T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ANALİTİK DÜŞÜNME BECERİ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

BÜŞRA GÜNEY

Danışman : Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI
Jüri Üyesi : Doç. Dr. İbrahim DEMİRBAŞ
Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Tuğba TURGUT

KASTAMONU-2026

TAAHHÜTNAME

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.

Büşra GÜNEY

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ANALİTİK DÜŞÜNME BECERİ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

BÜŞRA GÜNEY

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI
DANIŞMAN: PROF. DR. SELAHATTİN KAYMAKCI

Düşünme, insanlık tarihi boyunca bireyin varoluşsal bir parçası olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel bir zihinsel beceridir. Analitik düşünme ise bu sürecin önemli bileşenlerinden biri olup; bir durumu alt bileşenlerine ayırma, veriler arasında ilişki kurma, sınıflandırma ve çıkarım yapma süreçlerini kapsayan bir beceridir. Bu araştırma, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli benimsenmiş; veri toplama aracı olarak akademik başarı testi ve görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS 27.0.1 paket programından yararlanılmış, nitel verilerin analizi ise içerik analizi yoluyla yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisine yönelik akademik başarı puanları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Buna karşın, sınıf düzeyi değişkenine göre akademik başarı puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Gerçekleştirilen analizler, en yüksek başarının 2. sınıf düzeyindeki adaylara, en düşük başarının ise 4. sınıf düzeyindeki adaylara ait olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisini kavramsal olarak yeterli düzeyde tanımlayabildikleri; analitik düşünmeyi, sosyal bilgiler dersinin temel amaçlarıyla örtüşen, çok boyutlu bir yetkinlik ve etkili vatandaşlık profilinin oluşmasında önemli bir unsur olarak nitelendirdikleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının lisans programlarında analitik düşünme süreçlerini destekleyecek daha sistematik ve erişilebilir çalışmaların yapılması önerilmektedir.

ANAHTAR KELİMELER: Sosyal Bilgiler, Analitik Düşünme Becerisi, Öğretmen Adayı.

Nisan 2026, 181 Sayfa

ABSTRACT

MSC THESIS

DETERMINATION OF THE ANALYTICAL THINKING SKILL LEVELS OF PRE-SERVICE SOCIAL STUDIES TEACHERS

BÜŞRA GÜNEY

KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE
DEPARTMENT OF TURKISH AND SOCIAL SCIENCES EDUCATION
SOCIAL STUDIES EDUCATION
SUPERVISOR: PROF. DR. SELAHATTİN KAYMAKCI

Thinking is a fundamental cognitive skill that distinguishes humans from other living beings. Analytical thinking, a core component of this process, involves breaking down complex situations into constituent parts, identifying relationships within data, and drawing evidence-based conclusions. This study aims to determine the analytical thinking levels of social studies teacher candidates during the 2025–2026 academic year. Utilizing a survey model as a quantitative research method, the study employed an academic achievement test and an interview form as data collection tools. Quantitative data were analyzed using SPSS 27.0.1, while qualitative data underwent content analysis. The results indicate no statistically significant difference in academic achievement scores related to analytical thinking skills concerning the gender variable. However, a significant difference was observed based on grade level; second-year candidates demonstrated the highest achievement, while fourth-year candidates recorded the lowest. The findings also suggest that prospective teachers can conceptually define analytical thinking at a sufficient level, perceiving it as a multidimensional competency that aligns with the core objectives of social studies and the development of effective citizenship. Consequently, it is recommended that more systematic and accessible initiatives be integrated into undergraduate programs to enhance the analytical thinking processes of prospective social studies teachers.

KEYWORDS: Social Studies, Analytical Thinking Skills, Teacher Candidate.

April 2026, 181 Page

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam süresince akademik birikimi ve tecrübesiyle bana yol gösteren, desteğini esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tezin başlangıcından bitişine kadar bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşarak araştırmama kıymetli katkılarda bulunan saygıdeğer hocam Dr. Öğr. Üyesi Tuğba TURGUT'a sonsuz minnettarım.

Lisansüstü eğitimim sürecinde derslerine katıldığım ve sınıflarında uygulama yapmama imkân sağlayan hocalarım Prof. Dr. Nadir YURTOĞLU, Doç. Dr. Emine KARASU AVCI, Doç. Dr. Melike FAİZ ve Arş. Gör. Mehmet YAVAŞ'a teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca diğer üniversitelerde de araştırma yapmama olanak tanıyan tüm öğretim üyelerine şükranlarımı sunarım.

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarına araştırmama gönüllü oldukları için minnettarım.

Son olarak hayatımın her alanında maddi ve manevi olarak yardımlarını esirgemeyen her anımda yanımda olan, varlıklarına sonsuz minnet duyduğum aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Büşra GÜNEY

Kastamonu, 2026

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAYI ... **ii**
TAAHHÜTNAME ... **iii**
ÖZET ... **iv**
ABSTRACT ... **v**
TEŞEKKÜR ... **vi**
İÇİNDEKİLER ... **vii**
ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ ... **x**
TABLOLAR DİZİNİ ... **xi**
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ ... **xiii**
1. GİRİŞ ... **1**
1.1 Problem Durumu ... 1
1.2 Araştırmanın Amacı ... 4
1.3 Araştırmanın Önemi ... 5
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları ... 7
1.5 Araştırmanın Varsayımları ... 7
1.6 Tanımlar ... 7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE ... **8**
2.1 Düşünme ... 8
2.2 Düşünme Türleri ... 11
2.3 Analitik Düşünme ... 16
2.3.1 Analitik Düşünme Becerisi ... 19
2.4 Analitik Düşünmenin Bileşenleri ... 21
2.5 Analitik Düşünen Bireylerin Özellikleri ... 31
2.6 Analitik Düşünme ve Sosyal Bilgiler Eğitimi İlişkisi ... 33
2.6.1 Sosyal Bilgilerde Analitik Düşünme Becerisinin Gelişmesini Sağlayacak Düşünme Becerileri ... 40
2.6.2 Sosyal Bilgiler Eğitiminde Analitik Düşünme Becerisinin Öğretilmesinde Kullanılabilecek Bazı Strateji, Yöntem, Teknikler ... 45
2.7 Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitiminde Analitik Düşünme ... 48
2.7.1 1998 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında Analitik Düşünme ... 51
2.7.2 2006 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında Analitik Düşünme ... 55
2.7.3 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında Analitik Düşünme ... 58
2.8 İlgili Araştırmalar ... 65
2.8.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar ... 65
2.8.1.1 Kuramsal araştırmalar ... 66
2.8.1.2 Uygulamalı araştırmalar ... 66
2.8.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar ... 70
2.8.2.1 Kuramsal araştırmalar ... 70
2.8.2.2 Uygulamalı araştırmalar ... 71
3. YÖNTEM ... **77**
3.1 Araştırmanın Modeli ... 77

3.2 Çalışma Grubu ... 82
3.2.1 Nicel Çalışma Grubu ... 82
3.2.2 Nitel Çalışma Grubu ... 84
3.3 Veri Toplama Araçları ... 85
3.3.1 Nicel Veri Toplama Aracı ... 86
3.3.1.1 Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik akademik başarı testi ... 86
3.3.2 Nitel Veri Toplama Aracı ... 93
3.3.2.1 Görüşme formu ... 93
3.4 Verilerin Toplanması ... 94
3.5 Verilerin Analizi ... 95
3.5.1 Nicel Veri Analizi ... 95
3.5.2 Nitel Veri Analizi ... 97
3.6 Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği ... 97
4. BULGULAR VE YORUM ... 100
4.1 Nicel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular ve Yorum ... 100
4.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar ... 100
4.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar ... 101
4.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar ... 102
4.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar ... 103
4.2 Nitel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular ve Yorum ... 107
4.2.1 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar ... 107
4.2.1.1 Analitik düşünme becerisi kavramına ilişkin görüşler ... 107
4.2.1.2 Analitik düşünme becerisi eğitimi alma durumuna ilişkin görüşler ... 109
4.2.1.2.1 Analitik düşünme eğitimi aldığını belirten öğretmen adaylarına ilişkin görüşler ... 110
4.2.1.3 Analitik düşünme becerisinin sosyal bilgiler eğitimindeki yeri ve önemine ilişkin görüşler ... 112
4.2.1.4 Analitik düşünme becerisine sahip öğretmen adaylarının özelliklerine ilişkin görüşler ... 114
4.2.1.5 Analitik düşünme becerisinin sosyal bilgiler eğitimindeki yararları ve sınırlılıklarına ilişkin görüşler ... 117
4.2.1.6 Analitik düşünme becerisinin sosyal bilgiler eğitiminde yer verilme durumuna ilişkin görüşler ... 120
4.2.1.7 Sosyal bilgiler eğitimi lisans programında analitik düşünme becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşler ... 121
4.2.1.8 Sosyal bilgiler eğitimi lisans programındaki ders içeriklerinde analitik düşünme becerisini geliştirmeye ilişkin görüşler ... 124
4.2.1.9 Analitik düşünme becerisinin sosyal bilgiler derslerinde geliştirmesine yönelik öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin görüşler ... 125
4.2.1.10 Sosyal bilgiler eğitimi lisans programında analitik düşünme becerisinin ölçme ve değerlendirme sürecinde geliştirilmesine ilişkin görüşler ... 127
5. SONUÇ VE TARTIŞMA ... 130
5.1 Sonuç ve Tartışma ... 130
5.1.1 Nicel Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma ... 130
5.1.1.1 Birinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma ... 130

5.1.1.2 İkinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma 131
5.1.1.3 Üçüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma 132
5.1.1.4 Dördüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma..... 134
5.1.2 Nitel Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma..... 136
5.1.2.1 Beşinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma..... 136
6. ÖNERİLER..... 146
6.1 Öğretmen Eğitimine Yönelik Öneriler..... 146
6.2 Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) Yönelik Öneriler 148
KAYNAKLAR..... 150
EKLER..... 171
EK A Etik Kurul İzni..... 172
EK B Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Analitik Düşünme Becerilerine Yönelik Akademik Başarı Testi..... 173
EK C Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Analitik Düşünme Becerilerine Yönelik Görüşme Formu..... 180

ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1 Düşünme türleri 11
Şekil 2.2 Üst düzey düşünme becerilerinde analitik düşünmenin yeri 16
Şekil 2.3 Analitik düşünme kavramı 16
Şekil 2.4 Analitik düşünme süreçleri 22
Şekil 2.5 Analitik düşünme süreci 24
Şekil 2.6 Analitik düşünmeyi tanımlayan sekiz bileşen..... 27
Şekil 3.1 Tarama modelinin alt türleri 79
Şekil 3.2 Akademik başarı testi geliştirme süreci 86

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1 Analitik düşünmeye yönelik yapılan tanımlar 18
Tablo 2.2 1998 Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının ders saati ve içerikleri 51
Tablo 2.3 1998 Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında analitik düşünme becerisini destekleyen dersler 53
Tablo 2.4 2006 Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının ders saati ve içerikleri 55
Tablo 2.5 2006 Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında analitik düşünme becerisini destekleyen dersler 56
Tablo 2.6 2018 Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının ders saati ve içerikleri 58
Tablo 2.7 2018 Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında analitik düşünme becerisini destekleyen dersler 59
Tablo 2.8 Analitik düşünme becerisinin kazandırmasına yönelik etkinlikler ve ölçme araçları 63
Tablo 3.1 Akademik başarı testine katılan öğretmen adaylarının bulunduğu üniversiteler ve demografik bilgiler 83
Tablo 3.2 Akademik başarı testine katılan öğretmen adaylarının bulunduğu sınıf düzeyleri 84
Tablo 3.3 Görüşmeye katılan öğretmen adaylarının bulunduğu üniversiteler ve demografik bilgiler 85
Tablo 3.4 Görüşmeye katılan öğretmen adaylarının bulunduğu sınıf düzeyleri 85
Tablo 3.5 Akademik başarı testinin uygulamasına ait maddelerin güçlük ve ayırt edicilik değerleri 88
Tablo 3.6 Akademik başarı testi pilot uygulamasına ait TAP analizi sonuçları 90
Tablo 3.7 Akademik başarı testine göre analitik düşünme beceri bileşenlerinin sonuçlarının gösterilmesi 91
Tablo 3.8 Analitik düşünme becerisi hedeflerine göre akademik başarı testi sonuç dağılımı 91
Tablo 3.9 Akademik başarı testinin nihai TAP analiz sonuçları 92
Tablo 3.10 Akademik başarı testine göre nihai analiz sonuçlarının gösterilmesi 93
Tablo 3.11 Akademik başarı testi puanlarının normal dağılım sonuçları 96
Tablo 4.1 Akademik başarı testinin cinsiyet değişkenine ilişkin T-Testi sonuçları 100
Tablo 4.2 Analitik düşünme bileşenlerinin cinsiyet değişkenine ilişkin T-Testi sonuçları 101
Tablo 4.3 Akademik başarı testi sonuçlarının sınıf düzeyi değişkenine ilişkin betimsel istatistikleri 102
Tablo 4.4 Akademik başarı testi sonuçlarının sınıf düzeyi değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları 102
Tablo 4.5 Analitik düşünme bileşenlerinin sınıf düzeyi değişkenine ilişkin betimsel istatistikleri 103
Tablo 4.6 Analitik düşünme bileşenlerinin sınıf düzeyi değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları 105

Tablo 4.7 Katılımcıların analitik düşünme becerisi kavramına ilişkin görüşleri 107
Tablo 4.8 Katılımcıların analitik düşünme becerisine yönelik eğitim alma durumlarına ilişkin görüşleri 109
Tablo 4.9 Katılımcıların aldıkları eğitimin niteliği ve içeriğine ilişkin görüşleri 110
Tablo 4.10 Katılımcıların sosyal bilgiler eğitiminde analitik düşünme becerisinin yeri ve önemine ilişkin görüşleri 112
Tablo 4.11 Katılımcıların sahip olunması gereken analitik düşünme becerisi özelliklerine ilişkin görüşleri..... 114
Tablo 4.12 Katılımcıların analitik düşünme becerisinin sosyal bilgiler eğitiminde yararlarına ilişkin görüşleri 117
Tablo 4.13 Katılımcıların analitik düşünme becerisinin sosyal bilgiler eğitimindeki sınırlılıklarına ilişkin görüşleri..... 118
Tablo 4.14 Katılımcıların analitik düşünme becerisinin derslerde yer verilme durumuna ilişkin görüşleri 120
Tablo 4.15 Katılımcıların analitik düşünme becerisinin derslerde geliştirilmesine ilişkin görüşleri 121
Tablo 4.16 Katılımcıların analitik düşünme becerisinin ders içeriklerinde geliştirilmesine ilişkin görüşleri 124
Tablo 4.17 Katılımcıların analitik düşünme becerisini geliştirmesine yönelik öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin görüşleri..... 126
Tablo 4.18 Katılımcıların analitik düşünme becerisinin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri 128

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Simgeler

D	**:** Madde Ayırt Edicilik İndeksi
f	**:** Frekans
Mod	**:** Tepe Değer
n	**:** Katılımcı Sayısı
P	**:** Madde Güçlük İndeksi
S	**:** Standart Sapma

Kısaltmalar

Akt	**:** Aktaran
AKTS	**:** Avrupa Kredi Transfer Sistemi
MEB	**:** Millî Eğitim Bakanlığı
NCSS	**:** Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi
S	**:** Sayı
SBDÖP	**:** Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı
SPSS	**:** Statistical Package for the Social Sciences
TAP	**:** Test Analysis Program
TDK	**:** Türk Dil Kurumu
vb	**:** ve benzeri
vd	**:** ve diğerleri
YÖK	**:** Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın "Problem Durumuna, Amacına, Önemine, Sınırlılıklarına, Varsayımlarına ve konuya ilişkin Tanımlara" yer verilecektir. Bu alt başlıklar yukarıda belirtilen sıra gözetilerek takip edilecektir.

1.1 Problem Durumu

Bireyler, günlük hayatın getirdiği sosyal, duygusal ve fiziksel dinamiklerle sürekli etkileşim halindedir. Bu süreçte karşılaşılan karmaşık durumları anlamlandırmak, mevcut fırsatları değerlendirmek ve yaşam kalitesini sürdürülebilir kılmak için birtakım temel becerilere ihtiyaç duymaktadır. Dolayısıyla bireylerin kendi kimliğini oluşturmaları, öz güvenlerini geliştirmeleri, öz saygılarını artırabilmeleri ve belirli yeterliliklerin oluşturulması için temel becerilerin öğretilmesi önemli bir unsurdur. Günümüzde bu durum beceri eğitimine verilen öncelik ile kendisini göstermektedir. Ayrıca ülkemizde bütüncül eğitim yaklaşımının benimsenmesiyle öğrenme-öğretme sürecinin, araştırma-sorgulama ve deneyimi içermesi hedeflenmiştir. Bu hedefler doğrultusunda eğitimde öğrencilerin; araştıran-sorgulayan, güçlü kararlar verebilen, problemlere karşı çözüm üreten, eleştirel düşünebilen, kendine güveni yüksek, iş birliği içinde öğrenmeye açık, iletişim kurabilen ve hayat boyu öğrenmeye istekli bireylerin yetiştirilmesi önemlidir.

Değişim, öğretim programlarında da kendini göstermiştir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2024) öğretim programlarında değişime giderek, öğretmenleri mutlak bilgi aktaran konumdan çıkarmış, öğrencilerde bireysel farklılıklara özen gösterildiği, değer ve becerilerin kazandırılmasına odaklı, yalın bir anlayış gözeterek hazırlanması amaçlanmıştır. Öğretim programlarında gerçekleştirilen güncellemelerle asıl hedeflenen, bireylerin temel değer ve becerilerle donatılmasıdır. Böylelikle bireyin, dinamik bir yapıya sahip olan yenilik ve gelişmeler karşısında kendisinden beklenen rolleri etkin bir şekilde yerine getirmesi öngörülmektedir.

Öğretim programlarındaki modern dönüşüm, düşünme becerilerinin kazandırılması noktasında önemli bir yere sahiptir. Bu becerilerden; problem çözme, analitik

düşünme, sistematik düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, girişimcilik ve iletişim becerileri ön plana çıkmaktadır. Söz konusu düşünme becerilerinden biri olan analitik düşünme becerisine dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Analitik düşünmeyi anlamak için öncelikle düşünmenin ne olduğuna bakılması gerekmektedir.

Düşünme, insanlığın var oluşundan itibaren insanlıkla birlikte olan zihinsel bir beceridir. İnsan doğduğu andan itibaren bu beceriyi kullanmaya ve geliştirmeye devam etmektedir. Öğrenme süreci ise düşünme yetisinin derinleşmesini ve niteliksel olarak şekillenmesini sağlar. Düşünme, doğruyu yanlıştan ayıran zihinsel (bilişsel) bir olgu ve uygulama karakteri taşıyan bir akıl yürütme kapasitesidir (Başerer ve Duman, 2019). Düşünme, bireyin kendi iç dünyasında yürüttüğü bilişsel bir faaliyet, düşüncenin ortaya çıkışını sağlayan dinamik bir süreç ve öznenin kendisiyle kurduğu iç diyaloğudur (Taşdelen 2012). Görüldüğü gibi düşünme birçok karmaşık işlem sonucu elde edilmektedir. Zihinsel bir işlem niteliğine sahip olan düşünme soyut veya somut nitelikteki öznelerin, nesnelerin sistematik şekilde işlenmesi sürecidir (Çakır, 2013). Düşünmeyi bilinçli olarak yaptığımız bir dizi zihinsel işlemi kapsayan içsel süreçler olarak tanımlamak mümkündür. Düşünme becerisi geliştikçe düşünme türleri ortaya çıkmaktadır.

