak hareketi kolaylaştırır.

Ö: Evet. Cansız varlıkların hareketi dışarıdan uygulanan kuvvete bağlıydı. Diğer etkinliğe geçelim. (V.K., 08.11.2018/1:42-10:28, Video 2).

Yukarıda sunulan kesitten anlaşılacağı üzere E-öğrenme platformu “hareket” ile ilgili bilgileri düz anlatım yoluyla öğrencilere aktarmış ve öğretmen bu bilgileri tekrar ederek pekiştirme (Hareket neymiş o zaman? Cansız varlıkların hareketi dışarıdan uygulanan kuvvete bağlıydı; Bunu biliyorduk zaten değil mi?) yapmıştır. Birçok derste benzer örnekler yaşandığı gözlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenle gerçekleştirilen görüşmede E-öğrenme platformunu çok kullanma nedenleri sorulmuş ve verilen cevaplar E-öğrenme platformunun derse katılımı artırmak amacıyla ve etkili öğrenmeyi sağladığı düşüncesiyle çok kullanıldığını göstermiştir. Bu konu hakkında öğretmenin düşünceleri aşağıda sunulmuştur.

Ö: Çocuklar eve gidince ilk işleri tablet telefon. Akıllı tahtada e-öğrenme platformundaki o etkinlikler bölümünü çok seviyorlar. Neden? Çünkü tableti çok seviyorlar. Günümüzde bunu işte ya çocuklar tablet telefon önüne geçemiyoruz artık. Önüne geçemiyorsak artık ben veli toplantılarında diyorum ki çocuğun elinde telefonu tableti alamıyorsun. Madem öyle 3. sınıf konularından indir. Güzel hazırlanmış gerçekten programlar var. Benim çocuğum 1. sınıfa gidiyor. Telefonu elinden zor alıyorum. Gittim okuma yazma programı indirdim. Şu anda sınıfında en iyi okuma yazma yapan çocuk. Sürekli telefonu zaten eline alıyor. Telefonu eline aldığı zaman madem bakıyor faydalı şeylere baksın. Akıllı tahtayı açmamdaki sebep de o. Çocuklar bu teknolojiye bağımlı gidecekler. Artık bunun önünü kapatamıyoruz. Madem öyle buradan da görsünler. Ben de anlatayım. O

ihtiyaçlarını da gidersinler. Çünkü bu soruya kim cevap vermek ister dediğimde üç beş kişi parmak kaldırıyor. Akıllı tahtada olunca soru, kim bunu yapmak ister dediğimde hepsi parmak kaldırıyor. Hiç konuşmayan öğrencim bile parmak kaldırıyor, tahtaya kalkıyor. (Görüşme Kaydı, (G.K) 20.12.2018/39:38-41:08).

İçeriğin aktarılması konusunda öğretmen çoğunlukla E-öğrenme platformundan yararlanmaktadır. Öğrenme platformunda sunulan bilgileri kendisi özetlemekte, örnekler vermekte ve pekiştirme yapmaktadır. Kısmen de olsa öğrencilere kapalı uçlu sorular yöneltilmektedir. Ancak bu sorular da genellikle “değil mi?” kalıbında olan onaylama sorularıdır. Öğrenme platformunun ve öğretmenin anlatım zamanlarında öğrenciler, bilginin pasif alıcısı konumunda yer almaktadır. Sadece değerlendirme etkinlikleri bağlamında öğrencilerden hatırlama düzeyinde bilişsel çaba sergilemeleri beklenmektedir.

### Öğrenciye Yöneltilen Soru Tipleri ve Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenin, derslerinde soru-cevap yöntemini kullandığı gözlenmiştir. Ancak genel olarak sorduğu sorular incelendiğinde bilme ve hatırlama düzeyleriyle sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Özellikle tek cevabı olan kapalı uçlu sorular, “Ne?/Hangi?” kalıbıyla biten sorular, onaylama soruları sıklıkla sorulan soru tipleridir. Sıklığı az da olsa “Neden?” soruları da öğrencilere yöneltilen sorular arasındadır. Matematik dersinde öğretmenin öğrencilere yönelttiği kapalı uçlu, ne/hangi sorularına ilişkin gözlem kaydı şu şekildedir:

Ö: Onlar basamağına yuvarlama yaparken hangi basamağa bakıyorduk? Kim söyleyecek? Onluğa yuvarlama yaparken. Nuran. (V.K., 15.10.2018/2:12-2:20, video 2).

Diyalogda görüldüğü gibi öğretmen öğrencilere çıkarımda bulunmaları için “Neden?” sorusunu sormuş ancak sorgulamayı tek bir öğrenciden aldığı cevapla tamamlamıştır. Ardından “Ne?” soru kalıbını kullanarak odağı değiştirerek öğrencilerin deneyimlerine yönelik “evet” ya da “hayır” ile cevap verilebilecek kapalı uçlu, hatırlama düzeyinde bir soru sorularak diyalog sürdürülmüştür. Matematik dersinde öğretmenin, tek ve çift sayılarla ilgili bir konuda kapalı uçlu ve hatırlama düzeyinde sorular sorması ise şu şekilde gözlenmiştir.

Ö: İkinci sınıfta epeyce yapmıştık ama bakalım kimler hatırlıyor. Bir sayının tek mi çift mi olduğunu nasıl anlıyorduk? Unuttunuz mu ya? Hani tahtanın sağ tarafına asmıştık. Tekler “T” ile çiftler “Ç” ile...(Öğretmen burada konuşmayı bırakıp etkileşimli tahtayı açmaya çalışıyor. Bu işlem bir dakikadan fazla sürüyor. Daha sonra konuşmaya devam ediyor)

Ö: Bir sayının tek mi çift mi olduğunu anlamak için nereye bakmamız gerekiyor? Hangi basamağa bakacağız? Birler mi, onlar mı, yüzler mi? ( öğretmen öğrencilerden teker teker cevap aldıktan sonra) Birler çoğunlukta demek ki birler doğru cevapmış. (V.K., 24.10.2018/0:40-3:53, video 3).

Örnek olarak sunulan gözlem kayıtlarından anlaşılacağı üzere öğretmen genellikle hatırlama düzeyinde, kapalı uçlu, tek bir doğru cevabı olan soru tipleri kullanmaktadır. Kimi zaman öğrencilerin akıl yürütmeleri, çıkarımda bulunmaları amacıyla sorular sorsa bile bu soruların cevapları üzerinde fazla durmadan odaklandığı konuya dönmeye çalışmaktadır.

## Düşünmeyi Engelleyici Davranış ve Söylemlere İlişkin Bulgular

Öğretmenin öğrencilere yönelttiği soruların cevaplandırılmasında öğrencilere düşünceleri için yeterli zaman tanımadığı gözlenmiştir. Bu, genellikle öğretmenin zihnindeki doğru cevaba odaklandığı ve bir an önce o doğru cevaba ulaşma isteğinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca öğrencilerin bazı tartışmalı konulardaki fikirlerine ilişkin yönlendirici, aşılıyıcı ve yargılayıcı söylemler kullandığı gözlenmiştir. Öğrencilerin düşünceleri için zaman tanınmadığı şu kesitle örneklendirilebilir:

Nuran: Onlar basamağına bak-(öğrenci cevabından emin değil, öğretmen bunu fark ediyor ve kendisi cevap veriyor)

Ö: -Onlar,... Birler basamağına bakıyorduk, değil mi? Yüzlüğe yuvarlama yaparken de Necla...

Necla: ...(düşünüyor, ama öğretmen düşünmesi için zaman tanımadan cevap veriyor)

Ö: Onlar basamağına bakıyoruz, değil mi? (V.K., 15.10.2018/2:20-2:35, video 2).