Alanyazında analitik düşünme kavramına yönelik çeşitli tanımlamalar mevcuttur. Analitik düşünme, bir ayrıntıyı fark edebilme becerisi olarak ele alınmakta, mantıksal ilkeler ve somut veriler aracılığıyla sonuca ulaşma sürecidir (Konyalıhatipoğlu, 2016). Bu düşünme biçimine sahip bireylerin, karşılaşılan bir durumun veya bilginin olası etkilerini çok boyutlu bir şekilde analiz edebildikleri ifade edilmektedir (Ocak ve Park, 2019). Çelik vd. (2015) tarafından yapılan tanıma göre analitik düşünme iki farklı işlevde karşımıza çıkmaktadır. Görsel mantık yürütme boyutu, bir durumu parçalarına ayırabilme ve aradaki bağlantıları çözümleme becerisini ifade ederken; eleştirel düşünme boyutu, belirli bir konudaki kapalı bilgileri açığa çıkarma ve bilgileri değerlendirerek fayda odaklı çıkarımlar yapma sürecini kapsamaktadır.

Analitik düşünmenin temel düşünme becerilerinden biri olduğunu ifade eden Tok ve Sevinç (2010) sürecin, bilgiye dayalı problemlerin çözümlenmesini ve karar verme süreçlerini bünyesinde barındırdığını belirtmektedir. Analitik düşünmeyi

matematiksel düşünme bağlamında ele alan Akdeniz (2023) süreci sorunu çözüme kavuşturmak amacıyla bilgileri ayrıştıran, problemi oluşturan temel unsurları dikkate alarak sonuca ulaşmayı hedefleyen ve alternatif çözüm yolları arayan sistematik bir düşünme biçimi olarak tanımlamaktadır.

Analitik düşünmenin temelini oluşturan parçalara ayırma ve ilişkileri çözümleme becerisi, sosyal bilgiler eğitiminin bireye kazandırmayı hedeflediği üst düzey yetkinliklerin de merkezinde yer almaktadır. Baykara (2006) sosyal bilgileri, toplumsal yaşamı düzenleyen her türlü etkinliğin kanıtlanmaya dayalı bağ kurma süreci ve bu süreç sonunda elde edilen bilgiler olarak tanımlar. Bektaş Öztaşkın (2016) tarafından yapılan genel çerçeve dikkate alındığında sosyal bilgiler kavramını; "Sosyal bilgiler, öğrencilerin öncelikle ulus-devlet yapısı içerisindeki vatandaşlık bilincini geliştirmeyi, ardından uluslararası düzeyde vatandaşlık yeterliliğini kazandırmayı hedefleyen, gerçek hayatla bütünleşik ve ideal insan niteliklerini taşıyan bir yapıdır. Bilgiyi bir bütün olarak gören, disiplinler arası bir bakış açısıyla ihtiyaçlara cevap veren, beceri ve değerler bağlamında donanımlı, sorun çözen, karar verebilen, eleştirel ve sorgulayıcı düşünebilen, bilişsel süreçleri aktif kullanarak kendi düşüncelerini ifade edebilen bireyler yetiştirerek onları hayata hazırlamayı amaçlar" şeklinde ifade etmek mümkündür. Tanımdan hareketle sosyal bilgiler eğitimi aracılığıyla sorunlara çözüm üretebilen, eleştirel ve bilimsel düşünebilen, üst düzey becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) tanımında sosyal bilgiler eğitiminin öğrencilere sadece bilgi vermeyi değil, araştırma ve sorgulama becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Güvenilir kanıt toplama ve kanıtları analiz etme süreçlerinin vurgulanması, disiplin becerilerinin analitik düşünme ile iç içe olduğunu doğrular niteliktedir. Bu çerçevede nitelikli bir sosyal bilgiler eğitiminin öğrencilerin analitik düşünme becerilerini doğrudan geliştireceği söylenebilir.

Analitik düşünme becerisi ve sosyal bilgiler eğitimi arasındaki ilişkiyi konu alan uluslararası literatür incelendiğinde sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (Frusci, 2019; Laonok, 2022; Udonsathian ve Worapun, 2024). Bu araştırmalardan ikisi ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerle diğeri ise üniversite düzeyindeki bir kolejde

gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla analitik düşünme becerisi üzerine yurt dışında yapılan bir araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme sürecine katılımının artırılması ve analitik düşünme becerilerini geliştirilmesi amacıyla masa oyunu tabanlı materyaller geliştirilerek, öğretmen adaylarının neden-sonuç ilişkisi kurabilme durumlarına bakılmıştır (Kaewpuang ve Sanisorn, 2025). Bunlar, sosyal bilgilerde analitik düşünme becerisini inceleyen sınırlı sayıdaki araştırmalardır. Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde sosyal bilgiler eğitiminde analitik düşünme ile ilgili tek bir araştırmaya rastlanmıştır. Bu kapsamda Demir vd. (2023) öğretmenlerin öğrencilerdeki analitik düşünme beceri düzeylerine yönelik görüşlerini incelemiştir.

Öğrencilere analitik düşünme gibi üst düzey becerilerin kazandırılmasında öğretmenin rehberliği önemli bir rol oynamaktadır; bu nedenle ilk aşamada öğretmen adaylarının eğitim programlarında bu beceriyle donatılması gerekmektedir. Ancak alanyazın (literatür) incelendiğinde, öğretmen adaylarının analitik düşünme becerilerini inceleyen araştırmaların neredeyse tamamen fen bilgisi gibi sayısal branşlara odaklandığı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik doğrudan bir çalışmanın bulunmadığı görülmektedir. Bu eksiklikten yola çıkan söz konusu araştırma, analitik düşünmenin yalnızca sayısal derslere özgü bir beceri olmadığını vurgulayarak, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisi düzeylerini ortaya koymayı ve bu alandaki literatür boşluğunu doldurmayı amaçlamaktadır.

Belirtilen unsurlar ışığında, sosyal bilgiler eğitimi ile analitik düşünme becerisi arasındaki ilişkiyi ele alan güncel bir araştırmanın gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme beceri düzeylerinin tespit edilmesi ihtiyacı, mevcut araştırmanın temel problem durumunu teşkil etmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme beceri düzeylerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik başarı testi puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme beceri bileşenlerinin akademik başarı testi puanları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik başarı testi puanları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme beceri bileşenlerinin akademik başarı testi puanları, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

İnsanların düşünme eylemini bilinçli bir sürece dönüştürmesiyle ortaya çıkan üst düzey düşünme becerileri, 21. yüzyılın getirdiği karmaşık değişimlerle birlikte modern eğitimin vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir (Demirkaya, 2015; Arı ve Boyraz, 2023). Bu beceriler arasında hayati bir öneme sahip olan analitik düşünmenin gelecek nesillere etkin bir şekilde aktarılabilmesi ancak bu yetkinliğe sahip nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesiyle mümkündür (Emekli, 2021; Akdeniz, 2023).

Sosyal bilgilerin 2005 ve 2018 öğretim programlarında yer alan problem çözme, eleştirel düşünme ve karar verme becerileri; üst düzey düşünmenin öğretimine önem verildiğini göstermektedir (Eker, 2020). Söz konusu beceriler, analitik düşünme becerisi ile ilişkilendirilen bileşenlerinde ya da işlem basamaklarında ortak noktalara sahiptir (Amer, 2005). Bu durumun sosyal bilgiler eğitiminde öğrencilere dolaylı olarak analitik düşünme becerisinin kazandırıldığını söylemek mümkündür (Artvinli ve Kıyançiçek, 2019). Nitekim yeni oluşturulan sosyal bilgiler öğretim programının

ortak bir çatı altında yeniden tasarlanmasıyla birlikte analitik düşünme becerisine doğrudan yer verilmeye başlanmıştır.

Becerilerin öğreticileri olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yeni öğretim programına ve gelecek nesil şartlarına uyum sağlayabilmesi için analitik düşünme becerisini edinme ihtiyaçlarının giderek arttığı gözlemlenebilir (Yaşar vd., 2025). Sosyal bilgiler öğretmenlerine analitik düşünme becerisi hizmet içi eğitim ile kazandırılabilir (Akbaba ve Aksoy, 2019). Ancak eğitimin daha etkili ve kalıcı olması için sosyal bilgiler öğretmen adaylarına, becerinin eğitim fakültelerinde alacakları teori ve uygulama derslerinde kazandırılması gerekmektedir (Adıgüzel, 2016). Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme beceri düzeylerinin belirlenmesi, eğitim süreçlerinin niteliğine katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme düzeylerinin ne durumda olduğunun anlaşılmasıyla ileride yapılacak araştırmalara katkı sağlayacaktır. Ayrıca, araştırmadan elde edilecek bulguların Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" gibi güncel öğretim programı çalışmalarına, ders kitaplarındaki etkinlik tasarımlarına ve öğretmen adaylarının bu sürece hazırlanmasına yönelik stratejik planlamalara veri sağlaması beklenmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme düzeylerinin belirlenmesi, MEB'in eğitim politikaları çerçevesinde vurgulanan üst düzey düşünme becerilerinin sınıf içi uygulamalara ve öğretim materyallerine daha etkin bir şekilde yansıtılması noktasında yol gösterici bir nitelik taşımaktadır (MEB, 2024).

Analitik düşünmenin tüm disiplinlerin öğretiminde temel beceri olduğu göz önünde bulundurulduğunda, analitik düşünme becerisinin sosyal bilgiler eğitimi bağlamında ele alınması büyük önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının analitik düşünme beceri düzeylerinin anlaşılması, yalnızca mevcut durumun tespitiyle sınırlı kalmayacak aynı zamanda ileride yapılacak araştırmalara da temel teşkil edecektir. Araştırma kapsamında sadece beceri bileşenlerinin belirlenmesiyle yetinilmemiş; aynı zamanda cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi farklı değişkenlerin bu beceri üzerindeki etkisi ve öğretmen adaylarının görüşleri de derinlemesine ele alınmıştır. Çok boyutlu yaklaşım,

araştırmanın kapsamını genişleterek sosyal bilgiler eğitimi ile analitik düşünme arasındaki ilişkinin daha net anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma 2025-2026 akademik yılında öğrenim gören öğretmen adaylarıyla sınırlıdır.

- Araştırmanın veri toplama araçları sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisini ölçmeye yönelik akademik başarı testi ve görüşme formuyla sınırlıdır.

1.5 Araştırmanın Varsayımları

- Katılımcıların akademik başarı testine istekli ve gönüllü olarak içten cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

- Görüşme formuna verilen cevapların katılımcıların gerçek ve samimi görüşlerini yansıttığı varsayılmıştır.

1.6 Tanımlar

Düşünme: Bilgileri anlama, belirginleştirme, sorgulama ve yeni bilgiler üretme sürecinin temelini oluşturmaktadır (Güneş, 2023, s. 2).

Analitik Düşünme: Bellek, dikkat, algılama, kıyaslama ve çıkarım yapma gibi ardışık bilişsel süreçlerin bütünüdür (Çelik vd., 2015).

Sosyal Bilgiler: Öğrencileri dünyayı anlamaları ve kamu yararı adına bilinçli kararlar alabilen aktif, katılımcı vatandaşlar olmaları için hazırlayan disiplinler arası bir derstir (NCSS, 2024).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yapılan araştırmanın amacına yönelik olarak; düşünme, düşünme türleri, analitik düşünme, analitik düşünmenin bileşenleri, analitik düşünen bireylerin özellikleri, analitik düşünme ve sosyal bilgiler eğitimi ilişkisi ve son olarak da sosyal bilgiler öğretmen eğitiminde analitik düşünme hakkında bilgi verilmiştir. İlgili araştırmalar başlığı altında analitik düşünme kapsamında yapılan çalışmalara, sosyal bilgilerde analitik düşünmenin incelenmesine yönelik çalışmalara değinilmiştir.

2.1 Düşünme

Zihinsel bir beceri olan düşünme, belirli bir amaç doğrultusunda işleyen bir süreçtir (Sezgin vd., 2018). Arıol (2009) düşünme kavramının insan hayatındaki önemine dikkat çekmiştir. "Düşünüyorum, öyleyse varım" sözlerini dile getiren Descartes'ın perspektifinde düşünme mevcudiyetin göstergesi ve var olmanın mihengi olarak kabul edilmektedir. Düşünme becerisinin tarihsel geçmişine dikkat çeken Çakır (2013) Antik Yunan düşünürlerinin özellikle bunlardan birisi olan Sokrat ile özdeşleştiğini düşündüğü sorgulama yönteminin tarihsel temele dayandırılabileceğini ifade etmiştir. Sokratik sorgulama, ileri sürülen fikirlerin doğruluğunun ve mantıksal tutarlılığının derinlemesine incelendiği bir düşünme süreci olarak tanımlanmaktadır (Elder ve Paul, 2006). Köksal (2006) Aristo ve Plato gibi Antik Yunan dünyasında önemli rol oynayan filozofların, Sokrat'ın bu yöntemini benimseyerek yüzeysel bilgilerin ötesine geçilebileceğini belirtilmektedir.

Düşünme Aristo'ya göre zihnin anlama ve kavrama gücüne sahip müstakil bir eylem olan; kıyaslama, bölme, bir araya getirme, bağlantı ve biçimlerin ortak özelliklerinin amaca uygun şekilde yerine getirilmesidir (Güneş, 2012). Aristo'nun başka bir ifadesinde düşünme insanoğlunu hayvandan ayıran belirgin bir vasfı, kişinin dış etkenlerden bağımsız ve kendisine has eylemi olduğu ifade edilmektedir (Yılmaz, 2021). Antik Yunan düşünürleri, gelecek yüzyıllardaki filozoflara yol göstermektedir. Konyalıhatipoğlu (2016) bu düşünürlerden Locke'un, insanların algılama yeteneğinin düşünme için topladıklarını anlamasını, duyumsamasını, hissetmesini içeren bir süreç

olarak başladığını, Kant'ın ise düşünmeyi yargıda bulma süreci olarak gördüğünü belirtmiştir.

Düşünme için birçok farklı tanım kullanılmıştır. Düşünme üzerine yapılan bu tanımlara aşağıda yer verilmiştir. Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük'te düşünmenin üç farklı tanımı mevcuttur. Bunlardan ilki "düşünme işi; tefekkür" şeklindedir. İkincisi ise "düşünme; duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu" şeklinde verilmektedir. Sonuncu tanım ise "düşünme; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2022).

Tüm insanlar düşünür, seçim yapar, kesin yargılarda bulunur, kendine seçenekler sunar ve bu seçeneklere göre davranışlar sergiler (Arıol, 2009). Güneş'e (2023, s. 2) göre düşünme, zihnimizin sınırız bir becerisi olmakla birlikte bireyin yaşam kalitesi, ürettikleri ve çalışmaları ile yakından ilişkilidir. Yılmaz'a (2021) göre düşünme, insan çabasını belli bir hedefe yönelten, karşılaşılan güç durumların ya da sorunların önceden fark edilmesine yardımcı olan ve onlarla çatışmada en etkili görevi üstlenen bir kavram olarak tanımlanmıştır. Cüceloğlu'na (1994, s. 205) göre düşünme, içinde bulunduğu durumun farkına varabilmek için ulaşılması gereken faal ve amaca istinaden düzenlenen bilişsel süreçlere verilen addır. Düşünmenin tüm süreçlerin temeli olduğu kabul edilmekle birlikte bir durumu ve olayı anlama, sorgulama sonucunda yeni bilgiler üretme süreci olduğu kabul edilmektedir.

Felsefe Terimleri Sözlüğü'nde düşünme; mukayese etme, ayrıştırma, birleşme, ilişkileri ve biçimleri kavrama yetisi olarak tanımlarken bu eylemin neticesinde düşüncenin ortaya çıktığını belirtir. Akarsu, düşüncenin ancak düşünme sürecindeki yaratıcılıkla bunun ise dil aracılığıyla gerçekleşeceğini ifade etmektedir. Yazara göre dil ile düşüncenin sıkı bağlılığını vurgular ve fikirler kelimelere dökülemiyorsa düşünmenin bir şekle bürünmeyeceğini ve gerçekleşmeyeceğini ifade etmiştir (Akarsu, 1975, s. 58-59). Düşünmenin dil ile olan sıkı bağlığını vurgulayan bir başka kişi olan Yılmaz (2021) ise dilin, düşüncenin aktarıcısı olduğunu ve bilinçli bir şekilde gerçekleştirilen düşünme eyleminin dil aracılığıyla vücut bulduğunu ifade etmektedir.

Düşünme eylemini Güneş (2012) ardışık mantıklı işlemlerden oluşan bir süreç olarak ifade etmiştir. Düşünmeyi Atalay (2024) ise bireyin bilgi, tecrübe, dikkat ve akıl yürütme yetilerini yönlendirerek bilgiyi bilinçli bir biçimde işlemesi, analiz etmesi ve anlamlandırarak sonuçlara ulaşması esasına dayanan kapsamlı bir beceri süreci olarak tanımlanmıştır. Nickerson'e göre düşünme, çevreyi anlamlandırmaya yönelik bilinçli, sistematik ve aktif bir bellek süreci olarak ele alınırken bu süreçte gerçekleştirilen araştırma, ilişkilendirme, kıyaslama ve benzeri bir dizi işlemin yapılması sonucu ortaya çıkarılan ürünlere "düşünce" denilmektedir (Nickerson, 1988'dan akt. Güneş, 2023, s. 3).

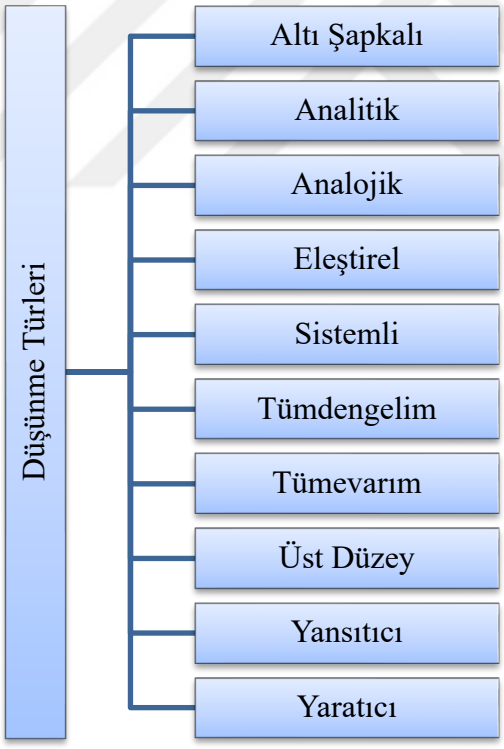
Düşünme eyleminin içinde bulunduğumuz çevre ve dünyadan bağımsız olamayacağı açıktır. Sosyal hayatın ve toplumun anlaşılması varlığın sürdürülebilmesi adına, düşüncelerin belirli bir dizi bilinçli işlem sonucunda oluşturulduğu söylenebilir. John Dewey'e göre düşünme sezilen karmaşık bir durumla başlar, mevcut varsayımların akılcı bir süzgeçten geçirilmesini ve zihinde tasarlanan bir eylemin test edilmesini içerir (Dewey, 2004'den akt. Güneş, 2023, s. 3). Düşünme, zihnimizi var olan normal durumundan çıkararak bir karmaşa içine sokmaktır. Zihnin bu güçlükle baş etmeye çalışması durumunda düşünmenin gerçekleşeceğini savunur. Zihin, normal durumunda sorgulama ya da yeni bir anlam bulmaya çalışmaz ancak karşısına bir güçlük çıktığında amaçlı olarak düşünme eylemini gerçekleştirir. Düşünmeyi dış dünyanın zihindeki yansıması olarak gören Yılmaz (2021) ise süreci yaşamdaki olaylara anlam yüklenmesi, bu durumların benzerliklerine göre gruplandırılması ve tanımlanması olarak ifade etmiştir.

Düşünmenin yalnızca dış dünyanın algılanmasıyla sınırlı olmadığı aksine bireyin dış dünyayla kurduğu temaslar neticesinde edindiği deneyimlerin bir bütünü olarak değerlendirilmesi gerektiği savunulmaktadır (Konyalıhatipoğlu, 2016). Felsefe tarihinde özellikle Locke ve Hume gibi isimlerle özdeşleşen bu yaklaşımda, bilginin temel kaynağının yaşantısal veriler olduğu vurgulanmaktadır. Düşünmenin sadece bilgi düzeyinde kalmadığı, zihinde yeni anlamlar oluşturmak için bilişsel süreçlere ve tekniklere ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu sayede bilgilerin anlamlandırıldığı, sorunların çözüldüğü ve bireyin gelişimine yön verildiği söylenebilir. Tüm bunlardan anlaşılacağı üzere düşünme; amaçlı, sistemli, sürekli ve aktif bir şekilde yürütülen

zihinsel bir işlemdir. Kısacası bireyin gelişimine, öğrenmesine ve hayatına yön veren niteliğin düşünme becerisinden kaynaklandığı belirtilebilir.

2.2 Düşünme Türleri

Düşünme; birtakım zihinsel süreçlerden oluşan, bilgi, beceri, bilişsel ve teknik bir dizi işlemi kapsamaktadır. Bu durum, düşünme eyleminin farklı şekillerde de gerçekleştirilebileceğini göstermektedir. Düşünme, zihinde uygulanan işlem ve süreçler sonucunda farklı seçeneklere ayrılmakta ve bu olgular düşünme türleri olarak adlandırılmaktadır (Güneş, 2012). Tümdengelim, tümevarım, analojik, analitik, sistemli, yaratıcı, eleştirel, yansıtıcı, üst düzey, altı şapka olmak üzere, birçok düşünme türü vardır (Amer, 2005; Marzano ve Kendall, 2007; Tok ve Sevinç, 2010; Güneş, 2012; Çakır, 2013). Söz konusu düşünme türlerinin her biri kısaca açıklanmaktadır.



Şekil 2.1 Düşünme türleri

Altı Şapkalı Düşünme: De Bono'nun geliştirdiği bu tekniği açıklayan Altıkulaç ve Akhan (2010) bireylerin olaylara tek yönlü yaklaşmalarını engelleyerek konunun tüm boyutlarıyla irdelenmesine ve süreç sonunda daha isabetli kararlar alınmasına olanak tanımaktadır. Güneş (2012, s. 134), De Bono'nun düşünme tekniğinin renklerini şu

şekilde açıklamıştır: Beyaz şapka; takan kişiler yansız ve tarafsızdır. Bu noktada nesnel bilgileri ve rakamsal değerlerle ilgilenir. Kırmızı şapka; hırs, güçlü istekleri ve duygulara çağrışım yapar. Kırmızı şapka yoğun duyguların açığa vurulmasını sağlar. Siyah şapka; negatif hissedilen, olumsuz fikirler ve kötümserlik sembolüdür. Sarı şapka ise; kolayca anlaşılabilen açık duygular ve olumlamadır. Sıcak, insanın içini ısıtan ve aydınlık hissi veren bir renktir. Yeşil renk doğanın bir yansıması, bolluk ve bereketin dışa vurumudur. Yeşil şapka; özgün ve yeni anlayışların filizlenmesidir. Son olarak mavi şapka; soğukkanlı, sakin ve yönlendirici rol oynayarak genel değerlendirmeye sahiptir. Gökyüzünün kapsayıcı olması gibi mavi rengin de denizlerdeki gibi engin bir anlayışla tüm etkinlikler ve çalışmalarda ana süreçlerin yönetildiği anlaşılmaktadır.

Analitik Düşünme: Bütünü oluşturan parçaların bölünmesi, ayrılan bu parçaların yeniden ifade edilmesi ve sınıflandırılmaya yönelik bir dizi işlemi kapsar (Güneş, 2012). Yılmaz'a (2021) göre analitik düşünmeyi bir bütünde yer alan her bir parçanın ayrı ayrı analiz edilmesini ve analizi yapılan parçaların bütünle olan bağlantılarının anlamlandırılmasını temel alan düşünme becerisidir. Laonok (2022) tarafından yapılan kapsamlı tanımlamaya göre analitik düşünme, gizli veya açık unsurların yorumlanması ve açıklanmasını içermektedir. Sürecin ayrıca unsurlar arasındaki ilişkilerin, nedenlerin ve karşılıklı etkileşimlerin belirlenmesini kapsadığı ifade edilmektedir. Söz konusu süreç neticesinde elde edilen verilerin; doğru bir biçimde özetleme, uygulama, öngörüde bulunma imkânı sağladığı belirtilmektedir.

Analojik Düşünme: İki çalışma çerçevesinde ya da var olan durumlar arasında kurulan benzerlikler yoluyla ilişkilerin yapılandırılması, zihnin özelden özele bir sonuç çıkarması ve bilinen kavramlardan hareket edilerek bilinmeyenin öğrenilmeye çalışılmasıdır (Güneş, 2012). Yılmaz (2021) analojik düşünmeyi iki farklı durum arasındaki benzerliklerden hareketle, bir durum hakkında verilen kararın diğeriyle de ilişkilendirilmesi süreci olarak tanımlanmıştır.

Eleştirel Düşünme: Genele varıldığında çıkar yol bulma, mantığa uygun düşünme, ileri seviyede düşünme, tedbirli hareket etme, özgün düşünme gibi bir dizi eylemi kapsar (Grant, 1988'den akt. Parlar, 2016). Baykara'ya (2006) göre eleştirel düşünme,

bir problemin bilimsel temellere dayandırılması, toplumsal değerlerin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması ve çevresel ölçütlere göre dengeli kararlar verilmesinde kullanılan temel düşünce ve becerilerin tamamıdır. Paul ve Elder (2014) eleştirel düşünmeyi, düşüncelerin iyileştirilmesi amacıyla yürütülen zihinsel bir süreç ve her koşulda en nitelikli düşünme biçimine ulaşmayı sağlayan disiplinli bir sanat olarak tanımlanmaktadır. Ahdika'ya (2017) göre eleştirel düşünen kişi, çevrede meydana gelen olaylardan yola çıkarak bir sorunu inceleyebilir, sorunu net bir şekilde modelleyebilir, doğru çözümü bulabilir ve analiz sonuçlarını etkili biçimde aktarabilir.

Sistemli Düşünme: Düşünme sürecinde belirli bir amacın bulunması ve ulaşılmak istenen hedeflerin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu yaklaşımla bilinen verilerden hareketle bilinmeyen sonuçlara ulaşıldığı ve zihinsel süreçler aracılığıyla kavramların açıklığa kavuşturulmasıdır (Güneş, 2012). Amer (2005) sistemli düşünme kavramının temel varsayımı her şeyin bir sistem içinde birbiriyle bağlantılı olduğuna dayandırmaktadır. Sorunların çözümünün, sadece dış faktörlerle değil bireyin kendi düşünce kalıplarını anlamlandırmasıyla da ilgili olduğu ifade edilmektedir.

Tümdengelim Düşünme: Tek parça olma durumundan parçalara ayrılmaya doğru giden ve zihnimizde var olan genel kavramlardan bireysel sonuçları çıkarma uygulamalarını kapsayan düşünme şeklidir (Güneş, 2012). Yılmaz (2021) tümdengelimin, aklın genelden özele veya genelden genele izlediği yol olmakla birlikte, genel önermelerden tekil önermenin elde edilmesi olarak da tanımlanabildiğini ifade etmiştir. Macchi vd. (2019) tümdengelimin günlük yaşamda sıklıkla kullanıldığını belirtmekle birlikte, sürecin, mevcut verilerin sınırlandırılması yoluyla kesin ve somut çıkarımlara ulaşılmasını sağlayan bir akıl yürütme biçimi olduğunu ifade etmişlerdir.

Tümevarım Düşünme: Ayrık parçalardan hareketle bir bütüne ulaşmayı sağlayan bilişsel süreçleri kapsayan ve zihindeki öznel fikirlerden yola çıkarak genel yargılara ulaşma işlemi olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2012). Yılmaz (2021) ise tümevarım, benzeri olmayan durumları değerlendirme ve elde edilen deneyimlerin sonuçlarının kaynaştırılmasıyla doğruluk değeri olan öznel yargılardan genel bir sonuca ulaşılmayı amaçlayan düşünce biçimi olarak açıklamıştır. Marzano ve Kendall (2007)

tümevarımın genellikle özelden genele doğru akıl yürütme olarak düşünüldüğünü ifade etmişlerdir.

Üst Düzey Düşünme: Bireyin mevcut bilgilerinden hareketle yeni sorunları anlamlandırması, çözüm yolları geliştirmesi, bağımsız kararlar alabilmesi ve özgün fikirler üretebilmesi için gerekli olan karmaşık bilişsel süreçler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Atalay, 2024). Akkuş Çakır ve Senemoğlu (2016) ise üst düzey düşünme becerisini; bilgilerin katmanlarına ayrılarak sınıflandırılması, sabit fikirli yaklaşımlardan kaçınılarak özgün düşünce yapısının geliştirilmesi, bilginin doğruluğunun sorgulanması ve organize edilmesi, problem çözme ve yeni bilgi üretimi gibi çok yönlü bilişsel etkinlikleri kapsadığı vurgulanmaktadır. Günlük yaşamda karşılaşılan sorunların çözüme kavuşturulması ve sağlıklı kararların alınabilmesi noktasında; karşılaştırma, değerlendirme, gerekçelendirme ve çıkarımda bulunma gibi üst düzey düşünme becerilerinin mühim bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Thaneerananon vd., 2016).

Yansıtıcı Düşünme: Çeşitli varsayımların ileri sürülmesini, henüz doğrulanmamış durumlar üzerinde çalışılarak bunların sınanmasını, özel durumlardan hareketle genel yargılara ulaşılmasını ve kaynakların sistematik bir şekilde toplanmasıyla genel anlayıştan özel sonuçlara varılmasını içeren tümdengelimsel ve tümevarımsal yöntemlerin bir arada kullanıldığı ifade edilmektedir (Güneş, 2012). Ünver, yansıtıcı düşünmenin aşamalarını özetleyerek şu şekilde sıralamıştır:

1. Sorun veya ikilem karşısında hissedilen karmaşanın ardından, kendiliğinden gelişen inceleme ve ayrıntılara odaklanma sürecidir.

2. Ele alınan sorunun muhtemel çözüm yollarına ilişkin farklı düşünce ve önermelerin oluşturulmasıdır.

3. Sorunun, beş duyu organıyla algılanabilecek şekilde somut olarak tanımlanmasıdır.

4. Gerçek soruna yönelik en doğru çözüm yolunun tespit edilmesidir.

5. Çözüme ulaştıracak en uygun yolun varsayımlar aracılığıyla yapılandırılmasıdır.

6. En doğru çözüm yolları geçerlik ve güvenilirlik düzeylerinin saptanmasıdır.

7. Çözüm yolunun elverişli olmadığı kanaatine varılması durumunda 3, 4, 5 ve 6. aşamalara geri dönülmesidir.

8. Sorunu çözmeye istekli olan kişi veya grubun belirlenen hedeflere yönlendirilmesidir.

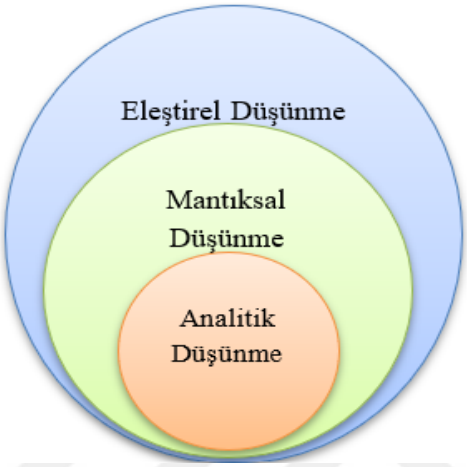
9. Geliştirilen çözümün, bireyin veya grubun geçmiş yaşantılarıyla uyumlu olma niteliğinin aranmasıdır.

10. Çözümün ileriki zamanda etkili olacağının düşünülmesidir (Ünver 2003'den akt. Yılmaz, 2021).

Yaratıcı Düşünme: Buluşçu ve yenilik odaklı bir yaklaşım biçimiyle, eski sorunlara yeni ve özgün çözümler getirilmesi ve orijinal fikirlerin ortaya çıkarılması hedeflenir. Bu doğrultuda bilgi üretme süreçlerinde yaratıcılığın yaşatılması ve sistematik olarak geliştirilmesi gereken bir olgu olduğu kabul edilmektedir (Yenilmez ve Yolcu, 2007). Yaratıcı düşünme; daha önce sentezlenmemiş, bilişsel düzeyde ilişkilendirilmemiş veya özgün bir bağlamda ele alınmamış nesne, kavram ve olgular arasında yeni anlamsal ağlar kurma sürecidir (Özerbaş, 2011). Yaratıcı düşünme Amer'e (2005) göre hayal gücüne dayalı bir süreç olarak ele alınmakta ve bireyin çok sayıda olası sonuca veya fikre ulaştırılma hedeflenmektedir. Bu süreçte ortaya çıkan çok sayıda fikir analiz edilerek içlerinden en uygun olanı seçilmektedir. Amer, söz konusu sürecin tekrar edilmesiyle daha fazla fikir üretilmekte ve böylece yaratıcılığın sürekliliğini sağlayan bir döngü oluşturulmaktadır. Bir başka tanımda ise yaratıcı düşünme hem yeni hem de yararlı bir şey (örneğin, bir ürün veya fikir) yaratmak amacıyla yapıldığı ifade edilmiştir (Brandt ve Lorié, 2024).

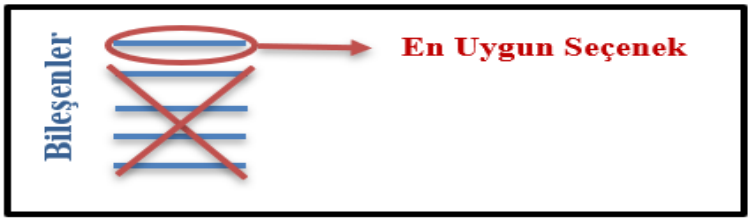
2.3 Analitik Düşünme

Düşünme becerisi geliştikçe yeni düşünme türleri ortaya çıkmaktadır. Bu düşünme türlerinden biri de analitik düşünmedir. Yulina vd. (2019) göre analitik düşünme, 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek için en temel üst düzey düşünme becerilerinden biridir.



Şekil 2.2 Üst düzey düşünme becerilerinde analitik düşünmenin yeri (Suyatman vd., 2021)

Analitik düşünme için farklı tanımlar mevcuttur. Olça'ya (2015) göre analitik düşünme, bütünden hareketle durumun parçalara ayrılması, bu parçaların ilişkileri arasında bulunan ayrıntıları görebilme becerisidir. Analitik düşünme Güneş'e (2012) göre tümü oluşturan yekpare biçimin parçalara ayrılması, yeniden açıklamaların oluşturulmasını ve bölümlere dair işlemleri kapsadığını söylemektedir. Amer (2005) analitik düşünme becerisini daha geniş bir ifadeyle tanımlamaktadır. Gerçeklerin, düşüncelerin kuvvetli ve güçlü olamayan yönlerinin incelenmesi, parçalara ayırma becerisidir. Derinlemesine ve ayırt edici düşünmeyi, sorun çözmeyi, kanıta dayalı analiz yapmayı ve bilgiyi akılda tutarak işleme kapasitesini artırmayı kapsayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır.



Şekil 2.3 Analitik düşünme kavramı (Amer, 2005)

Analitik düşünme, muhakeme, hafıza, odaklanma, algılama ve idrak gibi çeşitli zihinsel süreçlerin eş güdümlü çalışmasıyla ortaya çıkan bilişsel bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Çelik vd., 2015). Analitik düşünme Acar'a (2018) göre sorunların sonuçlandırılması, verilerin anlamlandırılması, bilinmeyenin yorumlanması ve alışılagelmişin dışındaki farklılıkların saptanarak bilgiyi belirleme, çözüm üretme ve bu çözümleri sınama becerilerinin bütünü olarak tanımlanmaktadır.

Bloom vd. (1956) analitik düşünmeyi; unsurların analizi, ilişkilerin analizi ve örgütsel ilkelerin analiz edilmesi şeklinde üç aşama olarak sınıflandırmaktadır. Unsurların analizi, belirtilmemiş varsayımları tanıma, gerçekleri hipotezlerden ayırt etme, gerçekçi ifadeler ile normatif ifadeleri saptama, bireyler ve gruplarla ilgili davranış mekanizmalarını belirleme ve sonucu ayırt etme unsurların analizinde beklenen hedefler olarak görülmektedir. Parçaların veya unsurların birbirleriyle tutarlılığının yanı sıra bu unsurların iletişimdeki ana fikir veya tezle olan ilgisinin incelenmesi, ilişkilerin analizi olarak ifade edilir. Örgütsel ilkelerin analizi, iletişimin tamamının anlaşılmasına ve değerlendirilmesine yardımcı olduğunu ifade edilir.

Analitik düşünmenin Bozkurt (2022) tarafından zihinsel çalışmaların gerçekleştiği bilişsel süreçler olarak da değerlendirilebileceği ifade edilmektedir. Analitik düşünmenin teorik temellerini açıklayan Anderson ve Krathwohl (2001) ise bilişsel süreçler sınıflamasında yer alan analitik düşünme boyutunu üç temel kategoriye ayırmıştır. Bu yaklaşıma göre analitik düşünme;

- Farklılaştırma, bir iletiyle alakalı, önemli görülen parçaların belirlenmesi,
- Organize etme, bir mesajın bütünden ayrılan parçaları organize edilme biçimi,
- Atıfta bulunma, mesajda görülemeyen gizli hedefleri öğrenmeyi içermesi analizin sınıflandırılan hedefleri olarak görülmektedir.

Dewey, analitik düşünmeyi bir sistemin parçalarını ve büyük ölçekli etkiler üretmek için birlikte nasıl çalıştıklarını düşünerek sistemi anlamayı içerir şeklinde tanımlarken, adım adım ilerleyen bir tümevarım ve deney sürecini içerebildiğini de söylenmektedir. Analitik düşünme, kişinin karşılaştığı problemleri mantıklı ve düzenli parçalara

ayırarak çözme becerisidir (Yılmaz, 2021). Ayrıca Dewey'in analitik düşünme tarzı, strateji veya eylem planı tasarlamak amacıyla zihinsel süreçlerin bilinçli bir şekilde yönetilmesiyle ortaya çıkmaktadır. Analitik düşünmenin insanın yaşamını öğrenmesi için temel düşünce olduğu, günlük yaşantıda karşılaşılan problemlerin analitik düşünmenin mantığına uygun biçimde kullanılmasıyla çözülebileceği vurgulanmaktadır (Panpureksa, 2012'dan akt. Olça, 2015).