Hayat Bilgisi dersinde “arkadaşlık” ile ilgili bir konuda öğretmenin yönlendirici, aşılıyıcı ve yargılayıcı ifadelerde bulunması şu şekilde gözlenmiştir:

E-Öğrenme Platformu: ...okula geldiğimde boya kalemlerimi evde unutmuştum. Arkadaşım Sinan'dan boya kalemlerini kullanmak için izin istedim. Sinan izin vermedi. Neden vermedi anlamadım. Zor durumda bana yardımcı olmadığı için ona çok kırıldım.

Ö: Murat sizden kalem isteseydi kim verirdi? (Parmaklarını kaldıran öğrenciler olduğu gibi kaldırmayanlar da var.)

Ö: Verirdiniz değil mi? Peki Sinan Murat'tan kalem istese Murat verir miydi?

Öğrenciler: Vermez.

Ö: Ne yazık ki öyle oluyor işte. Ama aslında vermesi lazım. Ben istedim o bana vermedi. O isterse ben de ona vermem dememek lazım. Bunu kine dökmek gerekiyor. Ben ona vereyim ki o yaptığı yanlışın anlasın. Yaptığı yanlışın farkına varsın.

Fatma: Ben olsam vermem. Neden vereyim?

Ö: (Biraz yüksek bir sesle...) Çocuklar böyle işte ben olsam vermem diyor. Sen ver ver o utansın anlasın yaptığını... (V.K., 15.10.2018/0:48-3:54, video 2).

Benzer şekilde, Türkçe dersinde öğretmenin “iyilik-kötülük” kavramları üzerinden yönlendirici, aşılıyıcı ve yargılayıcı söylemler kullandığı gözlenmiştir.

Ö: Ne yazdık buraya. Sana kötülük yapana iyilik yaparak onu cezalandır.

Nuran: Bana kötülük yapana ben neden iyilik yapayım ki?

Ö: İnsanlara yardım etmeliyiz bize kötülük yapsalar bile. Bize zor günümüzde yardım etmeyenlere biz onların zor gününde yardım etmeliyiz değil mi? Sana iyilik yapana sen de iyilik yaparsın bunu herkes yapar. Bu aslında kolaydır. Zor olan sana kötülük yapana iyilik yapmaktır. Sana ihtiyacın olduğunda malzemeyi vermeyenlere onun ihtiyacı olduğunda sen ver ki hatasını anlasın. Hatasını anlasın ki bir daha yapmasın.

Sevgi: Öğretmenim mesela Ahmet Fatma'ya vurdu ya. Fatma ona vurmasın mı yani?

Ö: Evet güzel örnek. O bana vurdu ben de ona vururum dememeli. Tamam, şu hemen metnin etkinlik bölümünü yapalım. Sonra değerlendirme soruları var ona geçiyoruz. (V.K., 24.10.2018/3:30-5:02, video 6).

Diyalogdan anlaşılacağı üzere öğretmen, Nuran isimli öğrencinin fikrini kabul etmiyor ve yönlendirici bir dönütte bulunuyor. Aynı şekilde Sevgi isimli öğrenci de öğretmenin yorumunu sorguluyor ancak öğretmen ona da yönlendirici bir cevap veriyor. Hayat Bilgisi dersinde de öğretmenin yine yönlendirici, aşılıyıcı ve yargılayıcı ifadelerde bulunduğu şu şekilde örneklendirilebilir:

Hasan: Öğretmenim benim oyuncaklarım var. Onları veremem.

Ö: Yok zaten evdeki eski oyuncaklarını değil. Yeni oyuncaklar alıp vereceğiz.

Sevgi: Öğretmenim yeni oyuncakları neden onlara vereyim ki? Ben kendime alırım oynarım.

Ö: Hayır canım burada önemli olan zaten çok sevdiğiniz şeyleri paylaşmak. Mesela çok sevdiğin bir şeyi verdiğin zaman esas sevgi burada ortaya çıkıyor. Diyelim çok sevdiğin bir kalemin var. Onun yerine sıradan bir kalem verirsin ama çok sevdiğin kalemi verirsen daha kıymetli oluyor.

Hasan: Benim evde çok sevdiğim bir oyuncağım var. Annem doğum gününde almıştı. Ama onu veremem.

Ö: Yok zaten kullanılmış eşyaları vermeyelim diyorum. Yeni eşyalar olsun. (V.K., 30.10.2018/13:52-14:59, video 1).

Öğretmenle gerçekleştirilen görüşmede de yönlendirici, aşılıyıcı ve yargılayıcı söylemlerine ilişkin yukarıda örneklendirilen diyaloglar sorulmuştur. Öğretmenlerden bu gözlemleri destekleyen açıklamalar şu şekilde örneklendirilebilir:

Araştırmacı: ...Kullandığınız bu ifadelerin düşünme becerilerini engelleyici ifadeler olduğunu düşünüyor musunuz?

Ö: Aslında...Evet. Ama olumlu yöne yönlendirmek için. Tarafsız değil de. Doğruyu bulmak için güzeli bulmak için bazen yönlendiriyoruz öğrenciyi. Bu benim değil sadece bütün öğretmenlerde var. Bence bütün öğretmenler ister ki benim öğrencilerim hepsi çok iyi olsun. Hepsi çok doğru olsun. Senin fikirlerini boş ver o fikirleri. Bak doğru burada buraya gel. Bu moddan çıkamadığımız için eleştirel düşünmeyi biraz bozuyoruz. Çocuğun düşüncesine ket vurmuş oluyoruz. Tabii engelliyor. Ama biz hani olumlu yönde engellemek istediğimizde çocuk güzel yapsın güzel davranışta bulunsun. Kin gütmesin kindar olmasın. O davranışları küçükten engelleyim önünü alalım isteği var. Ama tabii bu yaptığımız düşünme becerilerinin gelişmesini engelliyor. (G.K., 20.12.2018/32:10-33:40).

Yukarıda verilen gözlem örnekleri ve öğretmen görüşmesinden de anlaşılacağı üzere öğretmen düşünmeyi engelleyici söylemler kullanmakta ve bu söylemleri öğrenciyi doğruya, güneşe, iyiye yönlendirmek amacıyla kullandığını ifade etmektedir. Ayrıca bu gibi söylemlerin öğrencilerin düşünme becerilerini engellediğinin de farkında olduğunu belirtmiştir.

Gözlemlenen derslerde öğretmenin zihninde var olan, doğru olarak kabul ettiği bir cevap olduğu ve öğrencileri o cevabı bulmaya yönlendirdiği görülmüştür. Fen Bilimleri dersinde yaşanan diyalog örnek olarak verilebilir:

Ö: Bitkiler nasıl hareket ediyordu kim söyleyecek?

Necla: Öğretmenim rüzgâr vurunca sallanıyor.

Ö: O onun kendi hareketi değil. Dıştan gelen bir etkiyle hareket ediyor. Kendi hareketini düşün. Ali.

Ali: Öğretmenim küçük bitkiler var ya şöyle...(yere çömelip yavaş yavaş ayağa kalkıyor)



Ö: O onun hareketi değil büyüme var orada. Afşar.

Afşar: Öğretmenim ayçiçekleri var ya güneşe doğru dönüyor.

Ö: Güneşe doğru dönüyor. Tamam bu hangi, bitkinin adı neydi?

Afşar: Ayçiçeği günebakan.

Ö: Ayçiçeği günebakan tamam. (V.K., 08.11.2018/10:02-14:26, video 2).

Benzer bir diyalog Türkçe dersinde de yaşanmıştır. Aşağıda bu diyalog örneği sunulmuştur.

Ö: Sizce bu metni neden yazmışlar? Bu metnin ana fikri ne olabilir? Ali.

Ali: Yardımlaşma

Ö: Yardımlaşma kime yardımlaşma.