Literatürden anlaşılacağı gibi analitik düşünme üzerine farklı tanımlar yapılmıştır. Bahsedilecek tanımlara Tablo 2.1'de yer verilmiştir.

Tablo 2.1 Analitik düşünmeye yönelik yapılan tanımlar

Araştırmacılar	Tanımlar
Amer (2005)	Bir durumun parçalarını anlamak, unsuru listelemek, karşılaştırmak, sıralamak ve ardından en değerli olanı seçip geri kalanları elemek.
Bloom vd. (1956)	Materyalin kendisini oluşturan parçalara ayrılması ve parçaların birbirleriyle olan ilişkilerinin ve organize edilme şekillerinin tespit edilmesi üzerinde durur.
Anderson ve Krathwohl (2001)	Materyali oluşturan parçalara ayrılmasını, parçaların kendileriyle ve geneli oluşturan bütünle nasıl ilişkisi olduğunu belirlenmesidir.
Laonok (2022)	Problemi çözmek için amacı veya niyeti olan küçük parçaları ayırt etmenin yansıra ilgili tüm unsurları dikkate alarak doğru bir şekilde sonuca varmak, uygulamak, tahmin etmek veya öngörmek için düşünce geliştirebilme yeteneği anlamına gelmektedir.
Tsalapatas (2015)	Problemi daha küçük parçalara ayırmayı, her birine çözüm bulmayı ve daha sonra çözümleri sentezleyerek genel sonuca ulaşmayı içeren bir süreçtir
Yordanova vd. (2018)	Analitik düşünme, parçalar ile tüm materyal arasındaki bağlantının keşfedilmesini sağlar
Karenina vd. (2020)	Analitik düşünme bir olgunun unsurlarını birkaç parçaya ayırarak bu unsurların nereden oluştuğunu ve birbirleriyle nasıl bağlantılı olduğunu belirleme sürecidir.
Brandt ve Lorié, (2024).	Verilerdeki eğilimleri keşfetmek, neden-sonuç ilişkilerini belirlemek, faktörler arasında bağlantılar kurmak, kalıpları veya temaları belirlemek ve sezgisel yöntemler geliştirmek için uygulanan eylemdir.
Thaneerananon vd. (2016)	Analitik düşünme, unsurları (durumlar, uygulamalar, sorunlar, ifadeler, fikirler, teoriler, argümanlar) bileşenlerine ayırmaktır.

Literatürdeki tanımlar bütünsel olarak değerlendirildiğinde analitik düşünme; karmaşık yapıları sistemli bir şekilde unsurlarına ayrıştırarak parçalar ile bütün

arasındaki etkileşimi keşfetme, verilerdeki eğilimleri analiz etme ve amaca yönelik rasyonel çıkarımlar yaparak problemi çözme eylemi olarak tanımlanabilir. Analitik düşünmenin hem teknik bir parçalara ayırma ve birleştirme süreci hem de kuşkucu ve yenilikçi bir zihinsel tutumun birleşimi olduğu görülmektedir.

2.3.1 Analitik Düşünme Becerisi

21.yüzyılda hızlı gelişen ve değişen dünyada üst düzey düşünme becerilerine bakılması gerekmektedir. Akkuş Çakır ve Senemoğlu (2016) üst düzey düşünme becerilerinin birden fazla beceriyi içerisine alan bir şemsiye görevi gördüğünü ifade etmektedir. Üst düzey düşünme becerileri ile ilgili tanımlama yapan Çakır'ın (2013) sistematik bir düzenleme gerektiren çıkarımlarda bulunma, bir karara varma, belirsizliklerle baş etme ve esnek bir düşünme yapısına sahip olma süreçleriyle ilişkilendirmektedir. Ayrıca bu kavramın; eleştirel bir yaklaşım sergileme, düzenleme yapma, karar verme, problem çözme ve bilgi oluşturma gibi pek çok bilişsel etkinliği içerdiği belirtilmektedir. Üst düzey düşünme becerilerini zihni idare eden ve başka iki aşamayı da (planlama ve gözlem) denetlemeye yarayan becerileri içerdiğini ifade etmektedir (Güneş, 2012).

Üst düzey düşünme becerilerinin bireyler için önemini fark eden Thaneerananon vd. (2016) birçok eğitimcinin, düşünme becerilerine büyük ilgi duyduğunu ve bu becerilere giderek daha fazla odaklanıldığını ifade etmişlerdir. Analitik düşünme becerisi, üst düzey düşünme becerilerinin bir parçasıdır (Fiolida ve Rohaeti, 2021). Analitik düşünme, problem çözme, karar verme, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi 21. yüzyıl yetkinlikleri arasında geliştirilmesi gereken en temel üst düzey becerilerinden biridir (Yulina vd., 2019). Facione'ye göre analitik düşünme becerisi dört göstergeye ayrılır:

- Zihnin kavradığı ilk bilgileri ve düşünceleri yorumlama,
- Bilgilerin gerçekliğindeki örtüşen düşünceleri ve ayrımları belirleme,
- Hipotez geliştirme,

- Karar vermek için cümlelerin veya bir kavramın parçalarının ilişkisini açıklama (Facione, 2011'den, akt. Prawita vd., 2019).

Akkuş Çakır ve Senemoğlu (2016), analitik düşünme becerisini; bir problemin analiz edilmesiyle duruma yönelik bileşenlerin ve bu bileşenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi, varsayımların ortaya konulması, fikirlerin dayandığı geçerlik ve güvenirliğin doğru yöntemlerle yorumlanıp net bir biçimde ifade edilmesi ve yapılan analizlerin değerlendirilmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Bu ifade yapısı, Bloom'un analitik düşünmeyi tanımlarken temel aldığı bakış açısıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Durumların analiz edilmesi ve mevcut ilişkilerin çözümlenerek değerlendirilmesi hususlarında, her iki anlayışın benzer bir kuramsal zeminde birleştiği görülmektedir.

Analitik düşünme becerisini Tsalapatas (2015) öğrenmeyi öğrenme, girişimci ruha sahip olma, iş birliğine yatkınlık ve etkili iletişim gibi çapraz öğrenme becerileriyle ilişkilendirmektedir. Bu becerilerin, öğrencilerin konu alanından bağımsız olarak hem resmî hem de yaygın öğrenme süreçlerinde başarılı olmalarına katkı sağladığı belirtilmektedir. Analitik düşünme becerisi Özfidan'a (2025) göre 21. yüzyılda gereksinim duyulan inançların, bilgilerin ve fikirlerin; sorular, kavramlar, açıklamalar veya diğer biçimler arasındaki sonuç ilişkilerinin belirlenmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Atalay (2024) tarafından belirlenen analitik düşünme becerisi göstergeleri ise aşağıda sunulmaktadır:

- Problemi doğru tanıma ve iyi tanımlama,
- Probleme dikkatini vererek o durumun parçalarını belirleme,
- Problemin parçaları arasında kavramlar, olaylar ve çeşitli noktalardan ilişki kurma,
- Problemi analiz edilmesi ve ilgili parçalarla ilgisiz olan parçaları ayırt etme,
- Problemin belirlenmiş ilgili parçaları arasındaki bağlantıyı fark etme,
- Bütünün görülmesi için mevcut ilkeleri ortaya koyma, sadeleştirme, düzenleme,

- Problemle ilgili düşüncelerin geçerli olma, güvenirliğini sağlama ve çelişkilerini değerlendirme,

- Değerlendirme sonucunda ulaşılanları sade, kesin ve anlaşılır bir biçimde ortaya koyma,

- Probleme yönelik tüm olması beklenen sonuçların göze alınması, nihai sonuca varmaktır.

Analitik düşünme becerisi, ölçütlere göre sınıflama yapma ya da çeşitli değişkenlere göre karşılaştırma yapma, iddiaların kalitesini değerlendirme süreci içinde sunulan dayanakları ve kanıtları değerlendirme becerilerini kapsamaktadır (Akkuş Çakır ve Senemoğlu, 2023). Yılmaz (2021) ise bu becerinin, bir bütünü oluşturan her bir parçanın derinlemesine incelenmesini gerektirdiğini ancak parçalara odaklanırken bütünün genel yapısına dair yanılgıya düşülmemesinin önemli olduğunu vurgular. Özetle analitik düşünme, bilgiyi sadece bileşenlerine ayırma süreci değil aynı zamanda bu bileşenler arasındaki bağları nesnel ölçütlerle ele alarak bütüne dair sağlıklı ve tutarlı çıkarımlar yapma yetisidir.

2.4 Analitik Düşünmenin Bileşenleri

Elder ve Paul'a (2014) göre, nitelikli bir düşünme biçimine sahip olmanın son derece pratik ve işlevsel olduğu; mevcut koşullar veya hedefler ne olursa olsun, karşılaşılan her türlü sorunda düşünme becerilerinin yüksek olmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda analitik düşünme, üst düzey bilişsel yetilerin geliştirilmesine doğrudan katkı sağlayan bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Söz konusu beceriyi çözümlemek amacıyla analitik düşünmenin bileşenleri ele alındığında ise genel olarak şu kavramlarla karşılaşılmaktadır:

- Tümevarımlı veya tümdengelimsel akıl yürütme kullanarak çıkarım yapma,

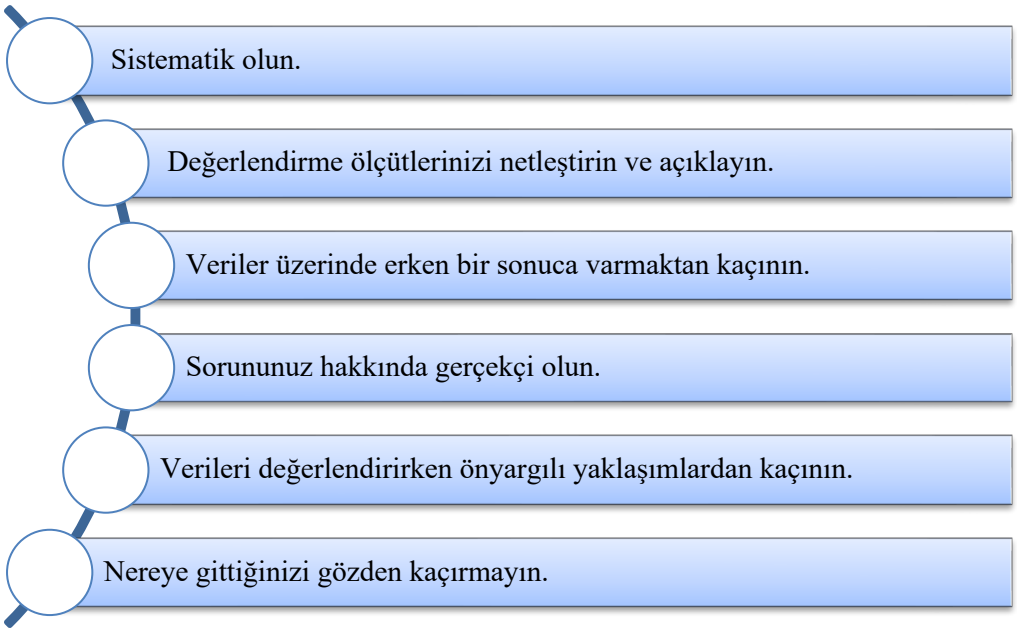
- Argümanları, iddiaları ya da kanıtları analiz etme,

- Varsayımları tanımlama,

- Kavramları tanımlama,
- Sözlü muhakeme yapma,
- Tahmin etme,
- Konunun her iki tarafını görme,
- Yorumlama ve açıklama,
- Açık hale getirmek için soru sorma ve cevaplama, yargılama veya değerlendirme, karar verme ve problem çözmedir (Ocak ve Akkaş Baysal, 2023, s. 200).

Yukarıda detaylandırılan tüm bu zihinsel süreçler, bireyin analitik düşünme kapasitesini belirleyen temel göstergeler olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla verilen kavramlara sahip kişilerin analitik düşünme becerisini kullanabildiği sonucuna varılmaktadır.

Vangundy'e (1987, s. 68) göre analitik düşünme süreçleri şunlardır:



Şekil 2.4 Analitik düşünme süreçleri (Vangundy, 1987, s. 68)

- *Sistematik Olunmalıdır:* Hangi verilerin önemli olduğuna karar verilmesine yardımcı olması amacıyla mümkün olduğunca sistemli bir yaklaşım sergilenmelidir. Farklılaşma aşamasında üretilen veriler sıralanırken bir plan geliştirilmelidir. Veriler mantıksal kategorilere ayrılmalı ve her bir gruptaki veri, çeşitli ölçütler kullanılarak değerlendirilmelidir.

- *Değerlendirme Ölçütleri Netleştirilmeli ve Açıklanmalıdır*: Önemli sorunlarla uğraşılırken veya grup ortamlarında çalışılırken çeşitli zorluklarla karşılaşılabilir. Bu nedenle ölçütlerinin olabildiğince açık hale getirilmesine çalışılmalıdır. Karar verme aşamasında, çözülmeye çalışılan sorunla ilgili nelerin önemli olduğu üzerine odaklanılmalıdır. Grup halinde çalışma durumlarda ise hangi karar verme faktörlerinin belirleyici olduğunun diğer grup üyelerine bildirilmesi önem arz etmektedir.

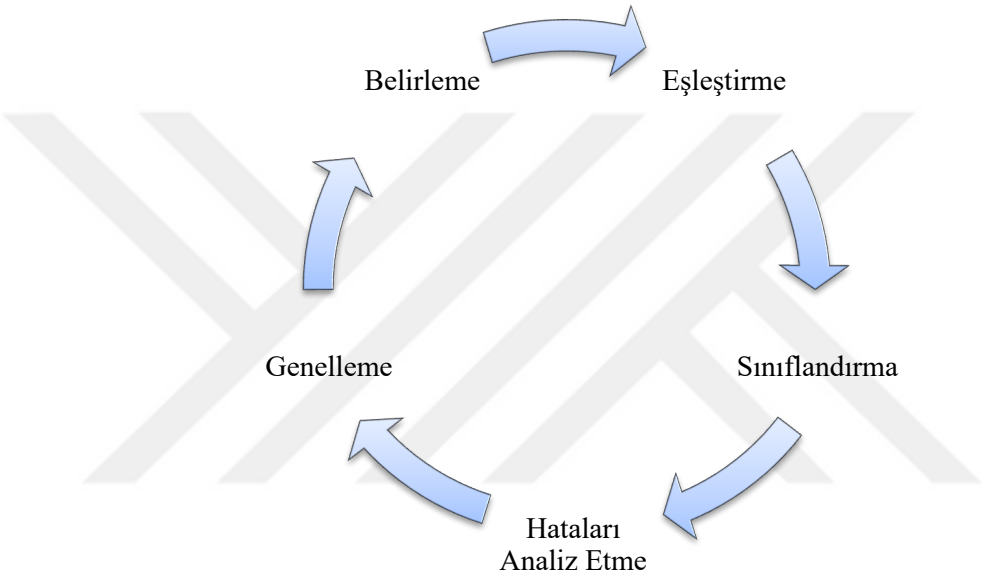
- *Veriler üzerinde erken bir sonuca varmaktan kaçınılmalıdır:* Hemen bir sonuca ulaşmaya çalışmak yerine veriler gözden geçirilerek değiştirilebilecek olağandışı bir durumun varlığı kontrol edilmeli veya farklı bir yaklaşım önerilmelidir.

- *Sorun hakkında gerçekçi olunmalıdır:* Sorunların çoğu, kaçınılmaya çalışılan istenmeyen özellikler içerir. Ancak bu unsurların kendiliğinden ortadan kalkacağını ummak nadiren çözüm sağlar. Sorunun tüm özellikleri değerlendirilmeli; bilinçli veya bilinçsiz olarak herhangi bir durumdan kaçınılmadığından emin olunmalıdır.

- *Veriler değerlendirilirken önyargılı yaklaşımlardan kaçınılmalıdır:* Eleştirinin hem olumlu hem de olumsuz olabileceği unutulmamalıdır. Dengeli bir yaklaşımın her türlü değerlendirme sürecinde faydalı olacağı değerlendirilmektedir. Değersiz olduğu düşünülen fikirlerin yok edilmesi yerine, hedefin tüm fikirlerini olumlu yönlerini geliştirmek olduğu hatırlanarak süreç yeniden tanımlanmalıdır. Ardından bu olumlu özellikler yeni potansiyel çözümler üzerinde uzlaşma sağlamak amacıyla kullanılmalıdır.

- *Varılmak istenen hedef gözden kaçırılmamalıdır:* Sürecin ayrıntılarına, "büyük resmi" gözden kaçıracak düzeyde odaklanılmamalıdır.

Analitik düşünmenin bileşenlerinin nasıl olduğunu anlayabilmek için öncelikle analizin bileşenlerini bilmek gereklidir. Marzano ve Kendall (2007) ise oluşturdukları yeni taksonomi kapsamında analizi beş sürece ayırmışlardır bunlar; eşleştirme yapma, sınıflandırma, hataları analiz edebilme, genelleme yapma ve belirleme şeklindedir.



Şekil 2.5 Analitik düşünme süreci (Marzona ve Kendall, 2007)

Beş analiz bileşeninde ilk olarak eşleştirmeye bakılmalıdır. Eşleştirme, bilgi bileşenleri arasındaki önemli benzerlikleri ve farklılıkları belirlenmektedir (Marzano ve Kendall, 2007). Stahl ve Beyer, aşağıdakilerin etkili eşleştirmenin önemli özellikleri olduğunu belirtmişlerdir:

- Eşleştirilen ögelerin analiz edileceği niteliklerin veya özelliklerin belirlenmesi,
- Nasıl benzer ve farklı olduklarının belirlenmesi,
- Benzerliklerin ve farklılıkların mümkün olduğunca kesin şekilde belirtilmesi (Stahl, 1985 ve Beyer, 1988'den akt. Marzano ve Kendall, 2007).

Bilişsel süreçler içinde Anderson ve Krathwohl (2001) yeni bilgi parçalarının uzun süreli bellekteki mevcut bilgilerle benzerliğinin araştırıldığını ve zihnin bu bilgilerin birbiriyle örtüşüp örtüşmediğini belirlemek amacıyla eşleştirmeler yaptığını belirtmektedir. Bu yaklaşım, Marzano ve Kendall'ın analitik düşünme süreçlerinde tanımladığı eşleştirme kavramıyla aynı amaca hizmet etmektedir.

Eşleştirmeden sonra ise sınıflandırma gelmektedir. Marzano ve Kendall (2007) sınıflandırmayı, bilgiyi anlamlı kategoriler halinde düzenlemek anlamına geldiğini ve tıpkı eşleştirme gibi insan düşüncesi için temel teşkil ettiğini belirtmektedir. Etkili sınıflandırmanın nitelikleri şunlardır:

- Sınıflandırılacak öğelerin tanımlayıcı özelliklerinin belirlenmesi,
- Ögenin ait olduğu bir üst kategorinin belirlenmesi ve niçin bu gruplandırmaya ait olduğunun açıklanması,
- Kendi başına da anlamı olan unsur için bir veya elde bulunandan çok, alt kategorinin belirlenmesi bunların arasında nasıl bir ilişki olduğunun açıklanması şeklindedir (Taba, 1967; Jones vd. 1985 ve Beyer, 1988'den akt. Marzano ve Kendall, 2007).

Bilişsel süreçler boyutunda yer alan sınıflandırma kategorisi Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından hem belirli bir örneği hem de kavram, ilke ve kalıpları tespit ederek kategorize etmeyi kapsamaktadır.

Eşleştirme ve sınıflandırmadan sonra hataları analiz etme süreci gelmektedir. Hataları analiz etmek, bilginin mantığını, makullüğünü veya doğruluğunu ele almaktadır (Marzano ve Kendall, 2007). Bloom vd. (1956) analizi, materyalin bileşenlerine ayrılması ve bu bileşenlerin birbirleriyle olan ilişkisinin düzenlenme durumlarına baktıklarını ifade etmiştir. Analitik bir beceri olarak hataları analiz etmeyi, bilginin geçerliliğini açık ölçütlere dayanarak bilinçli bir şekilde değerlendirmeyi ve sunulan akıl yürütmedeki hataları tespit etmeyi içerdiğinden bahsedilmektedir (Marzano ve Kendall, 2007).

Hataları analiz etme sürecinin ardından genelleme kısmına geçilmektedir. Marzano ve Kendall'ın (2007) genellemeyi, mevcut veya gözlemlenen bilgilerden yeni genellemeler inşa etme süreci olarak tanımlamaktadır. Özgün çıkarımlar yapmayı gerektiren bu süreçte oluşturulan mikro veya makro yapının mevcut verilerin kapsamını aştığı ifade edilmektedir. Anderson ve Krathwohl (2001) ise genelleme için öğrencinin sunulan materyal yazarının niyetini belirlediği bir çözümleme sürecini olarak nitelendirir.

Analiz sürecini son olarak belirtme aşamasıyla tamamlanmaktadır. Marzano ve Kendall (2007) belirtmeyi, bilinen bir kavramadan hareketle değer oluşturma veya ortaya çıkan güncel uygulamaları üreten süreç olarak tanımlar. Bloom vd. (1956) ise sentez olarak adlandırdıkları bu bölümün önceki deneyimlerin yeni materyallerle birleştirilip yeniden yapılandırılması şeklinde değerlendirmiş ve bu aşamayı değerlendirmeden önceki bir sıralamaya koymuştur.

Herkes düşünür, bunu yapmak insanın doğasında vardır. Ancak düşünceler kendi haline bırakıldığında; bunların çoğunun önyargılı, çarpıtılmış, taraflı, bilgisiz ya da doğrudan peşin hükümlü olduğu görülmektedir. Oysa yaşamın, üretilenlerin, yapılanların ya da inşa edilenlerin kalitesinin tam anlamıyla düşüncelerin kalitesine bağlı olduğu kabul edilir. İyi düşünebilmek hedefleniyorsa, düşüncenin temellerinin anlaşılması ve bütün düşüncelerin en önemli yapılarının anlamlandırılması gerekmektedir. Düşünmenin nasıl parçalara ayrılacağının öğrenilmesi amaçlanmalıdır (Elder ve Paul, 2007). Analitik düşünme becerisinin bileşenlerini anlamak için Elder ve Paul'a göre düşünmenin temellerinin anlaşılması gerektiği belirtilmektedir. Buna göre bir durumun amacının belirlenmesi, amacı anlamak için sorular sorulması, çıkarım ve varsayımlarda bulunularak özgün bir bakış açısı oluşturulması suretiyle sonuca ulaşılması için düşünmenin en temeli anlaşılmalıdır.



Şekil 2.6 Analitik düşünmeyi tanımlayan sekiz bileşen (Elder ve Paul, 2007)

Amaç: Hedeflenen ve başarılmaya çalışılan unsurları kapsar. Belirlenen hedefler konusunda net olunmalı ve amaç gerekçelendirilebilmelidir. Yapılan her şey amaçlar veya hedefler tarafından yönlendirilir. Yalnızca bazı hedeflerin farkına varılır. Amacı anlamaya yönelik hedef alan sorular ise şu şekildedir (Elder ve Paul, 2007):

- Sizin, benim veya başkalarının bu eylemi gerçekleştirmekteki temel amacı nedir?
- Amaç (hedef, gaye, vb.) sorgulanmalı, düzeltilmeli, değiştirilmeli midir?
- Bu düşünce çizgisindeki temel amaç nedir?
- Bu ödevin (görev, iş, deney, politika, strateji, vb.) amacı nedir?

Amacın anlaşılması için belirlenen hedef sorulardan, ilgili amaca hitap eden soru sorularak amaçlar konusunda netlik kazandırılmalıdır.

Mesele Hakkında Soru: Problemi veya konuyu ortaya koyar ve düşünmeye rehberlik eder. Soru muğlak olduğunda, düşünce netlik ve belirginlikten yoksun kalacaktır. Çoğu zaman asıl problemin, sorunun açık bir şekilde ifade edilmemesi ya da bilgisinin bulunmaması olduğu görülmektedir. Soruyu hedef alan sorular ise (Elder ve Paul, 2007):

- Cevaplamaya çalışılan soru nedir?
- Sorunun içeriğinde hangi önemli alt sorular bulunmaktadır?
- Soruyu ifade etmenin daha iyi bir yolu var mıdır?
- Soru açık mı? Karmaşık mıdır?
- Soruyu çözmek için neler yapılması gerekmektedir?

Sorular, düşünceleri verimli bir şekilde yönlendirecek kadar açık ve kesin olmalıdır. Bloom vd. (1956) tarafından, analiz edilecek materyaller için uygun sorular kullanmanın analiz yeteneklerini ölçmede somut sonuçlar vereceğini belirtilmektedir. Laonok (2022) ise beyinsel çaba gerektiren, akıl yürütmeye dayalı meydana gelen olaylarla bağlantılı mantıklı düşünmeyi amaçlayan soruların da olabileceğini ifade etmektedir. Elder ve Paul (2007) bir sorunu çözmeye yarayan süreci şu şekilde açıklamaktadır:

- Söz konusu soru açık ve kesin bir şekilde ifade edilmelidir.
- Anlam ve kapsamın netleştirmesi amacıyla soru çeşitli şekillerde ifade edilmelidir.
- Ana soruyu alt sorulara bölünmelidir.
- Değişmez yanıtları olan soruları, bir görüş ortaya koyabilen sorularla birlikte birden fazla bakış açısının değerlendirilmesini gerektirenlerden ayırt edilmelidir.

İnsanların kendilerini olumsuz hissettiren sorunlardan kaçma eyleminde olduğu görülmektedir. Ancak sorunu çözebilmek için hissettirdiği duygulara bakılmaksızın soruna yönelinmeli ve bu doğrultuda kişisel cesaret ortaya konulmalıdır.

Bilgi: Olguları anlamak için kullanılan gerçekleri, verileri, kanıtları veya deneyimleri içerir. Tüm süreç "veri, bilgi ve kanıtlara" dayanmaktadır. Bilgilerin anlaşılması için başvurulması gereken noktalar şu şekilde sıralanabilir (Elder ve Paul, 2007):

- Görüşü destekleyen bilgilerin yanı sıra görüşe karşı çıkan bilgiler de araştırılmalıdır.

- Kullanılan her bilginin anlaşılır, eksiksiz ve ilgili soruyla bağlantılı olması sağlanmalıdır.

- Yeterli bilgi toplandığından emin olunmalıdır.

Çoğu insanın sadece mevcut inançlarını destekleyen bilgileri aradığı ve geri kalanları ise görmezden geldiği ya da göz ardı ettiği ifade edilmektedir (Elder ve Paul, 2007).

Yorumlama ve Sonuç Çıkarma: Tüm süreçler ve sonuçlardan elde edilen verilere anlam kazandıran çıkarımları veya yorumları kapsar. Çıkarımların anlaşılması için dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır (Elder ve Paul, 2007):

- Yalnızca kanıtların işaret ettiği çıkarımlar yapılmalıdır.

- Çıkarımların birbirleriyle olan tutarlılığı kontrol edilmelidir.

- Çıkarımların altında yatan varsayımlar belirlenmelidir.

Çıkarımlar mantıksal olarak kanıtlara dayanması gerektiği, durumun ima ettiğinden daha fazla ya da daha az çıkarım yapılmaması gerektiği belirtilmektedir (Elder ve Paul, 2007).

Kavramlar: Olayları anlamlandırmak için düşünme sürecinde başvurulan fikirler, teoriler, kanunlar, ilkeler veya hipotezlerdir. Bütün fikri icralar; kavramlar ve düşünceler vasıtasıyla kurulur ve bunlar tarafından şekillendirilir. Kavramların anlaşılabilmesi için yapılması gerekenler şunlardır (Elder ve Paul, 2007):

- Bir yazıdaki anahtar kelimeler belirlenmeli ve bunlar net şekilde açıklanmalıdır.

- Seçeneklerle çoğaltılmış kavramları veya kavramların farklı tanımları göz önünde bulundurulmalıdır.

- Kavramlar, herhangi bir şüpheye yol açmayacak şekilde doğru ve özenli kullanılmalıdır.

Zihin, kavramları genellikle kendi çıkarları doğrultusunda çarpıtma eğilimindedir. Bu durumun, çoğunlukla insanları manipüle etmek veya kişisel menfaat sağlamak amacıyla bir araç olarak kullanıldığı ifade edilmektedir (Elder ve Paul, 2007).

Varsayımlar: Kesin olarak kabul edilen inançlar ve genellikle bilinçaltı veya bilinçsiz düşünce düzeyinde işlev görürler. Varsayımlar; doğrulardan, anlaşılanlardan ve yaşanılanlardan oluşur. Bunlar çok çeşitli olabileceği gibi mevcut duruma yönelik bir varsayımın bulunmasından ibaret olduğu da ifade edilmektedir (Kocaman, 2021). Varsayımları anlayabilmek için (Elder ve Paul, 2007):

- Varsayımlar açıkça tanımlanmalı ve haklı olup olmadıkları belirlenmelidir.

- Varsayımların bakış açınızı nasıl şekillendirdiği düşünülmelidir.

Etkileri ve Sonuçları: Çıkarımlar, mevcut iddia veya gerçeklerden yola çıkarak ulaşılan mantıksal doğrulardır. Çıkarımlar fark edilse de edilmese de düşüncelerin doğasında var kabul edilmektedir. Sonuçları anlamak için (Elder ve Paul, 2007):

- Muhakemenden çıkan sonuçların ve çıkarımların izi sürülmelidir.

- Olumlu sonuçların yanı sıra olumsuz sonuçlar da araştırılmalıdır.

- Tüm olası sonuçlar göz önünde bulundurulmalıdır.

Bir eylemin önemli sonuçları belirlendikten sonra bu sonuçların önemli etkilerinin de belirlenmesi gerektiği göz ardı edilmemelidir. Düşünürler harekete geçmeden önce bir durumun barındırdığı mantıksal çıkarımlar değerlendirilmelidir.

Bakış açısı: kelimenin tam anlamıyla neye bakıldığı ve onun nasıl gördüğü ile ilgilidir. Bakış açısı veya perspektif durumları ve sorunları görme şeklini kolayca çarpıtabilir. Bakış açılarını anlamak için (Elder ve Paul, 2007):

- Bireysel bakış açısı belirlenmelidir.

- Diğer bakış açılarını araştırılmalı ve bunların güçlü ve zayıf yönleri tespit edilmelidir.

- Tüm bakış açıları değerlendirilirken adil olmaya gayret gösterilmelidir.

Analitik düşünme süreçlerinde bilgiyi işleme sürecinin daha yavaş olduğu ancak davranışta acele edilmeyeceği, değişikliklerin ise göreli olarak daha çabuk özellikle argümana ve yeni kanıtlara bağlı olarak hızlı gerçekleştiğini ifade edilmektedir (Akkuş Çakır ve Senemoğlu, 2023).

2.5 Analitik Düşünen Bireylerin Özellikleri

Analitik düşünme her zaman belirli bir amaca yöneliktir bu süreç anlam çıkarmayı, bir yargıya varmayı, sorulara cevap aramayı veya karmaşık problemlerin çözümünü hedefler. Bu doğrultuda düşünme süreci, belirli bakış açıları tarafından yönlendirilir ve çeşitli olasılıkların gerçekleştiği varsayımına dayanır. Çıkarımların ve hedeflenen sonuçların elde edilmesine yönelik ilerleyen bu süreç; verileri, olguları ve deneyimleri ele alırken temel kavram ve teorilerden beslenir (Akkuş Çakır ve Senemoğlu, 2023, s. 182). Söz konusu becerilere sahip kişiler, "analitik düşünen bireyler" olarak tanımlanmaktadır. Harrison ve Bramson, analitik düşünürlerin temel özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır (Amer, 2005, s. 23):

- Analistlerin hemen hemen her şey hakkında bir kuramı vardır.

- Oluşan durumları izah etmek ve sonuçlara ulaşmaya yardımcı olabilmek için geniş kapsamda analiz ederek yargıda bulunmadır. Bir problem su yüzüne çıktığında en iyi yolu aramak için analistler; çözebilecek bir yöntem, bir formül ve sistem bulurlar.

- Hakikati arayan ve en doğru yolu bulmayı hedefleyen kişiler, bilimsel yöntemleri ve kanıt araştırmalarını esas alırlar.

- Analitik bir tarza sahip olan bu bireyler, sistemli düşünme yetenekleri (parçadan bütüne) ile duygusal derinlik ve güçlü bağlar kurma (bütünden parçaya) sürecinde doğal bir etkileşim içerisindedirler.

- Analitik üsluba sahip kişiler kuramları, kavramları, çözümleme süreçlerini tercih eder. Daha sonra teyit ve onay için başkalarının yardımına ve düşüncelerine bakarak onları desteklerler.

- Analitik üsluba sahip kişiler, dünyayı dikkatli analizle ve sürekli devam edecek çalışmalarla anlaşılabilecek mantıksal bir sistem olarak görürler.

Amer (2005, s. 23-24) analitik düşünme becerisi gelişmiş insanlarla iletişim kurarken, etkileşimi geliştirmek adına şu yönergelerin izlenebileceğinden bahseder:

- Tempoyu yavaşlatılmalı ve daha dengeli sunumlar kullanılmalıdır.

- Lüzumlu olan tüm bilgiler elde edilmelidir.

- Verilen yükümlülükler yerine getirilmelidir.

- Duygusal yaklaşımlardan ziyade, mantıklı ve akılcı gerekçeler sunulmalıdır.

- "Kuralların" anlaşıldığından emin olunmalıdır.

- Doğrudan ve açık sözlü olunmalıdır.

- Söyleyeceklerinin tam olarak dinlenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Arıol (2009) tarafından, analitik düşünen bireylerin problemin tamamını görme ihtiyacı hissetmekte, kademeli bir ilerleyişle çözüme ulaşabildiklerini belirtmektedir. Bu bireyler; amaçlı, kontrollü, mantıklı, alternatifleri değerlendiren, kararlı, disiplinli ve sosyal inisiyatifi başkalarına bırakabilen kişiler olarak tanımlanmaktadır (Amer, 2005). Bir nesneyi tanımlama sürecinde gerekli bilişsel süreçlerin kullanıldığı; problem çözme, karar verme ve hipotezi test etme tekniklerinin uygulandığı

belirtilmektedir. Ayrıca bilimsel araştırma, argüman kurma ve mantık yürütme ilkelerinin anlaşılarak hayata geçirildiği vurgulanmaktadır (Marzano, 1998'den akt. Akkuş Çakır ve Senemoğlu, 2023, s. 187). Macchi vd. (2019) ise analitik düşünme performansı yüksek olan bireylerin cevap verme sürelerinin daha uzun olduğunu savunmaktadır. Bu durum, analitik düşünme seviyesi düşük olan bireylerin, analitik bir yaklaşım sergilemedikleri için soruları daha hızlı çözdükleri şeklinde açıklanmaktadır. Dolayısıyla, süre kısıtlamasının doğru cevap verme olasılığını düşürdüğü söylenebilir.

Analitik düşünmenin temelini oluşturan sorgulayıcı bakış açısı ve mantıksal çıkarım süreçlerinin bireyin toplumsal olayları doğru analiz edebilmesi için de mühim bir öneme sahip olduğu ifade edilebilir. Bu noktada, analitik düşünme becerisi ile sosyal bilgiler öğretimi arasındaki ilişkiyi şu şekilde detaylandırmak mümkündür.

2.6 Analitik Düşünme ve Sosyal Bilgiler Eğitimi İlişkisi

Toplumsal yaşam, kültürel farklılıkları ve sosyal düzenin sağlanması için öncelikle sosyal bilgiler eğitimine odaklanmak gereklidir. İnsanlar, tarih boyunca sosyal bir düzenin içinde yaşamıştır. Bu bağlamda sosyal kelimesinin tanımına bakıldığında bireylerin, kişiler tarafından oluşturulan grupların, toplumun içeresinde yapılması gerekenlerin karşılığı olarak yerine getirmeleri beklenen görevlerin sistemsel bir düzen içerisinde temin edilmesi olarak ifade edilebilir (Tokmak vd., 2019). Öte yandan TDK ise sosyal kelimesini, toplumsal ve sosyal çevreye uyum sağlayan kimse olarak tanımlamıştır (TDK, 2022).

Devamlı değişimin bir parçası olan insanların oluşturduğu toplumları ve toplumu oluşturan insanı inceleyen sosyal bilimler kavramı sosyal bilgiler için önem arz etmektedir. Özdemir (2006) tarafında bu alan; toplumsal yaşamın, beşerî ilişkilerin ve insan davranışlarını etkileme kapasitesine sahip yapısal değişimlerin neden ve sonuçlarının araştırıldığı ve yorumlandığı bir süreç olarak ifade edilmektedir.

Görüldüğü üzere sosyal bilimler insanın varlığını ve toplumsal yaşamı anlamlandırmak için farklı disiplinlerin ortak buluşma noktasıdır. Sosyal bilgiler şemsiyesi altında; felsefe, coğrafya, sosyoloji, tarih, psikoloji, siyaset bilimi, arkeoloji,

antropoloji, hukuk ve ekonomi gibi disiplinler sosyal bilimin kapsamındadır. (Bektaş Öztaşkın, 2016). Sosyal bilimlerin tamamının hususi tarihi koşullarda uzlaşma sağlayacak bilgileri aktif ve planlı bir biçimde ortaya koyması sosyalin yeniden üretimi ve arasındaki bağın anlamlandırılmasıdır (Giddens, 2007).

Sosyal bilimler farklı disiplinlerin yer aldığı bir bilimler topluluğu iken sosyal bilgiler sosyal bilimleri oluşturan disiplinleri içeriğine alabilen bir derstir. Sosyal bilimlerin 19. yüzyıldan itibaren başlayan değişim hareketlerinin ön plana çıkmasıyla bu bilimin kendine göre işleyişinde yeniden düzenlenmesi ve toplum ihtiyacını karşılayacak eğitim haline getirilmesiyle beraber sosyal bilgilerin doğuşuna yol açmıştır (Tokmak vd., 2019).

Sosyal bilgilerin öğretilme amacı Sözer'e (1998) göre bireyin kendisine karşı, ailesine karşı, etrafındaki diğer insanlara ve bireye yüklenen sorumlulukların, görevlerin, yükümlülüklerin bilinmesi bunun toplumsal uyum açıdan ne kadar katkı sağlayacağından bahsedilmektedir. Kan (2010) sosyal bilgiler dersinin öncellikli amacının vatandaş yetiştirmek olduğunu ve bunun doğrultusunda milli değerleri benimseyen, evrensel değerleri destekleyen vatandaşlar yetirilmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Sosyal bilgiler dersi; demokrasi anlayışıyla uyumlu, aranan niteliklere sahip vatandaşların yetiştirilmesini hedefleyen çağdaş amaçlar bütünüyle bir vatandaşta bulunması gereken temel değer ve becerilerdir (Ata, 2009).