Ali: Kuşa, hayvanlara.

Ö: Hah. Hayvanlara yardımlaşma. Sadece kuş dersek bu ana fikir olmaktan çıkar. Tüm hayvanlara. Orda kuş örnek gösteriliyor. Ama esas anlatılmak istenen hayvanlara. Başka bir şey daha vardı. Bir şeyin öneminden bahsediliyordu.

Necla: Sevgi

Ö: Bir hayvanlar var bir de...

Uygur: Ağaçlar.

Ö: Ağaçlar demeyelim de ne diyelim ona da. Genelini alalım.

(Öğrencilerden Doğa, bitki, orman cevapları geliyor.)

Ö: Bitki diyelim. Yani bu metnin yazılma amacı bize bitkilerle hayvanları işte korumalıyız, iyi davranmalıyız. Ne kadar değerli olduğundan bahsediyor. (V.K., 08.11.2018/4:49-6:12, video 8).

Öğretmen, 08.11.2018 tarihli Türkçe dersinde, ders kitabında yer alan bir etkinliği yaptırırken öğrencilerden düşüncelerinin gerekçeleri isteyerek düşünmeye teşvik etmiş, ancak yine zihninde yer alan doğru cevabı bulmaları için öğrencileri yönlendirmiştir. Öğrencilere önce ders kitabında yer alan Görsel 1 gösterilmiş ve görselde yer alan soru yöneltilmiştir.

## Görsel 1

*Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Görsel*

Aşağıda verilen görseli inceleyiniz. Görseli beğendiniz mi? Söyleyiniz.



Ö: Bu görseli beğendiniz mi beğenmediniz mi? Kim söyleyecek bunu bana. Yücel başla.

Yücel: Çok çirkin beğenmedim. Çünkü annesine bakmadan söylüyor.

Ö: Bakarak söyleseydi. Yine aynı cümleyi söyledi ama bakarak söyledi. Bu sefer ne diyeceksin. Gene çirkin mi diyorsun. Yoksa bakarak söylediği için güzel mi?

Yücel: Güzeldir.

Ö: Güzeldir. Peki, başka Necla.

Necla: Güzel öğretmenim.

Ö: Güzel mi? Kuşun tavrı güzel sıkıntı yok. Peki, neden güzel?

Necla:.....(düşünüyor, öğretmen fazla beklemeden diğer öğrenciye yöneliyor)

Ö: Peki. Fatma.

Fatma: Öğretmenim hani o yine mi solucan dedi ya. Keşke güzel davranmış olsaydı. Belki bir dahakine meyve falan getirirdi.

Ö: Evet. Biz de bunu çok diyoruz ama değil mi? Annemize falan. Anne yine mi? Burada aslında bu söz kuşlara değil. Bu söz aslında bize söylenen bir söz. Biz söylüyoruz böyle kuşlar değil. Sevgi.

Sevgi: Ben beğenmedim. Çünkü annesinin kalbini kırmış olabilir.

Sabiha: Annesine terbiyesizlik yapıyor. O ona uğraşmış solucan bulmuş o beğenmiyor.

Ö: Saygısızlık ediyor yani. Bu solucanı bulmak kolay bir şey mi?

Ali: Bence annesine doğru söylemiş. Çünkü solucan çok kötü yenmez ki.

Ö: Ya sen bunu kendin olarak düşünme. Hayvanlar birbirini yiyor. Kuşlar solucanı severler. Sen kuş haklı diyorsun yani, ne demeli annesine o zaman?

Ali: Bence haklı. Anne bana meyve getir diyebilir. (V.K., 09.11.2018/14:45-15:00, video 10 ve 00:00-03-25, video 11).

Diyalogda görüldüğü üzere öğretmen kitapta yer alan etkinliği kullanarak öğrencilerinin düşüncelerine gerekçe bulmaları için bir soru yöneltmiş ancak Yücel'den ve Necla'dan zihninde var olan cevapları (Evet. Biz de bunu çok diyoruz ama değil mi? Annemize falan. Anne yine mi? Burada aslında bu söz kuşlara değil. Bu söz aslında bize söylenen bir söz. Biz söylüyoruz böyle kuşlar değil) alamamış ve onları zihninde yer alan cevaba yönlendirmiştir. Ancak Fatma'dan istediği cevabı alınca görsel ile ilgili zihninde var olan açıklamayı yapmış ve sorgulamayı tamamlamıştır. Buna rağmen Ali farklı bir fikir söylemiş ama öğretmen onun fikrine de aşılıcı bir yorumda bulunarak düşünmeye engel olmuştur. Sonuç olarak, öğretmenin düşünmeyi engelleyici söylem ve davranışlarda bulunduğu söylenebilir. Bu söylem ve davranışlarda öğretmenin kazanımları yetiştirme kaygısı ve öğrencilerini olumlu davranışlara yönlendirme isteği etkili olmadığı öğretmenle gerçekleştirilen görüşmede ortaya çıkmıştır.

## Düşünmeye Sevk Eden Söylemlere İlişkin Bulgular

Öğretmenin zaman zaman öğrencilerinden alternatif fikir, onların akıl yürütmelerini, düşünceleri için gerekçe sunmalarını ve çıkarımlarda bulunmalarını istediği gözlenmiştir. Ancak bu konuda oldukça sınırlı sayıda örneğe rastlanılmıştır. Özellikle Türkçe dersinde rastlanan örnek diyaloglardan biri aşağıda sunulmuştur:

Ö: Hasan ne diyorsun bir yaralı kuş bulursan ne yaparsın?

Hasan: İlk önce veterinere götürürüm. Onun yarası falan varsa onu iyileştirmek için. Sonra ona bakabilecek birisine söylerim. O da böylece iyileşmiş olur.

Ö: Başka fikir alalım. Uygur ne yaparsın?

Uygur: Ne yaparım biliyor musun? (Yerden yukarıya doğru fırlatma hareketi göstererek) Tutar böyle fırlatırım. Uçar gider.

Ö: Düşmüş uçamıyor. Fırlattın bir daha düşerse. Risk mi alıyorsun?

Uygur: Yani.

Ö: Tamam başka fikir alalım. Betül.

Betül: Yaralanmış yerlerini sarardım. Sonra yuvasına geri koyardım.

Ö: Çok güzel (V.K., 08.11.2018/10:07-12:48, video 10).

Yine Türkçe dersinde “Tavşan ile Kaplumbağa” metni okunduktan sonra öğrencilerin çıkarımda bulunmaları istenmiş, alternatif fikir arandığı gözlenmiştir.

Ö: Bu hikaye hep anlatılır. Sizce bu hikayede anlatılmak istenen ne? Fikirlerinizi alalım bakalım. Evet. Aliye.

Aliye: Selam vermemek.

Ö: Selam vermemek, Uygur.

Uygur: Kibirli olmayalım.

Ö: Kibirli olmayalım diyor. Hasan.

Hasan: Kendimizi beğenmeyelim

Ö: Kendimizi beğenmişlik etmeyelim. Ali.

Ali: Küçükleri küçük görmeyelim.

Ö: Ha. Kimseyi küçüksemeyelim. Rakibimizi küçük görmeyelim. (V.K., 24.10.2018/07:14-09:10, video 7).

Öğretmen özellikle Türkçe derslerinde öğrencilerini düşünmeye sevk eden söylem ve davranışlarda bulunmuştur. Bu durumun oluşmasında Türkçe ders kitabının yapısının etkili olduğu söylenebilir. Nitekim Türkçe ders kitabında yer alan metin ile ilgili etkinliklerde öğrencilere yöneltilen soru kalıpları ve etkinliğin sunumunun öğrenciyi düşünmeye sevk edecek türden olduğu araştırmacı alan notlarına yansımış ve öğretmen ile yapılan görüşmeyle de desteklenmiştir. Öğretmen, Türkçe ders kitabı ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö: Biz öğretmenler olarak genelde Milli Eğitim'in bize vermiş olduğu kitaplardaki etkinlikleri yaptırıyoruz. O yüzden Milli Eğitim daha önceki yıllarda düşünme yoktu. Çocuk direkt böyle soru cevap. Çok basit. Ama şimdi bu seneki etkinlikler birazcık daha değişmiş görünüyor. Çocuk konuşsun istiyorlar. Düşüncelerini fikirlerini. Etkinliklerde bugüne kadar öyle bir şey yoktu. Şimdi mesela Türkçe kitabında ki etkinliğe bakıyorum. Diyor ki işte. Çocuklarınız şu konu hakkında fikirlerini söylesin. Onlardan başlayacak. Bizim sonuçta bir plan programımız oluyor. Verilen kazanımlar oluyor. O kazanımlardan itibaren bu etkinlikler yapılmaya başlanırsa. Tabi ki de içinde olan biziz. Biz onlara bakarak kendi etkinliğimiz o konular hakkında yapabiliriz. (G.K., 20.12.2018/03:35-4:30).

Sonuç olarak öğretmen genellikle Türkçe derslerinde düşünmeye sevk eden söylem ve davranışlarda bulunmaktadır. Ancak yukarıda verilen gözlem ve görüşme örneklerinden de

anlaşılacağı üzere özellikle Türkçe derslerinde bu söylem ve davranışların öğretmenin kendisinden değil kullanılan ders kitabından kaynaklandığı söylenebilir. Diğer derslerde düşünmeye sevk eden herhangi bir söyleme ise rastlanılmamıştır.

## İletişimi Engelleyen Durumlara İlişkin Bulgular

Ders esnasında gerçekleştirilen gözlemler boyunca öğretmen iletişimi başlatan ve sonlandıran kişi olarak görülmüştür. Bu gözlem, sınıf içi iletişimin genellikle öğretmen-öğrenci arasında yaşandığını göstermektedir. Öğrenci-öğrenci iletişimi ise neredeyse hiç gözlenmemiştir. Ders boyunca öğrenciler öğretmenleri ile oldukça özgür bir iletişim sergilemekte ancak bu özgürlük çoğu zaman sınıfta gürültü olmasına neden olmaktadır. Diğer taraftan öğrencilerin diğer arkadaşları konuştuğunda onları dinlemedikleri ve bu nedenle öğretmen tarafından uyarıldıkları birçok kez gözlenmiştir.

Türkçe dersinde Nuran isimli öğrenci konuşurken sınıfta oluşan gürültüden dolayı Nuran'ı duymakta güçlük yaşayınca öğretmenin sınıfı uyardığı gözlenmiştir. Ayrıca video kaydını incelerken araştırmacı, sınıfta oluşan gürültüden dolayı, Nuran'ın tam olarak ne söylediğini anlayamamıştır:

Nuran: Öğretmenim ben beğendim. Çünkü ...(Gürültüden anlaşılmamıştır.)

Ö: Yani sen de beğenmedin. (Ellerini birbirine vuruyor) Şuradan gelen ses. Bak rahatsız ediyorsunuz. Aynı zamanda saygısızlık ediyorsunuz. Sizi dinleyenler var. Dinleme sırası sizde. Nuran'ı bir dinleyelim. (V.K., 08.11.2018/4:08-4:4, video 11).

Türkçe dersinde Betül isimli öğrenci bir metin okumaya başladığında diğer öğrencilerin Betül'ü dinlemediğini ve kendi aralarında konuştuklarını fark eden öğretmenin sınıfı uyardığı gözlenmiştir:

Ö: Evet Betül oku bakalım yazdığın cümleyi.

Betül: ...(Okumaya başladı ama sınıftaki gürültüden dolayı Betül'ün sesi duyulmadı)

Ö: Evet, Betül'ün okuduğunu kim söyleyecek bana. Betül'ün ne dediğini. Bazıları Betül'ü dinlemedi ama. Şimdi ben o dinlemeyenleri dinlemesem, dramaya almasam haklı mıyım haksız mıyım? Betül'cüğüm bir daha oku. Yaptıkları ayıbın farkındalar, özür dilemek istiyorlar.

Betül: İyi bir okuyucu olduğumu düşünüyorum. Çünkü noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyorum. (V.K., 16.11.2018/00:20-1:25, video 8).

Gözlemler boyunca sınıf içerisindeki iletişimin biçiminin öğretmen-öğrenci arasında gerçekleştiği tespit edilmiştir. Öğrenci-öğrenci iletişimi ise neredeyse hiç gözlenmemiştir. Öğretmen ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmede, öğretmen sınıf içi iletişim ile ilgili fikirlerini açıklamış ve öğrencilerin çatışacağı kaygısından dolayı öğrenci-öğrenci iletişimini desteklemekten ziyade engellediğini belirtmiştir:

Ö: Benimle olan iletişimleri çok iyi. Bu biraz benim yüzümün yumuşaklığından mı diyeyim. Çok böyle sabırlı sakin bir yapım var ondan mı kaynaklanıyor. Çocuklar benimle çok rahat oluyor. Ama birbirleri ile olan iletişimlerinde bazen sıkıntılar oluyor. Tartışmalar çıkıyor, anlamıyorlar birbirlerini, dinlemiyorlar birbirlerini, en ufak bir şeyi sorun haline getirme modundalar. Bir arkadaşım bir şey dese de hemen öğretmene şikâyet etsem o ceza alsın kafasındalar. Sürekli arkadaşını gözleyen öğrencim var benim. Dersi bırakmış arkadaşım bir şey yapsa da onu öğretmene söylesem derdinde olan öğrencilerde var.

Araştırmacı: Peki hocam sınıf içi ders esnasında iletişimleri var mı? Bir konu hakkında karşılıklı konuşma tartışma tarzı etkinlikler yapıyor musunuz?

Ö: Karşılıklı konuşma... Yani öyle bir etkinlik yaptık mı, çok da hatırlamıyorum. Genelde bana karşı söylüyorlar ama birbirlerine karşı kullandığımız Türkçe dersinde bazen olabiliyor. Soruya cevap veriyor. Yok, o öyle değil. Bunun sonucunda olumsuz tartışmaya gittiği için ben çok da müsaade etmiyorum. Farkında değilimdir ama olumsuzla yönelmesin diye kestiğimde oluyordur. Müdahale etmek açısından. Belki dediğin gibi çocuk farklı bir yönden bakacak arkadaşının düşüncesine ama sanki ne bileyim ona hazır değilim gibi. Ya da ben mi hazır değilim acaba. Öylede düşünüyorum aslında. (G.K., 20.12.2018/13:50-17:42).

Daha sonra öğretmene ders içi iletişimi engelleyen söylem ve davranışlar ile ilgili örnek diyaloglar verilerek gerçekleştirilen çağrışım tekniğine dayalı görüşmede öğretmen, öğrenci-öğrenci iletişimini engellemenin eleştirel düşünmeye zarar verebileceğini fark etmiştir.