Var olan yaklaşımlardan ve evrensel görüşlerden yola çıkarak Bektaş Öztaşkın (2016) tarafından oluşturulan genel çerçevede sosyal bilgiler; çocukların öncelikle ulus-devlet anlayışı çerçevesindeki vatandaşlık, ardından kişisel vatandaşlık kapasitelerinin ortak bir paydada belirlenmesiyle gerçek hayat durumlarıyla örtüşen ideal insan kimliğini yaşatacak disiplin ve disiplinler arası bir bakış açısına sahip bireyler yetiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte; yeterli bilgi birikimine sahip, beceri ve değerlerle donatılmış, problemlere çözüm üreten, karar verme yetisi gelişmiş, eleştiri, sorgulama ve bilişsel düşünme yoluyla kendini ifade edebilen; bağımsız, katılımı yüksek, çevreye uyumlu ve devlet yararını gözeten bireylerin hayata hazırlanması amaçlanmaktadır.

Yapılan farklı bir tanımda sosyal bilgiler; sosyal bilimler aracılığıyla elde edilen bütünleşik bulguları, öğrencilerin gelişim seviyelerine göre basitleştirerek kullanan bir ders olarak ele alınmaktadır. Bu çerçevede sosyal bilgiler; bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlamaları ve sosyal sorunlara yönelik çözümler üretmeleri için ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılmasını hedefleyen, vatandaşlık bilincinin oluşturulmasına yönelik bir eğitim programı olarak tanımlanmaktadır (Öztürk vd., 2024).

Tüm tanımlamalardan ve ifadelerden hareketle sosyal bilgiler eğitiminde beceri ve değer öğretiminin önemi ön plana çıkmaktadır. Günümüzde bilim ve teknolojide yaşanan sürekli değişim ile toplumsal dönüşümlerin etkisiyle, ekonomik ivmelenmeye uyum sağlamak bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu gelişmeler doğrultusunda eğitim sistemlerinden; 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan ve çağın gereksinimlerine yanıt verebilecek donanıma sahip bireylerin yetiştirilmesi beklenmektedir (Özata Yücel ve Kanyılmaz, 2018). Bu bağlamda beceri için Köksal (2016) insanın zihninin yapabildiklerinin farklı amaçlarla ve çeşitli açılardan sınıflandırılmasıyla yeniden tanımlaması süreci olarak ifade etmektedir.

Sosyal bilgiler eğitiminde beceri için Gelen (2011) tarafından; eğitimin amacının sadece bilgi aktarımı değil, öğrencinin bu bilgileri elde etmesini sağlayacak sistemli düşünme becerilerinin kazandırılması olduğu vurgulanmaktadır. Özata Yücel ve Kanyılmaz (2018) ise bilginin yoğun olduğu ve teknolojik değişimlerin hız kazandığı bu çağda, ekonomilerin bilgiye bağımlı hale geldiğine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, uluslararası düzeyde rekabet edebilecek bireylerin yetiştirilmesi için eleştirel düşünebilme, iş birliği yapabilme, değişen durumları analiz edebilme, iletişim ve yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olunması gerektiği belirtilmektedir.

Sosyal bilgilerin, toplumsal olayların ve çözümlenmesi gereken durumların barındığı yapısı gereği üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde ve kullanılabilmesinde önemli fırsatlar sunabilecek bir derstir (Arı ve Boyraz, 2023). Sosyal bilgiler eğitiminde öğrencilerin toplumsal yaşama hazırlanmasına çalışıldığı, sosyal bilimler disiplinleri çerçevesinde kazandırılması arzulanan bilgi ve becerilerin gösterildiği vurgulanmaktadır (Baykara, 2006).

Söz konusu yaklaşımlardan hareketle günümüz düşünme becerileri kapsamında kazandırılması gereken öncelikli yetkinliklerden birinin analitik düşünme olduğu belirtilmektedir. Brandt ve Lorie (2024), analitik düşünmeyi pek çok bilişsel süreci kapsayan temel bir bileşen olarak değerlendirirken; benzer şekilde Thaneerananon vd. (2016) bu becerinin modern yaşam koşullarında bireylerin sahip olması gereken temel bir gereklilik olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda, sosyal bilgiler öğretim süreçlerinde belirlenecek düşünme becerileri içerisinde analitik düşünmeye yer verilmesi önemlidir. Analitik düşünme becerisi sayesinde öğrenciler; toplumsal olayları, verileri ve kavramları parçalarına ayırarak aralarındaki neden-sonuç ilişkilerini kurabilirler. Ayrıca bilgiyi eleştirel bir süzgeçten geçirerek rasyonel çıkarımlarda bulunabilir ve karmaşık sosyal problemleri sistematik bir yaklaşımla çözümleyebilirler.

Analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesi bağlamında Anderson ve Krathwohl (2001) fen bilimleri, sosyal bilgiler, beşerî bilimler ve sanat öğretmenlerinin "analiz etme" yetkinliğini eğitimin temel hedeflerinden biri olarak değerlendirdiklerini belirtmektedir. Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından, öğretmenlerin öğrencilerde analitik düşünme becerisini geliştirmek amacıyla odaklandıkları hususlar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Olgunun düşünceden (veya gerçeğin yanlıştan) ayırt edilebilmesi,
- Elde edilen sonuçların, destekleyici ifadelerle ilişkilendirilebilmesi,
- İlgili belgelerin gereksiz içeriklerden ayrıştırılabilmesi,
- Düşüncelerin birbiriyle olan etkileşim ve ilişkisinin saptanabilmesi,
- İfade edilen görüşler içerisindeki doğrulanmamış hipotezlerin tespit edilebilmesi,
- Sanatsal eserlerdeki (şiir veya müzik) ana ve ikincil fikirlerin/temaların ayırt edilebilmesi,
- Mevcut durumların amaçlarını destekleyecek nitelikte kanıtların bulunabilmesi.

Analitik düşünme becerisinin geliştirmesi hedeflenen boyutları incelendiğinde; sosyal bilgiler eğitiminin en temel amaçlarından biri olan, sürekli değişim gösteren dünya koşullarında bilgiye dayalı problemleri çözümleyebilen, isabetli kararlar alabilen, sorgulayıcı ve sistematik düşünebilen bireyler yetiştirme idealinin, analitik düşünme becerisinin gerekliliğini açıkça ortaya koyduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) sosyal bilgilerin kapsamlı bir tanımını ve amaçlarını şu şekilde ifade etmiştir:

> Sosyal bilgiler; bireylerin, toplulukların ve sistemlerin incelenmesinin yanı sıra bunların zaman ve mekân üzerindeki etkileşimlerini de ele alarak öğrencileri yerel, ulusal ve küresel sivil hayata hazırlayan bir derstir. Araştırma ve sorgulamaya dayalı bir yaklaşım benimseyen sosyal bilgiler; öğrencilerin soru üretmelerine, güvenilir kaynaklardan kanıt toplayıp analiz etmelerine, çoklu bakış açılarını değerlendirmelerine ve engin insan deneyimini incelemek için sosyal bilimlere özgü bilgi ve becerileri kullanmalarına yardımcı olur. Geçmişe dair çalışmaların günümüzü nasıl aydınlattığını ve geleceği nasıl şekillendirdiğini öğrenen öğrenciler, bu sayede yaşam boyu sürecek bir sivil söylem ve toplumsal katılım sürecine hazırlanırlar. Sosyal bilgiler, öğrencilerin daha adil bir dünya yaratmak amacıyla birlikte çalışabilmeleri için insan hakları ile yerel, ulusal ve küresel sorumluluklara dair bilgileri eğitimin merkezine yerleştirir (NCSS, 2024).

NCSS tarafından yapılan tanımda yetiştirilmek istenen vatandaşların; argüman toplama, çözümleme yapma, çoklu bakış açılarını değerlendirme gibi becerileri kazanmalarının sosyal bilgiler eğitimi ile analitik düşünme becerisini geliştireceklerini söylemek mümkündür.

Sosyal bilgiler eğitiminde analitik düşünme becerisinin ilişkilendirilmesi sürecinde, sosyal bilgiler öğretiminin anlaşılmasına rehberlik etmesi amacıyla Barr vd. (2013) oluşturduğu üç farklı yaklaşım öne çıkmaktadır. Bunlar; vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler yaklaşımı, sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler yaklaşımı ve yansıtıcı inceleme alanı olarak sosyal bilgiler yaklaşımıdır (Barr vd., 2013).

Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler yaklaşımı: Belirli temel davranışların, bilgilerin, dünyayı algılayış şekillerinin ve değerlerin öğrencilere öğretilebilmesi için planlanan yaklaşımdır (Yalçın ve Akhan, 2019). Milli bir bilince sahip vatandaş yetiştirmek için kullanılan yaklaşım (Akpınar ve Kaymakcı, 2012), kültürün devamlılığı için gerekli olan en çok istenilen ve varsayılan bilgilerin, değerlerin ve becerilerin bilinçli olarak aşılanmaya çalışıldığı yaklaşımdır (Arı ve Boyraz, 2023). Bu yaklaşımda amaçlarının vatandaşlık görev ve sorumluluklarını kısa yoldan

öğrencilere öğretmektir (Özbaş ve Erbudak, 2015). Ulusun gelenek görenek ve değerlerinin bilincinde, özümsemiş ve takdir etmesini bilen bir anlayış hedeflenmektedir (Bektaş Öztaşkın, 2016). Öğrencilerin, kendisinden yaşça büyük olan öğretmenlerini daha bilgi sahibi oldukları için öğretmeni bir otorite olarak kabul etmeleri; öğretmene, toplum tarafından önemli olduğu düşünülen inançların yavaş yavaş öğrencilere aktarma imkânı verir (Barr vd., 2013).

Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler yaklaşımı: Sosyal bilimler dâhilinde yer verilen disiplinlerin etki alanına ait bilgi, beceri ve değerler öğrencilere aktarması hedeflenmiştir (Subaşı, 2022). Bektaş Öztaşkın (2016) bu yaklaşımın; homojen toplum yapısı anlayışının aksine, vatandaşları tektipleştirici yaklaşımlardan uzak tutmakta olduğunu belirtmektedir. Yalçın ve Akhan'a (2019) göre yaklaşımın temelinde kavram, genelleme ve kurallar bütünü ile bilgilerin toplanması ve yorumlanma süreçlerinin öğrenilmesi üzerine kurulmuştur. Sosyal bilimci olacak gençlerin dünyayı sosyal bilimci gözünden görebilmeleri, sosyal bilimcilerin sorduğu türden soruları sorabilmeleri ve sosyal bilimin analitik araçları ile kavramlarını kullanabilmeleri beklenir (Barr vd., 2013).

Yansıtıcı inceleme alanı olarak sosyal bilgiler yaklaşımı: Dewey'nin görüşleri çerçevesinde gelişen bir yaklaşımdır (Özbaş ve Erbudak, 2015). Sosyal bilgiler öğretiminde bu yaklaşımın temel amacı; öğrencilerin bireysel ve toplumsal sorunlara karşı duyarlılık kazanmalarını sağlamak, sorunları tanımlama, analiz etme ve karar verme becerilerini geliştirmektir (Öztürk vd. 2024). Yalçın ve Akhan (2019) tarafından ifade edildiği üzere, yansıtıcı incelemeyi destekleyenlerin sosyal bilgiler eğitimindeki temel hedefi, öğrencilerin karar verme mekanizmalarını ileri seviyelere taşıyarak gelişimlerine katkı sunmaktır. Akpınar ve Kaymakcı (2012) bu yaklaşımı bilginin uygun ve çeşitli biçimlerde kullanımı, düzenlenmesi ve geliştirilmesinde başvurulan bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Yansıtıcı araştırmayı savunan Barr vd. (2013) sosyal bilgilerdeki temel amacın karar verme becerisinin geliştirilmesi olduğu vurgulanmaktadır. Bu beceriye sahip bireylerin, karşılaştıkları sorunlar karşısında rasyonel ve mantıklı çözümler üretebildiği kabul edilmektedir.

Oluşturulan yaklaşımın öğrencilere kazandırmayı hedeflediği kazanımlara bakıldığında Dinç ve Doğan'a (2010) göre ilki için öğretmen merkezli bir anlayışla kültürün temel değerlerini ve düşüncelerini, inançlarını yeni nesillere yansıtılmaya yönelik olduğu, ikinci yaklaşımda sosyal bilimlere ait her disiplin alanından genellemeler yapılarak öğrencinin seviyesine uygunluğu gözetilerek bilime özgü ilkeleri, bütünü bilmesiyle sosyal bilim disiplinlerinin kazandırılmasına yönelik yöntemler kullanılmakta, son olarak üçüncü yaklaşımda ise öğrencilerin güncel yaşamında karşısına çıkabilecek konu ve sorunların seçilmesi ve karar verebilme süreçlerinin geliştirilmesi için bir yöntem olarak kullanıldığından bahsedilmektedir. Kaymakcı ve Ata (2012) geliştirilen üç farklı yaklaşımı yöntem açısından ele alırken vatandaşlık bilgisi aktarımının temelinde, değerlerin öğrencilere nakledilerek bu doğrultuda belirli kavramların benimsenmesinin esas alındığını ifade etmişlerdir. Sosyal bilimler yaklaşımına dayalı düşünme tarzında ise öğrencilerin sosyal bilim disiplinlerinin düşünsel yapısını kavramaları hedeflenmektedir. Yansıtıcı düşünme veya araştırma-sorgulama olarak da adlandırılan yaklaşımda ise öğrencilerin çeşitli problemlere yönelik çözüm önerileri geliştirerek bilgilerin doğruluğunu bizzat sınamalarının temel süreç olarak kabul edildiği vurgulanmaktadır.

Analitik düşünme kavramı Başbayrak ve Karakaş (2025) tarafından bir konunun bütünden parçaya indirgenmesi yöntemiyle alt bileşenlerine ayrılması ve elde edilen her bir verinin sorgulayıcı bir yaklaşımla değerlendirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan hareketle yaklaşımlarda yer alan kavramların anlamlandırılmasında, bilgiye erişim safhalarında ve problem çözme süreçlerinde analitik düşünme becerisine dolaylı olarak atıf yapıldığı söylenebilir. Söz konusu yaklaşımlardan biri olan yansıtıcı inceleme sürecinde öğrencilerin deneyimlerden, şüphelerinden, problem durumunu ortaya koymasından, hipotezlerini oluşturmasından, araştırma yaparak kanıt toplamasından ve genelleme yapması beklenir (Barr vd., 2013). Bu bağlamda yansıtıcı inceleme, sosyal bilgilerde analitik düşünme becerisi geliştirebilecek temel bir yaklaşım olarak görülebilir.

Sosyal bilgiler eğitimi programlarında benimsenen yaklaşımların, 2005 yılından itibaren bütünleşik bir anlayışa evrildiği gözlemlenmektedir. Bu süreçte, vatandaşlık aktarımına dayalı sosyal bilgiler anlayışından uzaklaşılarak, sosyal bilim disiplinlerini

temel alan ve yansıtıcı düşünme odaklı sosyal bilgileri önceleyen bir yapıya geçiş yapılmıştır. Yansıtıcı inceleme yaklaşımı ile öğrencilerin problem çözme ve bağımsız karar verebilme becerilerini geliştirecek öğrenme-öğretme ortamlarının sunulması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin bireysel ve toplumsal sorunları tanımlayıp analiz edebilecekleri süreçlere odaklanıldığı belirtilmektedir (Bektaş Öztaşkın, 2016 s. 13).

Problem çözmenin mantıksal bir yol izlediğini belirten Kan (2006) karşılaştırma, muhakeme etme, değerlendirme yapma ve bilimsel bir süreç olarak sorgulamanın, eleştirel düşünme bakımından ileri düzey düşünme becerilerini temsil ettiğini vurgular. Yansıtıcı incelemenin sosyal bilgiler eğitiminde kullanılmasıyla öğrenciler; problem çözme, karar alma, sorunları tanımlama ve analiz etme becerilerini geliştirerek analitik düşünme becerileri kazanabilmektedirler. Yansıtıcı inceleme alanı olarak sosyal bilgiler yaklaşımı, öğrencilerin çeşitli sorunları anlamlandırıp açıklayabilmelerini, analiz etmelerini ve sorunlara farklı çözüm yolları geliştirmelerini hedeflemektedir (Subaşı, 2022).

Analitik düşünmenin temel bileşenleri dikkate alındığında, sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan yaklaşımların bu hedeflerle örtüştüğü görülmektedir. Bu süreç; bileşenlerin derinlemesine araştırılması, verilerin analiz edilerek değerlendirilmesi, problem çözme, karar verme, akıl yürütme, planlama ile bulguların yorumlanarak bir sonuca ulaştırılması gibi aşamaları içermektedir (Spaska vd., 2021). Demokratik yapısı güçlü toplumlarda sosyal bilgiler öğretiminin temel amacı; bireylere karar verme, yorum yapma, problem çözme ve öneri geliştirme gibi temel becerileri kazandırmaktır (Akbaba ve Aksoy, 2019).

2.6.1 Sosyal Bilgilerde Analitik Düşünme Becerisinin Gelişmesini Sağlayacak Düşünme Becerileri

Analitik düşünme becerisinin sosyal bilgiler eğitiminde kullanılan ve gelişmesine yardımcı olacağı düşünülen; problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinden bahsedilecektir. Literatürde bu beceriler, analitik düşünme sürecinin bileşenleri veya bu süreci destekleyen temel araçlar olarak ele alınmaktadır (Amer,

2005; Yulina vd., 2019; Suyatman vd., 2021). Bu kapsamda ele alınan beceriler aşağıda sistematik olarak incelenmiştir.

Problem Çözme: Bu kavram John Dewey tarafından ilk olarak "problem" ve "çözme" kelimelerinin bir araya getirilmesiyle ortaya çıkmıştır (Kaya, 2014). Problemin en genel tanım, karmaşık veya sonucu bilinmeyen bir soru olmasıdır (Özsoy, 2005). Günlük hayatımızda aşılması gereken çeşitli zorluklara ve problemlerle karşılaşır; bunların çözümü için bazı problem çözme yolları denenmektedir (Korkut, 2002). Problem çözme, bir amaca ulaşmakta karşılaşılan zorlukların giderilmesi sürecidir (Yalçın vd., 2010).

Problem çözme, Özsoy'a (2005) göre genel olarak bilimsel bir konunun çözümü için tasarlanan ancak hemen istenilen sonuca ulaşılamayan bir hedefte yönelik araştırma sürecidir. Problemleri çözme aşaması, kişilerin hedefe ve bu hedefe yaklaşma yolunu anladıkları zaman gerçekleşmeye başlar (Çınar vd., 2009). Problem çözme sürecinde aşamalar izlenebilir (Genç ve Kalafat, 2010):

- Hazırlık
- Kuluçka
- Kavrama veya algılama
- Değerlendirme

Problem çözme becerisinin kazandırılmasında hedeflenen temel amaç; öğrencinin pasif alıcı konumundan uzaklaştırılarak, etkin, bağımsız ve kendi kendine öğrenme yetisine sahip bir düzeye ulaştırılmasıdır. Bu süreçte, ezberlenmesi gereken bilgi yükünün sınırlandırılması ve öğrencinin gerçek yaşam temelli problemlerle karşı karşıya getirilerek ilgili beceri ve tutumları geliştirmesi esas alınmaktadır. Ayrıca, öğretmenin bu süreçteki rolü, doğrudan bilgi aktarmaktan ziyade öğrencilerin problem çözme süreçlerini destekleyecek uygun ortamı hazırlamak ve onlarla iş birliği içerisinde rehberlik etmek olarak tanımlanmaktadır (Şahin, 2004).