Ö: Çocuklarla olan iletişimimi kendi açımdan iyi buluyorum. Çocukların çocuklarla iletişimi konusunda ise çok müdahale ettiğimi düşünüyorum. Çocukların fazla birbirleriyle muhatap olmalarını istemiyorum. Özellikle birbirleriyle hiç oynamayan vakit geçirmeyen çocuklar iyi bir şey de söylese kötü algılıyorlar. Teneffüste mesela çok iyi anlaşıyorlar oynuyorlar falan. Aslında iletişimleri çok iyi. Ama ders esnasında ben girdiğim zaman bir otorite girdiği zaman iletişimlerinde biraz sıkıntı yaşıyor. Hani normalde bana böyle bir şey söyleyebilirsin ama öğretmenin yanında bana böyle bir şey söyleyemezsin. Beni çoğunlukla otorite olarak görüyorlar sanki. Aslında demokratik olmaya çalışan bir öğretmenim. Ama sonucunu düşündüğüm zaman, bu tartışma uzar gider bunlar tartışırlar. Düşündüğüm zaman otoriteyi işin içine sokmaya çalışıyorum. Hani sonundaki ürünü düşünüp olumsuz bir şey çıkacak korkusu oluyor bende kesmeye çalışıyorum. Aslında kesmesek devam etsek ne olur bilmiyorum. Belki benim otoritem sarsılır ama belki eleştirel düşünme başlayabilir. Rahatça fikirlerini açabilirler birbirlerine karşı ders içinde. (G.K., 20.12.2018/20:38-22:20).

Sonuç olarak, sınıfta öğretmen-öğrenci arasında bir iletişim varken öğrenci-öğrenci iletişimi neredeyse hiç gözlenmemiştir. Ders işlenirken öğrenciler arasında hiç tartışma ortamı yaşanmamıştır. Bu noktada öğretmen düşünme becerileri için olumsuz bir durum olabileceğinin farkında olmasına rağmen öğrenci-öğrenci iletişimini öğrencilerin çatışma yaşayacağı kaygısından dolayı engellediğini belirtmiştir.

Öğretmenin düşünme becerileri ile ilgili konulara yabancı olması bu sorunların önemli nedenlerden biri olarak görülmektedir. Bu düşünceyi destekleyen en açık kanıtın öğretmenle yapılan görüşme kayıtları olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenin düşünme becerileri ile ilgili örnek düşünceleri şu şekilde sunulmuştur:

Araştırmacı: Düşünme becerileri deyince ne geliyor aklınıza?

Ö: Bir konu hakkında fikrini hiç böyle sıkılmadan, rahatça düşünecek, dile getirecek, konuşacak, tartışacak, eleştirecek. Bunların hepsini yapacak çocuk.

Araştırmacı: Düşünme becerileri kazandırma konusunda ne tür etkinlikler yapıyorsunuz ya da özel bir gayret harcıyor musunuz hocam?

Ö: Herhangi bir konu hakkında istedikleri gibi konuşabiliyor benim öğrencilerim. Rahat olmalarını istiyorum. Bana karşı hitaplarında benden korkmamaları gerektiğini.

Araştırmacı: Eleştirel düşünme konusunda özel etkinlikler yapıyor musunuz? Ya da sınıf içerisinde ifadelerinizle desteklemeye yönelik neler yapıyorsunuz?

Ö: Onu pek yapamıyorum. Mesela özellikle birbirlerini eleştirme konusunda eleştirilmeye açık değiller henüz. Yani biri sana neden şunu yanlış yapıyorsun dediği zaman çocuk "sana ne!" diyor yani. Ama ha doğru söylüyorsun ben bunu böyle yapmak gerekir, bak teşekkür ederim. Bunu diyemiyorlar. Yani eleştiriye açık değiller. Birbirlerini eleştirme sonucunda kavga dövüş çıkıyor. Tartışma çıkıyor. Küslük başlıyor. Eleştirel düşünme için bilmiyorum sanki biraz erken gibi mi? Ya da eleştirel düşünmenin ne olduğunun farkında mı değiller. O da olabilir.

Yukarıda sunulan diyalogda öğretmenin eleştirel düşünme kavramından öğrencilerin birbirlerini olumsuz olarak eleştirmesini anladığı görülmektedir. Bu durum öğretmenin düşünme, eleştirel düşünme kavramlarına yabancı olduğunu göstermektedir. Benzer bir örnek öğretmenin yaratıcı düşünme ile ilgili görüşlerinde de ortaya çıkmıştır.

Araştırmacı: Yaratıcı düşünme için neler yapıyorsunuz etkinlik olarak?

Ö: ...(yaklaşık 10 saniye kadar düşünüp cevap gelmeyince)

Araştırmacı: Ben hatırlıyorum mesela yaptığınız bir afiş etkinliği vardı. Bir afiş hazırlattınız sınıf içerisinde. Orada mesela bir yaratıcı düşünme sergilemelerini istediniz. Ya da bir meyve hakkında bir şiir yazdırdınız. Bunları yaratıcı düşünmeye yönelik etkinlikler olarak kabul edebiliriz. Bunun dışında var mıdır hocam benim gözlemlediğim derslerde?

Ö: Şu an aklıma gelmedi ama. Ben herhâlde çok şey yapmıyorum yani yaratıcı düşünme hakkında. (G.K., 20.12.2018).

Yukarıda verilen diyaloglardan da anlaşılacağı üzere öğretmenin düşünme becerileri, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi konularla ilgili bilgi eksikleri olduğu ve ilgili konulara yabancı olduğu söylenebilir. Genel olarak bulgular değerlendirildiğinde sınıf öğretmeni tarafından gerçekleştirilen öğretimde, öğrencilerin düşünme becerilerini destekleyecek unsurlara rastlanılmadığı söylenebilir. Öğretmenin daha çok düz anlatım ve soru cevap yöntemini kullandığı, düşünme becerilerine katkı sağlayan problem çözme, örnek olay, tartışma gibi yöntemleri ise kullanmadığı gözlenmiştir. Soru cevap yöntemi tercih edildiğinde ise öğrencilere yöneltilen soruların düşünmeyi teşvik etmeyen, tek doğru cevaplı sorular olduğu görülmüştür. Sonuç olarak öğretmenin düşünme becerilerine yönelik bilgi ve farkındalık eksikliği düşünmeyi engelleyici söylem ve davranışların önemli nedenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bir ilkokul sınıfında gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda düşünme becerilerinin kazandırılması bağlamında birçok sorunun varlığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak sınıfta öğrenci merkezli olmaktan çok öğretmen merkezli bir öğrenme-öğretme süreci yürütülmektedir. Öğretmen bu süreçte daha çok ders kitabı ve e-öğrenme platformuna bağlı kalmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin yürüttüğü içeriğin aktarılması süreci bu materyallerden doğrudan etkilenmektedir. Öyle ki, Türkçe ders kitabında kullanılan etkinliklerin düşünmeyi destekleyecek biçimde hazırlanması, Türkçe dersinde sınırlı da olsa düşünmeye sevk eden söylem ve davranışlar gözlenmesini sağlamıştır. Öğretmen genel olarak öğrencileri doğruya yönlendirme ve kendi zihnindeki doğru cevabı buldurma eğilimindedir. Bu eğilim öğrencilerin düşüncelerini engelleyici unsurlar içermektedir. Ayrıca öğrencilerine düşünceleri için yeterince zaman tanımamaktadır.



Düşünme becerilerini harekete geçirebilecek en önemli unsurlardan biri öğrenciye yöneltilen soru tipleri ve düzeyleriyken, öğretmenin sorduğu sorular daha çok bilme ve hatırlama düzeyleriyle sınırlı kalmıştır. Özellikle tek cevabı olan kapalı uçlu sorular, “Ne?/Hangi?” kalıbıyla biten sorular, onaylama soruları sıklıkla sorulan soru tipleri olmuştur. Ayrıca, sınıfta gerçekleşen iletişim öğretmen-öğrenci arasında gerçekleşmekteyken, öğrenci-öğrenci iletişimi neredeyse gerçekleşmemiştir. Bu noktada öğretmen düşünme becerileri için olumsuz bir durum olabileceğinin farkında olmasına rağmen öğrencilerinin çatışacağı kaygısını yaşamakta ve bunun önüne geçmek için öğrenci-öğrenci iletişimini engellediği tespit edilmiştir. Diğer taraftan sınıfta dinlememe ve gürültü gibi iletişim sürecini olumsuz etkileyen sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçların ilgili alan yazında yer alan sonuçlarla benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulabilmesi için yapılan çalışmalarla tartışılması oldukça önemlidir. Araştırmada sınıf öğretmenin düşünme becerilerini kazandırması konusunda birçok sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu sorunlardan, öğretmenin içeriği aktarırken kullandığı söylemler, bilgiyi çoğunlukla düz anlatım ile sunması, hatırlatma yapması, pekiştirme vermesi bir öğretmen olarak bilginin aktarıcısı rolünü benimsediğini göstermektedir. Oysa öğrenme öğretme sürecinde düşünme becerilerinin gelişebilmesi için öğretmenler hiçbir zaman öğrencilerine, onların ne söyleyeceklerine dair önceden bir şeyler sezmeden, yani onları bu konuda tahrik etmeden herhangi bir bilgi vermemelidirler (Guitton, 2011). Öğretmen, bilginin aktarıcısı değil, doğru zamanda doğru sorularla ve çocukların fikirlerini açıklamaları konusunda teşvik edici olmalıdır (Erdoğan, 2018). Bu sonuç Gelen (2002) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin kendilerini değerlendirdikleri bazı araştırmalarda (Ekinci ve Tican, 2017; Pehlivan ve Şahin Taşkın, 2020) ise sınıf öğretmenlerinin sınıf içi etkinlikler yoluyla düşünmeyi orta düzeyde destekledikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Eldeki araştırmadan elde edilen sonuçlar ile örtüşmeyen bu durumun farklı nedenleri olduğu düşünülmektedir. Örneğin, bu araştırmada dışarıdan bir gözlem yapılarak sonuçlara ulaşılmışken, ilgili araştırmalarda sınıf öğretmenlerinden özdeğerlendirme yapması istenmiştir.

Düşünme becerilerinin geliştirilmesi bağlamında öğretmenin sorduğu soru tipleri ve düzeyleri de düşünmeyi etkileyen önemli unsurlardandır. Öğretmenin kapalı uçlu sorular, onaylama soruları ve ne/hangi kalıbıyla biten sorular sorması alan yazında yer alan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Doğanay ve Yüce, 2010; Şengül ve Üstündağ, 2009; Yüce, 2012). Örneğin, Yüce (2012), gerçekleştirdiği çalışmada sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerini kazandırma konusunda sordukları soru tipleri ve düzeyleri, içeriğin aktarılmasında kullanılan söylemler konularında yeterli olmadıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Aynı şekilde Doğanay ve Yüce (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenin sınıfta sorduğu soruların %78,2’sinin alt düzey sorular olduğu ve öğrencilerin düşünme becerilerinin kazandırılmasında öğretmenin yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır. Yapılan araştırmalarda (Karatay ve Dilekçi, 2019; Kocaarslan ve Yamaç, 2018; Polat ve Dedeoğlu, 2020) öğretmenlerin genellikle kısa cevaplı, metin içinde bulunabilecek ve düşünmeyi desteklemeyen soruları öğrencilere yönelttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin Polat ve Dedeoğlu (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf öğretmenlerinin, büyük oranda kısa cevaplı ve çoktan seçmeli soruları tercih ettiği, cevap kaynağının tamamına yakınının metin içinde olduğu ve büyük oranda basit anlama düzeyindeki sorular sorduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karatay ve Dilekçi (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin basit anlama ve kavrama düzeyinde sorular sormasının, soru hazırlama konusunda

yeterliklerinden ve öğrencilere kolay soru sunarak yüksek başarı puanı verme kaygısından kaynaklanmış olabileceğini ifade etmektedir.

Düşünmeyi geliştirmek isteyen öğretmenin bilgi hakkında tek bir doğru olduğuna yönelik inancını değiştirmesi önemli bir husustur. Bu bağlamda öğretmenin, tek bir doğru olduğu ve bilginin değişmeyeceğine yönelik bir anlayışa sahip olduğu söylenebilir. Bu anlayış sınıfta sunulabilecek alternatif fikirleri engellemektedir. Ayrıca öğrencilerin düşüncelerine zaman verilmemesi de düşünme becerilerinin gelişimi için olumsuz etmenlerden biridir. Bu konuların yaşanmasında öğretmenin farkındalık düzeyinin düşük olmasının önemli bir etmen olduğu düşünülmektedir. Baysal ve diğerleri (2017) gerçekleştirdikleri çalışmada, sınıf öğretmenlerinin çoğunun düşünme becerilerinin öğretilerle ilgili olduğu ve programdaki derslerde öğretilmesi gerektiği konusunda düşük farkındalık düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada öğretmenin farkındalık düzeyinin yetersiz olmasıyla birlikte diğer çalışmalardan farklı olarak öğretmen tarafından kullanılan ders kitabı ve öğrenme platformu içeriğinin ve yapısının düşünmeyi destekleyip desteklememesinin öğretmenin içeriği aktarmasını doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen özellikle Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikleri ve etkinlik sorularını kullandığında öğrencileri kısmen de olsa düşünmeye sevk etmiştir. Bu sonuç diğer bazı araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Akbulut, 1999; Doğanay ve Yüce, 2010; Myhill, 2006). Örneğin, Doğanay ve Yüce (2010) araştırmalarında öğrencilere yöneltilen on tane üst düzey sorunun beş tanesinin ders kitabından sorulduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın önemli bulgularından biri de iletişimi engelleyen durumların varlığıdır. Öyle ki, sınıf içinde karşılıklı iletişim ve etkileşim, düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından da önemlidir. Çocuklar düşüncelerini etkileşimde bulunarak geliştirmekte ve iletişim kurarak ifade etmektedir (Lind, 2005). Sınıf içi iletişimin en önemli unsurlarından bir tanesi öğretmenin öğrencilerle olan etkileşimlerinde kullandığı sözlü ve beden dilidir (Saban, 2014). Öğretmen bazen sınıfta en büyük iletişim engeli olabilmektedir. Nitekim araştırmada iletişimin yönünün genellikle öğretmenden öğrenciye doğru olduğu görülmektedir. Monolojik bir öğretim gerçekleşen sınıfta öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmadığı gözlenmiştir. Turhan ve Kılınç (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da monolojik öğretimin gerçekleştiği sınıfta öğrenciler soru sormazken diyalogik bir öğretimde öğrenciler yüzeysel ve derinlemesine sorular yöneltebilmişlerdir. Dolayısıyla düşünme becerilerinin geliştirilmesinde öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen iletişimi oldukça önemlidir. Öğrenciler diyaloglar yoluyla birbirlerinin düşünceleri hakkında fikir yürütebilirler. Düşünmenin geliştirilmesi için öğretmenin bu durumu desteklemesi gerekir (Fisher, 2007).

Araştırma kapsamında farklı derslerde uzun süre gözlemlenen öğretmeni ve yürüttüğü öğrenme-öğretme sürecinden elde edilen bulguları tüm öğretmenlere genelleylebilmek elbette olası değildir. Ancak bulgular bize düşünme becerilerinin kazandırılmasında bir sınıf öğretmenin yaşadığı sorunlar hakkında ipuçları vermektedir. Bu doğrultuda, daha geniş örneklemlerle, farklı araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı araştırma sonuçlarına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırma bulgularına dayalı olarak, Milli Eğitim Bakanlığı'nca ücretsiz olarak sunulan ders kitaplarının içerikleri ve etkinlikleri hazırlanırken düşünme becerilerini destekleyecek etkinlik örneklerine yer verilmesi öğrencilerin düşünme becerilerine katkı sağlayabilir. Düşünme becerilerine yönelik etkinlikler barındıran ders kitaplarının etkilerini derinlemesine inceleyen araştırmalar gerçekleştirilebilir. Sınıf öğretmenlerine hizmet öncesi dersler ve hizmet içi eğitimler yoluyla düşünme eğitimi programları hakkında uygulamaya

dayalı ve uzun süren eğitimler verilmelidir. Bu eğitimlerde özellikle düşünmeyi destekleyen soru türleri üzerinde önemle durulmalıdır.