Belirtilen hususlar ışığında problemlerin analitik düşünmeyi geliştirmeye yardımcı oldukları görülebilir (Yulina vd., 2019). Eleştirel, yaratıcı ve analitik düşünebilen, farklı sorunlara çözüm üretebilen bireylerin yetiştirilmesi için bu tekniklerin öğretim sürecine, özellikle ilköğretim yıllarından itibaren dâhil edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Saracaloğlu vd., 2001). Problem çözme sürecinde bireyin; problemi tanımlaması, analiz etmesi, ihtiyaç duyulan bilgileri toplaması, en uygun verileri seçmesi ve çözüme giden yöntemi uygulaması, diğer düşünme biçimlerinin gelişimini de desteklemektedir (Aksan ve Sözer, 2007). Bu bakımdan analitik düşünme becerisi sosyal bilgiler eğitiminde doğrudan verilmese de problem çözme becerisi ile gelişmesi için hazırlık oluşturur. Bu yönüyle problem çözme öğrencilerin analitik düşünme becerilerindeki artışı görmek için kullanılabilir (Karenina vd., 2020). Analitik düşünme becerisinde Tsalapatas (2015) bir problemi daha küçük parçalara ayırmayı, her birine çözümler bulmayı ve ardından bunları kullanarak daha geniş kapsamlı bulmacanın çözümünü sentezlemeyi içerir. Problem çözme becerisinin etkin bir şekilde kullanıldığı bir sosyal bilgiler dersinin, analitik düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerin öğrenilmesi ve gelişim sürecine zemin hazırlayacağı öngörülmektedir.

Eleştirel Düşünme: Kavramın kökeni, yargılama, değerlendirme ve ayırt etme anlamlarına gelen eleştiri Yunanca “kritikos” ve Latince ise “criticus” kelimelerinden gelmektedir (Demirkaya, 2015). Eleştirel düşünme, fikirleri değerlendirme amacı güder (Kaya, 2014). Eleştirel düşünme, bilgilerin üretilmesini harekete geçiren güçtür (Akbıyık, 2002).

Eleştirel düşünme; bilgilerin daha iyi bir şekilde öğrenilmesini, yeni oluşan durumlara uygulanmasını ve değerlendirme yeteneğinin geliştirilmesi olarak ifade edilebilir (Semerci, 2003). Eleştirel düşünmenin süreci; bir soru ile tanımlanmasıyla başlar, hipotez oluşturulur, veri araştırması yapılır, veriler elde edilir, hipotezin test edilmesiyle değerlendirmesi oluşturulur elde edilen sonuçlardan karara bağlanır (Çalışkan, 2019). Eleştirel düşünme, anlaşılması güç olan durumları ve olayları çözmeye çalışılırken kullanılan zihinsel yoldur, bu süreçteki zihinsel işlemler, mantık ve akıl yürütmeye dayalıdır (Özdemir ve Zafer, 2025).

Eleştirel düşünme, belirli ölçüt çerçevesinde bir durumu veya olayı irdeleme ve onu objektif bir şüphecilikle sorgulama sürecidir (Yaşar vd., 2025). Bu süreçte bireyler; ileri sürülen düşüncelerin doğruluğunu, gerçekliğini ve güvenilirliğini temellendirme, karar verme aşamasında farklı alternatiflerden yararlanma ve karşılaştıkları bilgileri destekleyecek somut kanıtlar elde etme eğilimi gösterirler. Özdemir (2005) tarafından vurgulandığı üzere başkalarının iddia ve fikirlerini doğrudan kabul etmek yerine bu görüşlerin dayanaklarla kanıtlanmasını talep etmek, eleştirel düşünmenin merkezinde yer almaktadır. Dolayısıyla bu kavram; doğruluk, tutarlılık ve açıklık gibi üst düzey zihinsel veya entelektüel becerilerin sistematik bir şekilde kullanılmasıyla doğrudan ilişkilidir.

Ennis'in eleştirel düşünmeye yönelik 12 yeterlilik boyutunu ve eleştirel düşünmeye özgü tutumları ele almıştır. Eleştirel düşünmeye özgü yeterlilikler incelediği boyutları ise şu şekildedir (Ennis, 1987'den akt. Şenşekerci ve Bilgin, 2008):

1. Bir soruya odaklanma,
2. Argümanları çözüme ulaştırma,
3. Soru formüle etme ve çözümleme,
4. Bir kaynağın doğruluğunu değerlendirme,
5. Gözlem raporlarını inceleme,
6. Sonuçları hazırlama ve değerlendirme,
7. Tümevarımları hazırlama ve değerlendirme,
8. Değer kavramlarını formülleştirme ve değerlendirme,
9. Terimleri tanımlama ve tanımları değerlendirme,
10. Sayıltıları inceleme,

11. Bir eylemin karar alma süreci aşamalarına uyma,

12. Başka bireylerle etkileşim kurmadır.

Eleştirel düşünme, üzerinde durulan konunun içsel bir mantığa sahip olduğu ve tutarlı bir biçimde açıklanabileceği varsayımı üzerine temellenmektedir (Amer, 2005). Analitik düşünmeyi eleştirel düşünmenin bir parçası olarak kabul eden Suyatman vd. (2021), eleştirel düşünme becerilerini 21. yüzyılda öğrencilerden beklenen üst düzey düşünme becerilerinin bir parçası olarak görmektedirler. Eleştirel düşünme, bireylerin fikirlerini ve kararlarını tarafsız bir biçimde değerlendirmelerine, zayıf noktaları fark etmelerine, varsayımları ve gerçekleri kontrol etmelerine yardımcı olur (Yordanova vd., 2018).

Yaratıcı Düşünme: Eğitimde yaratıcılık kavramı, "özgün fikir üretimi" şeklinde ifade edilmekle birlikte yaratıcı düşünme becerisi; olgu, olay ve problemler karşısında ilerleme kaydetme ve mevcut engellerin aşılmasına yönelik yenilikçi fikirler geliştirme sürecidir (Kaya, 2014). Yaratıcı düşünme daha önce kimse tarafından yapılmamış veya düşünülmemiş, aralarında herhangi bir ilişki kurulmamış nesnelerin ya da düşüncelerin arasında bağ kurulmasıdır (Özerbaş, 2011). Yaratıcı düşünme hürdür, hareket etme alanına sahiptir ve üretme gücünün olduğu bir süreçtir (Can Yaşar ve Aral, 2010).

Yaratıcı düşünme becerisini geliştirecek şekilde tasarlanmış ortamlar kişilerin öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olur ve etkili güdeleyiciler olacakları için kişilerin öğrenmeye daha istekli olmalarını sağlayacaklardır (Tok ve Sevinç, 2012). Bu bağlamda yaratıcı düşünme, durumlar veya olaylar karşısında bilinmeyen fikirler öne sürebilme, değişik çözüm yollarını ve ürünler üretilmesini kapsamaktadır (Adıgüzel Çağ, 2016).

Yaratıcı düşünmenin dört boyu vardır. Bu boyutlar şu şekildedir (Yenilmez ve Yolcu, 2007):

1. Akıcılık: Oluşturulan düşünceler veya problemler için seçenekler geliştirme.

2. Esneklik: Başka sınıflara girebilecek düşünmeler üretme veya problem çözüm yaklaşımlarının değiştirebilme.

3. Özgünlük: Eşi benzeri olmayan, denk gelinmeyen, doğru düşüncelere üretebilme.

4. Zenginleştirme: Düşünceleri geliştirebilme, detaylara girebilme ve yanıtlar verebilme.

Öğrenci merkezli eğitimde yaratıcı düşünme becerisi, eğitim programlarının öncelikli hedefleri arasında yer alır. Bu çerçevede yaratıcılık; olayları çok yönlü değerlendirebilme, yeniliklere açık olma, esnek düşünme yapısına sahip olma ve zihinsel süreçlerde özgür hareket ederek farklı sonuçlara ulaşabilme gibi bireysel yetkinliklerin toplamıdır (Demirkaya, 2015).

Analitik düşünme ve yaratıcı düşünmenin bir diğerini tamamladığını düşünen Amer (2005), analitik düşünmenin mantıklı, uygulanabilir tekil veya az sayıda sonuca götürmek olduğunu, yaratıcı düşünmenin ise hayal gücü gerektirdiği, birçok olası sonuca veya fikre götürmektedir. Yeni bir şey oluşturmak istediğinde analiz gerekli bir alt beceridir ve analitik olarak düşünüldüğünde bu unsurun nasıl çalıştığını anlamak (analitik düşünmeyi), yargıya varmak (eleştirel düşünmeyi) veya yararlı bir şey oluşturmak (yaratıcı düşünme) amacıyla yapıyor olabilir (Brandt ve Lorié, 2024). Dolayısıyla beceriler arasında karşılıklı bir bağımlılık olduğu görülebilir.

2.6.2 Sosyal Bilgiler Eğitiminde Analitik Düşünme Becerisinin Öğretilmesinde Kullanılabilecek Bazı Strateji, Yöntem, Teknikler

Sosyal bilgilerde analitik düşünme becerisine odaklanmak, öğrenciyi sadece bilgi alıcısı konumundan çıkarıp; bilgiyi parçalara ayıran, nedenlerini sorgulayan ve bu parçalar arasında mantıklı köprüler kuran bir "analizci" konumuna getirmesiyle mümkün olabilir. Analitik düşünme becerisini sosyal bilgiler eğitiminde geliştirilmesi sırasında yapılabilecek birkaç yol vardır. Bunlar (Matthews ve Lally, 2010, s. 86'dan akt. Kocaman, 2021): soru sorma, güçlü bir yanıt modelleme, karşı argüman önerme, düzeltme yapma ve bir açıklama yapmadır. Dolayısıyla sosyal bilgiler eğitiminde analitik düşünme becerisinin öğrencilere öğretilmesi için bazı strateji, yöntem ve

tekniklerden söz edilebilir. Başlıca kullanılabilecek olan; soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası, balık kılçığı diyagramı ve kavram haritası gibi seçilen strateji, yöntem ve teknikler hakkında bilgi verilmiştir.

Soru-Cevap: Sokrates yöntemi olarak da bilinen soru-cevap, en sık kullanılan sınıf içi uygulamalardandır ve sözel etkileşim olarak da tanımlanmaktadır (Avcı Karasu, 2021). Soru, düşünmenin ve öğrenmenin merkezinde olmasına karşın okullarda çoğu zaman soruyu soran öğretmenler iken cevaplayan öğrenciler olmakta ve bu durum tersine çevrilerek çocukların sorular aracılığıyla düşünmeye teşvik edilmelidir (Kocaman, 2021).

Soru-cevap yöntemi, öğrencilerin düşünme kapasitelerini geliştirmelerine, anlamayı kolaylaştırmalarına ve öğrenme-öğretme sürecine geri bildirim sağlamalarına yardımcı olur. Ayrıca bu yöntem, öğrencilerin kontrol etme stratejisi geliştirmelerini ve düşünceleri arasında bağlantı kurmalarını sağlar (Filiz, 2009). Bir sosyal bilgiler öğretmeni belli bir amaca ulaşabilmesi için soru sorma konusunda yetenekli ve değişik soru tarzlarını bilmesi gerekir bu yetkinlik onu sorular yoluyla öğrencilerin düşünmelerini ve öğrenmelerini geliştirebilir, farklı düşüncelerin ortaya çıkmasına olanak tanır (Demirkaya, 2015).

Soru-cevap söze dayanan etkileşimde etkili bir öğretim stratejisidir. Bu yöntem, asıl olarak öğrencilerin konuları anlayıp anlayamadıklarını kontrol etmeye yardım eder, eleştirel düşünme becerisi gibi becerilerin gelişmesini sağlar bu sayede öğrencilerin anımsama, akıl yürütme, yaratıcılık, yorumlama gibi düşünmelerini değerlendirir, kavramları daha rahat açıklanmasına yardımcı olur (Kömürcü, 2014).

Tartışma: Alternatif deneyim, olgu ve niyetlerin karşılıklı bir şekilde konuşmak suretiyle birbirilerine aktarma süreci olarak ifade edilir (Tokdemir ve Hayta, 2014). Tartışma, öğrencilerin bir konuda anlamadıkları kısımlar olduğunda, noksan anladıklarında veya konuyu kavrayamadıkları noktalar hissedildiğinde konunun daha iyi anlaşılabilmesi ve kavrayabilmesi için kullanılır (Sarıgöz, 2013).

Tartışmada temel olan kişilerin veya grupların farklı durumlara sahip olmaları değil kişilerin veya grupların elde bulunan problemi çözmek, olguyu anlamak veya ilgili

konuda karar vermek için karşıt bakış açılarının ve alternatif çözümlerin incelenmesi ve değerlendirmeye alınmasıdır (Aldağ, 2006). Tartışmalar deneyimlerin paylaşıldığı, fikirlerin ifade edildiği, seçeneklerin görüşüldüğü ve eylemlerin planlandığı bu yöntem; bir konunun anlaşılması için karşı görüşlerin ortaya konulması, bir problemin çözümüne giden yolları bulurken ya da değerlendirmelerde kullanılır (Filiz, 2021). Öğrenciler tartışma yöntemini kullanarak kendilerinin ve başkalarının akıl yürütme becerilerini değerlendirebilirler (Kocaman, 2021).

Beyin Fırtınası: Beyin ve fırtına kelimelerinden oluşan beyin fırtınası; kelime anlamı, aydınlık fikir, aşırı bir heyecan patlaması anlamına gelir (Şahin, 2005). Beyin fırtınasının sağladığı eğlenceli bir ortamın oluşmasıyla öğrencilerin konuşma ve ders alanındaki becerilerin gelişmesi hedeflenirken, beynin sol yarım küresine etki eder; hayal kurulması, yeniliklere açık olmasıyla yaratıcı düşünmeyi özendirerek sağ yarım küreye de hitap edilir (Yaman ve Karaarslan, 2012). Grup tartışma yöntemi olan beyin fırtınası, kişilerin yaratıcı düşüncelerini ortaya çıkmasını ve problem çözme becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Nakıboğlu, 2003).

Beyin fırtınasının uygulanması için bir problem çözümünde bir grup üyeleri tarafından ortaya atılan en hızlı fikirler ile sürdürülür, bu da önerilen her çıkış yolunun grup üyelerini daha iyi fikirler sunmalarına yönelten bir tekniktir (Avcı, 2021). Beyin fırtınası tekniği ile öğrencileri düşünmelerini sağlayarak ve onları düşündüklerini ifade etmeye özendirerek, yazma ve konuşmaya karşı tutumlarını aktif olarak kullanmalarını sağlanır (Karaarslan, 2010).

Balık Kılçığı Diyagramı: Belirli bir sonuca neden olacak temel etmenlerin bulunmasına ve bunların etkilerinin belirlenmesine yardımcı olan karar verme ve analiz tekniğidir (Sevinç, 2014). Problem durumlarında daha geniş bir çerçevenin görülmesini sağlayan bu teknik bir sorunun nedenlerinin belirlenmesi için kullanılır (Dönmez, 2023).

Balık kılçığı tekniği bir problemi oluşturan nedensel etkenleri başlık, alt başlık ve daha küçük detaylar şeklinde analiz edilmesine fırsat tanıyan diyagramdır (Orakçı, 2021).

Analitik bir yaklaşım gerektiren balık kılçığı diyagramı problem çözümlerinde çok sayıda fikrin üretilmesine dayanmaktadır (Kocaman, 2021).

Kavram haritası; bireylerin nasıl öğrendikleri ile anlamlı öğrenmeler arasında bağlantı kuran bir öğrenme-öğretme stratejisidir (Kaptan, 1998). Kavramlar arasındaki bağlantı cümleleriyle birbirlerine bağlanan kavram haritaları bir gösterim biçimidir (Eroğlu ve Kelecioğlu, 2011).

Kavram haritaları, bir konuyla ilgili kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri grafiksel bir şekilde gösteren, öğrencilerin kavramı nasıl algıladıklarını ve sentezlediklerini anlamada, farklı kavramların belirlenmesinde, değerlendirmelerde kullanılan iki boyutlu bir şemadır (Kaya, 2003). Bir bilgi alanında verilen kavramların ve bu kavramlar aralarındaki belirli ilişkileri tanımlayan iki boyutlu aşama seviyeleri ile düzenlenmiş, birbiriyle bağlantılı şemaya kavram haritası denir (Şahin, 2004). Öğrenmeleri teşvik etmede ve yeni bilgilerin kalıcı olmasını sağlamayı kavram haritaları kolaylaştırmaktadır (Avcı Karasu, 2021).

2.7 Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitiminde Analitik Düşünme

Küresel ölçekte yaşanan hızlı değişim ve gelişim süreci, bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlayabilmesi için yeni nitelikler kazanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu adaptasyon sürecinde eğitim en etkili araç, öğretmenler ise sürecin en stratejik ögesi olarak konumlandırılmaktadır (Dönmez ve Uslu, 2013). Özellikle 21. yüzyıl dünyasında eğitimin temel fonksiyonu; kültürel, sosyal, teknolojik ve ekonomik dönüşümlere başarıyla uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesidir (Mentiş Taş, 2004). Nitelikli bir nesil yetiştirme hedefinin ancak donanımlı öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirilebileceği vurgulanmaktadır.

Geleceğe yönelik bilinçli, öz güveni yüksek ve toplumsal değerleri içselleştirmiş bireylerin yetiştirilmesi, öğretmenlerin bu değerleri aktarmadaki yetkinliğine bağlıdır (Özkan Erdem, 2020). Bu bağlamda, eğitim sisteminde hedeflenen başarının ve bireysel gelişimin temel şartı, öğretmen niteliğinin artırılmasıdır (Tonga, 2012). Modern bir öğretmenden beklenen; yalnızca mesleki bilgiye sahip olması değil, aynı

zamanda bilgiyi işleyebilmesi, hızlı karar alabilmesi ve kaynakları tasarruflu kullanarak çok yönlü bir gelişim sergilemesidir (Akhan, 2015).

Eğitim programlarının revize edilmesi veya kurumların fiziksel olanaklarının iyileştirilmesi, uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin niteliği artırılmadığı sürece beklenen sonucu vermeyecektir (Tonga, 2012). Dolayısıyla, eğitim sistemindeki arzu edilen dönüşümün anahtarı, 21. yüzyıl becerilerine hâkim öğretmenlerin yetiştirilmesinde görülmektedir (Beldağ ve Yaylacı, 2015). Günümüz dünyasında bir bireyin sahip olması gereken donanım; eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği, problem çözme ve yüksek iletişim becerileri çerçevesinde şekillenmektedir (Demir ve Özyurt, 2021). Bu noktada öğretmenlerden, geleneksel bilgi aktarıcı rolünden sıyrılarak süreci planlayan ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeterek onları yönlendiren bir rehberlik sergilemeleri beklenmektedir (Aydemir vd., 2020).