### **Sınırlılıklar**

Araştırma sorularına aranan yanıtlar nitel bir araştırma yöntemini gerekli kılmıştır ve araştırmada tercih edilen durum çalışması deseni de bazı sınırlılıkları beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın sonuçları durum olarak belirlenen tek bir sınıf öğretmeni ve onun öğrencilerinden elde edilen verilerle sınırlıdır. Ayrıca araştırma boyunca doğal ortamın işleyişini bozmamak için özen gösterildiği düşünülmekte ve katılımcıların doğal davrandığı varsayılmaktadır.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Araştırmaya yazarlar tarafından ortak olarak katkı sağlandığını beyan ederiz.

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Araştırmayı, Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) kapsamında 1808E276 proje numarasıyla destekleyen Anadolu Üniversitesi'ne teşekkür ederiz.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmanın hazırlanması, uygulanması, veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yazılması aşamalarında herhangi bir çıkar çatışması alanının bulunmadığını beyan ederiz.

## Kaynakça

- Açışlı, S. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(1), 273-285.  
<http://dx.doi.org/10.17051/ieo.2016.78596> adresinden 10.07.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Akbulut, T. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin derslerdeki soru sorma etkinliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayın No:89609) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Alkan, V. ve Gözel, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences*, 8(1), 1-12.  
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/185405> adresinden 10.07.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 61-73. <http://dx.doi.org/10.9779/PUJE795> adresinden 10.07.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Başar, H. (2013). *Nasıl düşünelim?* Ankara: Pegem Akademi
- Baysal Z. N., Çarıkçı, S. ve Yaşar, E. B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik farkındalıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 5(1), 7-28. <http://dx.doi.org/10.14689>. adresinden 10.07.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Beyer, B. K. (1988). *What philosophy offers to teaching to thinking*. [www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed.lead/ed\\_199002\\_beyer.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed.lead/ed_199002_beyer.pdf) adresinden 21.05.2021 tarihinden erişilmiştir.
- Bochenski, J.M. (1996). *Felsefe düşünmenin yolları*. (K. Dinçer, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bogdan, R. E. & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51: 211–217. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1981.tb02474.x> adresinden 07.09.2019 tarihinde erişilmiştir
- Costa, L. A. (1991). *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Alexandria, VA: ASCD.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D. C. Heath ve Co. Publishers.
- Dilekli, Y. (2019). *Etkinliklerle düşünme öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Doğanay, A. ve Yüce, S. G. (2010). Öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinde rehberli yardım: Bir öğretmenin sözel ifadelerinin analizine ilişkin durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 185-214. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuvey/issue/10334/126644> adresinden 12.12.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Dutoğlu, G. ve Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1), 11-32. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aibuefd/issue/1492/18035> adresinden 05.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Ekinci, N. ve Tican, C. (2017). Classroom teachers' epistemological beliefs and their classroom practices for teaching thinking skills. *Journal of the Human and Social Sciences Researches*, 6(3), 1747-1773.
- Erdoğan, P. (2018). Çocuklarla felsefe yaklaşımının düşünsel, tarihi ve sosyal temelleri üzerine bir inceleme. (Yayın No: 501662) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. UK: Stanley Thornes Ltd.
- Fisher, R. (2007). Dialogic teaching: Developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, 177(6-7): 615–631.  
<https://doi.org/10.1080/03004430701378985> adresinden 01.08.2015 tarihinde erişilmiştir.

- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(10), 100-119. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4365/59709> adresinden 11.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Gök, B. ve Erdoğan, T. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(2), 29-51. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001223](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001223).
- Guitton, J. (2011). *Düşünme sanatı*. (C. Perin, Çev.). Ankara: Elips Kitap
- Hasırcı, Ö. K. ve Sadık, F. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 195-210. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4387/60285> 11.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Kalkınma Bakanlığı. (2019). *On birinci kalkınma planı (2018-2023)*. Ankara: Strateji ve Bütçe Başkanlığı <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf> adresinden 12.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Karatay, H. ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Kocaarslan, M. ve Yamaç, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi sınavlarında sordukları metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 431-448.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lind, K. K. (2005). *Exploring science in early childhood: A developmental approach*. USA: Thomson Delmar Learning.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Pres.
- MEB (2018a). *Hayat Bilgisi dersi öğretim programı*. Ankara: MEB
- MEB (2018b). *Matematik dersi öğretim programı*. Ankara: MEB
- MEB (2018c). *Fen Bilgisi dersi öğretim programı*. Ankara: MEB
- MEB (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: MEB
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy, Çev., 2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Myhill, D. (2006). Talk, talk, talk: Teaching and learning in whole class discourse. *Research Papers in Education*, 21(1), 19-4. <https://doi.org/10.1080/02671520500445425> adresinden 01.08.2020 tarihinde erişilmiştir.
- OECD (2016), *Skills matter: Further results from the survey of adult skills*, OECD skills studies, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264258051-en>. adresinden 01.08.2019 tarihinde erişilmiştir.
- ÖYGM. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YRETMENLYK\\_MESLEYY\\_GENEL\\_YETERLYKLERY.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf) adresinden 12.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Palavan, Ö., Gemalmaz, N. ve Kurtoğlu, D. (2015). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisine ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 26-49. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19576/208807> adresinden 19.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Pehlivan, M. ve Şahin Taşkın, Ç. (2020). Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri ve düşünme becerilerinin öğretiminde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 4(225), 89-127. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/52526/690628> adresinden 12.09.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Polat, İ. ve Dedeoğlu, H. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hazırladığı metin altı sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1468-1482. <https://doi.org/10.16916/aded.782877> adresinden 12.09.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Polette, N. (2005). *Teaching thinking skills with fairy tales and fantasy*. London: Teacher Ideas Press.

- Presseisen, B. Z. (1991). Thinking skills: Meanings and models revisited. A. L. Costa, (Ed.), *Developing minds: A Resource Book for Teaching Thinking* içinde (Bölüm, 12, ss.56-62). Alexandria, VA: ASCD.
- Saban, A. (2014). *Öğrenme-öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Swartz, R., & McGuinness, C. (2014). Developing and assessing thinking skills. *The International Baccalaureate Project*.
- Swartz, R. & Parks, S. (1994). *Infusing the teaching of critical and creative thinking into content instruction: A lesson design handbook for the elementary grades*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Books and Software
- Şengül, C., ve Üstündağ, T. (2009). Fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ve düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmenin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 237-248.
- Şirin, S. (2016). *Yol ayrımındaki Türkiye: Ya özgürlük ya sefalet*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Şirin, S. (2017). *Bir Türkiye hayali*. İstanbul: Doğan Kitap
- Turhan, E. B., ve Kılınç, A. (2021). Monolojik ve diyalogik öğretim yapan iki fen bilimleri öğretmenin kavramsal öğretimlerinin kıyaslanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 624-657. <https://doi.org/10.19171/uefad.801941> adresinden 12.09.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, Ö. ve Gögebakan Yıldız, D. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG)*, 8(2), 71-91. <http://www.iige.info/ojs/index.php/IJSEG/article/download/951/875> adresinden 12.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research design and methods* (5 Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yüce, S. G. (2012). *Bir ilköğretim okulunda düşünme kültürünün geliştirilmesine yönelik eylem araştırması*. (Yayın no: 330094) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.



## Extended Abstract

### Introduction

Turkey and many countries have made significant curriculum updates to provide individuals with thinking skills through education. The latest curriculum update in Turkey placed thinking at the core of the curricula. Thinking skills such as “analytical thinking, critical thinking, creative thinking, decision making, and problem-solving” are included in the skills that should be developed. In recent years, the curricula have been updated frequently in Turkey, and highlighting the thinking skills in the curricula should be mentioned as an important step. However, teachers should gain the required skills as they are the implementers of these curricula because the key responsibility belongs to teachers in providing students with thinking skills. A teacher aiming to improve students’ thinking skills should effectively use verbal expressions, questions, and examples to activate students’ thinking. Teachers should establish an appropriate classroom environment to promote the use of thinking skills. In this classroom environment; different kinds of thoughts should be valued, students should be able to improve their communication skills by expressing their thoughts freely and without any fear (Fisher, 2007). During this process, the teacher should guide the students how to think and to manage their thoughts.

The responsibility for education in primary schools belongs to primary school teachers. There are many studies in the literature about classroom teachers’ and classroom teacher candidates’ thinking skills and their competencies to gain thinking skills. Some of these studies were carried out on the critical, creative or reflective thinking tendencies, skills and attitudes of prospective teachers (Açışlı, 2016; Alkan & Gözel, 2013; Dutoğlu & Tuncel, 2008; Gök & Erdoğan, 2011; Yıldırım & Göğebakan Yıldız, 2019). There are also studies conducted directly with classroom teachers that aim to examine teachers’ thinking skills tendencies and self-efficacy (Aslan, 2017; Ekinci & Tican, 2017; Gel, 2002; Hasırcı & Sadık, 2011). When the literature is examined, it is seen that directly focusing on the questions asked by the teacher. For example, in the study conducted by Doğanay and Yüce (2012), the verbal expressions used and the questions asked by a classroom teacher were evaluated in terms of providing guided learning support to the thinking skills. As a result, it can be said that there is no study in the literature that evaluates the gaining of thinking skills in the learning-teaching process by making observations in the classroom environment.

### Method

The case study, one of the qualitative research designs, was adopted as the method in the research. The participants of the study carried out in one province in the North-East Anatolia region of Turkey, the teacher working in a public primary school and his 20 students in 3<sup>rd</sup> grade. An unstructured observation technique was used in the study. The researcher, who was in the position of participant-observer, tried to enter into and be a part of the culture or subculture related to the subject he studied (Yıldırım & Şimşek, 2008). For the purpose of observation, a video recording was taken so that the data could be analyzed in detail, the researcher could take field notes, and the data be reviewed again. Throughout the research, observations were made on all days of the week in order to evaluate the teacher’s behavior patterns and his approach to the learning-teaching process separately from the context of time. A total of 36 lesson hours of observations were made. After the observation process was completed, a semi-structured interview with the teacher, based on the stimulated recall

technique, lasting 58 minutes and recorded with a tape recorder, was conducted in the school principal's room. In this interview, questions were asked to the teacher in order to reveal his knowledge and thoughts about teaching programs in general, his knowledge and thoughts about teaching thinking skills, his knowledge and thoughts about what should be done in the classroom to gain these skills, and his knowledge and thoughts about the role of the teacher in these contexts.

In this study, only qualitative data were collected. Therefore, qualitative data analysis steps were followed in the study. Miles and Huberman (2015) stated the steps of qualitative data analysis as gathering the data, displaying the data, and revealing and verifying the results. Accordingly, data was gathered by reading the data collected through observations and interviews, and the macro analyzes of the data were carried out by the researchers. Analyzes at the macro level were also used in data gathering and micro-level analysis was carried out by consulting two different field experts. Although there is a theoretical framework in the research, the content analysis approach was adopted in data analysis considering the possibility of different categories from the collected data. The main purpose of content analysis is to reach the concepts and relationships that can explain the collected data (Yıldırım & Şimşek, 2008).

## Findings

The data obtained from the interviews with the teacher after 36 lesson hours of observations and observations within the scope of the study were analyzed together with the researchers and two field experts in line with the expert opinions. Codes and sub-themes were created as a result of the analysis performed by content analysis. The codes and sub-themes obtained were combined under the theme of "Non-Thinking Classroom Environment". This theme includes the sub-themes of teaching content, types, and levels of the questions asked to the students, behavior, and expressions that do not promote thinking, and expressions that lead to thinking. The codes such as the use of textbooks and the e-learning platform, direct instruction, reminding, giving examples, and reinforcement were determined regarding the teaching content. The teacher usually taught the course contents through direct instruction. The most frequently observed behaviors are the use of the e-learning platform in Life Sciences and Science classes, especially related to the teaching content and assessment. The e-learning is a platform that uses various animations for teaching content to the students through direct instruction and includes fun assessment activities for students. The e-learning platform is generally used for assessment activities in Math and Turkish courses. It was observed that the teacher usually preferred direct instruction methods and provided reminders and examples in the Math course.

## Conclusion and Discussion

As a result of this research carried out in an elementary school classroom, the existence of many problems in the context of gaining thinking skills was aimed to be revealed. As a result, in the classroom, a teacher-centered learning-teaching process was carried out rather than student-centered. One of the most important factors that can activate thinking skills is the types and levels of the questions posed to the students, while the questions asked by the teacher are mostly limited to the levels of knowing and remembering. Especially close-ended questions

with only one answer, "What? / Which?" questions ending with the pattern, and affirmation questions were the frequently-asked question types.

In the study, it was seen that the classroom teacher had many problems in gaining thinking skills. Among these problems, the discourses used by the teacher while conveying the content, presenting the information mostly indirect expression, giving reminders and reinforcement showed that he adopted the role of the transmitter of the knowledge as a teacher. The teacher should not be the transmitter of the information but should be encouraging children to express their ideas with the right questions at the right time (Erdoğan, 2018). This result is similar to the results of the research conducted by Gelen (2002).

Teacher's asking close-ended questions, affirmation questions, and questions beginning with what / which pattern is similar to the studies in the literature (Doğanay & Yüce, 2010; Şengül & Üstündağ, 2009; Yüce, 2012). For example, Yüce (2012) found that the types and levels of questions asked by classroom teachers about teaching thinking skills were not sufficient in terms of the discourses used in the transfer of the content. In the researches (Karatay & Dilekçi, 2019; Kocaarslan & Yamaç, 2018; Polat & Dedeoğlu, 2020), it was concluded that teachers generally asked students questions with short answers, which can be found in the text and do not support thinking.

The communication and interaction in the classroom are important for developing thinking skills. Children develop their thoughts by interacting and expressing them by communicating (Lind, 2005). One of the most important elements of classroom communication is the verbal and body language used by the teacher in interactions with students (Saban, 2014). Sometimes the teacher can be the biggest communication barrier in the classroom. As a matter of fact, it is seen in the research that the direction of communication is generally from teacher to student. Within the scope of the research, it is of course not possible to generalize the teacher observed in different lessons for a long time and the findings obtained from the learning-teaching process he carried out to all teachers. However, the findings give us clues about the problems a classroom teacher experiences in gaining thinking skills. In this respect, it can be said that there is a need for research results with larger samples and using different research methods together. The case study design preferred in the study brought some limitations. In this context, the results of the research are limited to the data obtained from a primary school teacher and his students.

### **Contribution Rate of the Researchers**

We declare that the authors contributed equally to the research.

### **Support and Acknowledgment**

We thank Anadolu University for supporting the research with project number 1808E276 within the scope of Scientific Research Projects (BAP).

**Statement of Conflict of Interest**

We declare that there is no conflict of interest during the preparation and implementation of the research, data collection, interpretation of the results and writing of the article.