Söz konusu niteliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesinde en büyük sorumluluk eğitim fakültelerine yüklenmektedir. Geleceğin öğretmen adaylarının; bilgiyi taze tutan, çok yönlü düşünebilen, girişimci ve değişimlere uyum sağlayabilen bir yapıda olmaları gerektiği belirtilmektedir (Ateş ve Yavuz, 2021). Ayrıca sorumluluk alabilen, üretim odaklı ve liderlik vasıflarına sahip bir kişiliğin inşası, öğretmen eğitiminin temel hedefleri arasındadır (Akbaba ve Aksoy, 2019). Bu hedefler doğrultusunda özellikle Sosyal Bilgiler öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Sosyal Bilgiler, bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlamasını ve ideal vatandaş tipinin yetiştirilmesini hedefleyen temel bir derstir (Safran, 2015). Bu dersin, barındırdığı sosyal bilim disiplinleri vasıtasıyla bireyleri toplumsal olgulara ve gelecekte karşılaşabilecekleri olaylara karşı donanımlı hale getirdiği ifade edilmektedir (Karakuş, 2006; Demir ve Özyurt, 2021).

Sonuç olarak Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilere 21. yüzyıl becerileri kazandırmada stratejik bir konuma sahiptir. Çelikkaya (2011), Sosyal Bilgiler dersinin ilköğretimin temel derslerinden biri olduğunu ve bu ders aracılığıyla öğrencilere becerilerin büyük çoğunluğunun kazandırılabileceğini belirtmektedir. Sosyal Bilgiler öğretim programlarında hedeflenen eleştirel düşünme, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı ve iletişim gibi becerilerin kazandırılması, ancak öğretmen adaylarının

bu becerileri hizmet öncesi eğitimlerinde tanımaları ve benimsemeleriyle mümkündür (Ersoy ve Yağcıoğlu, 2018). Bu bakımdan öğretmen eğitiminde beceri öğretimine, özellikle de birbiriyle ilişkilendirilen analitik düşünme becerisine öncelik verilmelidir (Parlar, 2016).

Analitik düşünme, öğrenimi ve yaşam faaliyetlerini kolaylaştıran ileri düzey bir beceridir (Chumsukon ve Ruangsan, 2021). Bu becerisi gelişmiş bireyler, karmaşık problemleri daha basit bileşenlerine ayırabilir, her parça için çözümler üretebilir ve problem çözme sürecini daha etkili hale getirebilirler (Yaşar vd., 2025). Öğretmen adaylarına gereken bu temel beceri problem çözebilen, bilgiye nasıl ulaşmaları gerektiğini bilen ve bilme arzusunu canlı tutan öğrenciler yetiştirmenin de anahtarıdır (Gürşimşek, 1998; Tokmak vd., 2019). Öğretmen adayının kendisinin yetersiz kaldığı bir ortamda, analitik düşünme ve benzeri üst düzey düşünme yapılarının öğrencilere kazandırılmasında ciddi zorluklar yaşanacaktır (Şahin ve Ersoy, 2012).

Öğrenciler öğretmenlerin konuşmalarından çok eylemleri yoluyla öğrenirler (Parlar, 2016). Bu nedenle öğrencilerin analitik düşünme ve diğer üst düzey becerilerin öğretiminin sağlanması ve teşvik edilebilmesi için hizmet öncesi öğretmen eğitiminde bu beceriyi tanımış, üzerinde çalışmalar yapmış olması gerekmektedir. Öğretmenin davranışında dikkatli olmasına vurgu yapan Çelik vd. (2015) sınıfta yapılanların ve söylenenlerin öğrencilerin düşünme becerilerini etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Öğretmen eğitiminde analitik düşünme becerisi kazanmış bir öğretmenin günlük hayatına ve okul yaşantısına yansıtması öğrencileri beceriye karşı teşvik etmesini sağlayacaktır (Karatekin, 2015).

Öğretmen eğitiminde analitik düşünmenin öğretilmesinde önem verilmesi gereken noktaları bilgiyi bileşenlerine ayırma, ayrılan bileşenler arasında benzerlik ve farklılıkları belirleme, bilginin kategorilere ayrılarak düzenlenmesidir (Kesici, 2024). Uyanık (2023) ise analiz becerisi, problem durumunu parçalara ayırma, araştırma yapma, bilgi edinme, karar verme ve problem çözmeyi analitik düşünme becerileri ile kazanılacağını belirtmektedir. Analitik düşünme becerisinin gelişimi, öğretmen adaylarına farklı perspektifler kazandırmaktadır.

Öğretmen adayları, aldıkları bu eğitim sayesinde edindikleri bakış açısı ve rehberlik becerisiyle ileride öğrencilerinin günlük yaşamdaki problemlerini çözmede daha etkili bir şekilde yardımcı olabilirler. Analitik düşünme becerisinin öğretmen adaylarına sağladığı bu stratejik öneme paralel olarak güncel eğitim politikalarında da bu becerinin kazandırılmasına yönelik kapsamlı adımlar atılmıştır. Ancak bu adımların tarihsel kökenine bakıldığında, Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemindeki dönüşümün en önemli evrelerinden birinin 1998 reformu olduğu görülmektedir (Kaymakcı, 2012). Bu dönemdeki düzenlemeler, günümüzün "analitik düşünme" terminolojisinden ziyade, bireyin kendi düşünme süreçlerine hâkim olması ve bu düşüncelerini dil aracılığıyla sistemli bir şekilde ifade edebilmesi felsefesi üzerine inşa edilmiştir (YÖK, 1998).

1998 yılında hayata geçirilen bu kapsamlı eğitim değişikliğinin içinde sosyal bilgiler lisans programı da yer almaktadır. Bu bakımdan öğrencilerin kendi düşünme süreçlerine hâkim olmasına vurgu yapan 1998 öğretim programında analitik düşünmenin sosyal bilgiler lisans programındaki yeri incelenmektedir.

2.7.1 1998 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında Analitik Düşünme

1998 Sosyal Bilgiler Lisans Programı, öğretmenin kendi dilini etkili kullanan, düşündüğünü açıkça ifade edebilen ve iletişim becerisiyle öğrencilerine "düşünme kültürü" noktasında modellik eden bir rehber olmasını hedeflemiştir. Programın "Türkçe" yan alanı ile desteklenmesi ve sözel/yazılı anlatım derslerine verilen ağırlık, eğitimin merkezine yerleştirilen bu ifade yetkinliğinin en somut göstergesi olarak görülebilir (Özav, 2001). 1998 lisans programındaki derslere bakılmak istendiğinde Tablo 2.2 ve Tablo 2.3'te aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2.2 1998 Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının ders saati ve içerikleri

Genel Toplam	Teori	Uygulama	Kredi	Yüzde (%)
Meslek Bilgisi (MK)	24	24	34	23,78
Alan Bilgisi (AB)	64	2	66	46,15
Genel Kültür (GK)	21	2	22	15,38
Yan Alan (YA)	19	4	21	14,69
Toplam	**128**	**32**	**143**	**100**

1998 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının ders saati ve içeriklerine ilişkin veriler Tablo 2.2'de yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere teori dersleri 128 saat, uygulama dersleri ise 32 saatten oluşmaktadır. Mevcut uygulama saatlerinin çok büyük bir kısmının (toplam 32 saatin 24 saati %75'i) "Meslek Bilgisi" altında toplandığı görülmektedir. Ders yükü ağırlıklarına göre hesaplanan oranlara bakıldığında, programın en büyük parçasını %46,15'lik oranla "Alan Bilgisi" oluşturmaktadır. Alan bilgisi; sosyal bilgiler, tarih, coğrafya ve vatandaşlık derslerini bir bütün olarak kapsayacak şeklide ifade edilmiştir. Buna karşın, alan eğitimindeki 64 saatlik yoğun teorik bilgiye karşılık yalnızca 2 saatlik uygulamaya yönelik ders saatine yer verilmiştir. Programın en küçük payları ise birbirine oldukça yakın oranlarla "Genel Kültür" (%15,38) ve "Yan Alan" (%14,69) kategorilerine ayrılmıştır. Yan alan olarak ifade edilen kısım ise bünyesinde Türkçe derslerini barındırmaktadır.

Verilen bilgiler ışığında, 1998 yılı sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında toplam ders saatinin %80'lik bir oranla teorik ağırlıklı olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının özellikle kendi alanlarında (Alan Eğitimi) yoğun bir teorik bilgiye tabi tutulduğu, uygulamalı eğitimlerin ise neredeyse tamamen meslek dersleriyle (Meslek Bilgisi) sınırlandırıldığı söylenebilir. Analitik düşünme, karşılaşılan bir durumu veya problemi tüm boyutlarıyla ele alıp neden-sonuç bağlamında irdeleyerek, eldeki verilerden rasyonel ve uygulanabilir çözümler üretme kapasitesi olarak düşünüldüğünde, alan eğitimindeki uygulama eksikliğinin ve programdaki genel teorik ağırlığın, öğretmen adaylarının edindikleri alan bilgilerini uygulamaya dönük çalışmalara yansıtma ve sahada pratik yapma olanaklarını kısıtladığı ifade edilebilir. Bu durumun incelenmesi için 1998 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programındaki derslerin içeriklerinin analitik düşünme becerisini hangi noktalarda desteklediğine bakılabilir. Buna göre Tablo 2.3'te şu şekildedir:

Tablo 2.3 1998 Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında analitik düşünme becerisini destekleyen dersler[1]

Yarıyıl	Ders Adı (1998)	Program Alanları	İlişkili Düşünme Becerisi	İçerikteki Dayanak Noktası
I	Türkçe I: Yazılı Anlatım	Yan Alan	Mantıksal/ Yazılı Anlatım	Kompozisyon planları, düşünceyi ifade edebilme.
I	Bilgisayar	Genel Kültür	Analitik/ Bilgi-İşlemsel	Veri tabanı programları, yazılım inceleme.
I	Öğretmenlik Mesleğine Giriş	Meslek Bilgisi	Sorgulayıcı	Eğitimin felsefi ve sosyal temellerinin incelenmesi.
II	Türkçe II: Sözlü Anlatım	Yan Alan	Analitik/Argümantasyon	Münazara, eleştirel dinleme, diksiyon.
II	Felsefeye Giriş	Alan Bilgisi	Sorgulayıcı	Felsefi perspektifin geliştirilmesi, düşünür inceleme.
III	Sosyolojiye Giriş	Alan Bilgisi	Analitik/ İlişkisel	Sosyal değişme, sosyal araştırmalar ve sonuçları.
IV	Psikolojiye Giriş	Alan Bilgisi	Analitik	Davranışların psikolojik temelleri.
IV	Türk Dili II: Cümle ve Metin Bilgisi	Yan Alan	Analitik/Yapısal Analiz	Cümle tahlilleri, metnin iç ve dış yapısının incelenmesi.
V	Ekonomiye Giriş	Alan Bilgisi	Analitik/Mantıksal	Arz, talep, ekonomik sistemler arası ilişkiler.
V	Siyasi Düşünce Tarihi	Alan Bilgisi	Analitik/Sorgulayıcı	Devletlerin fonksiyonel özellikleri ve unsurları.
VI	Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri	Alan Bilgisi	Analitik/Bilgi-İşlemsel	Nicel ve nitel araştırma, verilerin analizi.
VII	Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi	Alan Bilgisi	Analitik/Eleştirel Bakış	Eleştirel bir bakış açısı ile inceleme, format analizi.
VII	Çevre Sorunları Coğrafyası	Alan Bilgisi	Analitik	Eleştirel bir bakış açısı ile inceleme, format analizi.
VII	Özel Öğretim Yöntemleri I	Meslek Bilgisi	Analitik/Sorgulayıcı	Öğretim programlarının eleştirel incelemesi.
VIII	Günümüz Dünya Sorunları	Alan Bilgisi	Analitik/Problem Çözme	Alternatif görüşler, enerji sorunu ve çözüm önerileri.

Tablo 2.3 incelendiğinde 1998 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının analitik düşünme becerisini genel kültür, meslek bilgisi, alan bilgisi ve yan alan dersleri aracılığıyla çok boyutlu ve aşamalı bir süreç ile desteklediği görülmektedir. Programın ilk aşamalarında Bilgisayar ve Türkçe I-II dersleri aracılığıyla analitik ve mantıksal düşünmenin temellerinin oluşturulduğu; ilerleyen süreçte Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Ekonomiye Giriş gibi dersler aracılığıyla bilgi-işlemsel ve ilişkisel analiz becerilerinin geliştirilmeye devam ettirildiği görülmektedir. Ayrıca lisans programında analitik düşünme becerisinin; Çevre Sorunları Coğrafyası, Günümüz

[1] Tablo 2.3 hazırlanırken 1998 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programındaki derslerin kur tanımları temel alınmıştır. Söz konusu ders içerikleri ile analitik düşünme becerisini destekleyen beceriler arasındaki ilişkilendirme, doğrudan kur tanımlarında yer alan ifadelerden hareketle yapılandırılarak oluşturulmuştur.

Dünya Sorunları ve Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi ile alana özgü analiz, Özel Öğretim Yöntemleri I dersiyle de meslek bilgisine özgü eleştirel-çözümleyici bir yapıya kavuştuğu ifade edilebilir.

1998 Sosyal bilgiler lisans programı bu yapı çerçevesinde değerlendirildiğinde, öğretmen eğitiminde analitik düşünme becerisinin Bilgisayar ve Türkçe gibi dersler üzerinden mantıksal ve yapısal süreçlerle erken aşamalarda desteklenmesi dikkat çekicidir (Elder ve Paul, 2007). Özellikle Felsefe, Sosyoloji ve Ekonomi gibi farklı sosyal bilim disiplinlerine ait dersler ile Araştırma Yöntemleri aracılığıyla analitik düşünme becerilerinin, öğretmen adaylarının olaylar arası ilişkileri kurarak sistematik bir bilgi-işlemsel analiz sürecinden geçmelerine olanak tanıdığı ifade edilebilir (Özdemir, 2006; Akbaba ve Aksoy, 2019). Günümüz Dünya Sorunları ve Çevre Sorunları Coğrafyası gibi alan eğitimine özgü eleştirel analiz becerilerinin öğretmen eğitiminde kaynaştırılmasının, çok boyutlu düşünme ve alternatif çözüm üretme yeteneklerini desteklediğine işaret edebilir (Olça, 2015; Artvinli ve Kıyancıçek, 2019). Bu bağlamda Tablo 2.3 bir bütün olarak değerlendirildiğinde; 1998 lisans programının analitik düşünme becerisinin geliştirilmesi için yan alan, genel kültür ve bağımsız disiplinler üzerinden son derece geniş ve çok boyutlu bir teorik zemin sunduğu görülmektedir. Ancak programın yapısı gereği bu becerilerin daha çok teorik tartışmalar, metin analizleri ve felsefi/sosyolojik temeller üzerinde yoğunlaştığı; analitik düşünmenin doğrudan sınıf içi problem çözme pratiklerine ve uygulamaya dönük pedagojik süreçlere aktarımının sınırlı kalabileceği sonucuna varılabilir. Nitekim programın amaçlarında, düşündüğünü ifade edebilen öğretmenler yetiştirilmesine dikkat çekilse de üst düzey becerilerin öğretilmesinin henüz yeterince vurgulanmadığı görülebilir (YÖK, 1998).

Devam eden süreçte, 2005 yılında sosyal bilgiler öğretim programının yenilenmesiyle 2006 yılında sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı çağın getirdiği bilgi ve becerilere sahip bireyler yetiştirmek ve programlarla ilgili sorunları çözmek amacıyla güncellemeye gidilerek uygulanmaya başlanmıştır (Çoban, 2010). 2005 sosyal bilgiler öğretim programının derslerde okutulmaya başlanmasıyla kavram, beceri ve değer temeli üzerine inşa edilmiştir (Tonga, 2012). Bu bakımdan programın kavram ve

beceri temelli yaklaşımı çerçevesinde, analitik düşünme becerisinin yeni programdaki yeri ve işlevi analiz edilmiştir.

2.7.2 2006 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında Analitik Düşünme

Yenilenen ilköğretim programında beceri ve değerlere vurgu yapılmasıyla birlikte öğretmen adaylarının programlarına söz konusu unsurların dahil edilmesi önemlidir (MEB, 2005). 2006 lisans programındaki derslere bakılmak istendiğinde Tablo 2.4 ve 2.5'te aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.4 2006 Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının ders saati ve içerikleri

Genel Toplam	Teori	Uygulama	Kredi	Saat	Yüzde (%)
Meslek Bilgisi (MB)	34	14	41	48	28,24
Genel Kültür (GK)	29	6	32	35	20,59
Alan Bilgisi (AB)	79	8	83	87	51,18
Toplam	**142**	**28**	**156**	**170**	**100**

2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının ders saati ve içeriklerine ilişkin veriler Tablo 2.4'te yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere teori dersleri 142 saat, uygulama dersleri ise 28 saatten oluşmaktadır. Mevcut uygulama saatlerinin yarısının (toplam 28 saatin 14 saati, %50'si) "Meslek Bilgisi" altında toplandığı görülmektedir. Ders yükü ağırlıklarına göre hesaplanan oranlara bakıldığında, programın en büyük parçasını %51,18'lik oranla "Alan Bilgisi" oluşturmaktadır. Bu kategorideki 79 saatlik yoğun teorik bilgiye karşılık yalnızca 8 saatlik uygulamaya yönelik ders saatine yer verilmiştir. Programın en küçük payı ise %20,59 ile "Genel Kültür" kategorisine ayrılmıştır.

Verilen bilgiler ışığında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yoğun bir teorik bilginin ağırlıklı olduğu (toplam ders saatinin yaklaşık %83,5'i), ancak bu bilgilerin uygulamaya dökülme oranının düşük olduğu görülebilir. Analitik düşünme becerisi karmaşık sorunları veya yapıları alt bileşenlerine ayırarak, bu parçalar arasındaki ilişkileri sistematik bir biçimde inceleme ve mantıksal çıkarımlarda bulunma yeteneğini içerdiği düşünüldüğünde, programdaki bu yüksek teorik ağırlığın öğretmen adaylarının uygulamaya dönük çalışma yapma olanağını kısıtladığı söylenebilir. Bu

durumu 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programındaki ders içeriklerinin analitik düşünme becerisini hangi noktalarda desteklediğini görmek bakımından değerlendirmek önemlidir. Buna göre Tablo 2.5'te şu şekildedir:

Tablo 2.5 2006 Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında analitik düşünme becerisini destekleyen dersler[2]

Yarıyıl	Ders Adı (2018)	Program Alanları	İlişkili Düşünme Becerisi	İçerikteki Dayanak Noktası
I	Türkçe I: Yazılı Anlatım	Genel Kültür	Mantıksal/ Yazılı Anlatım	Planlı yazma aşamaları, ana ve yan düşüncelerin belirlenmesi, yazma planı hazırlama, bir metnin özetini ve planını çıkarma.
I	Eğitim Bilimine Giriş	Meslek Bilgisi	Sorgulayıcı	Eğitim felsefi, sosyal, hukuki, psikolojik ve politik temellerinin incelenmesi.
II	Türkçe II: Sözlü Anlatım	Genel Kültür	Analitik/ Argümantasyon	Hazırlıklı konuşmanın aşamaları, amaç, bakış açısı, ana ve yan düşüncelerin belirlenmesi, planlama, soruları yanıtlama.
II	Felsefe	Alan Bilgisi	Eleştirel/Felsefi	Felsefe ve bilim, düşünürlerin görüşlerinin incelenmesi, felsefi perspektifin geliştirilmesi, çağdaş, felsefe akımlar.
II	Bilgisayar II	Genel Kültür	Eleştirel/Sistematik	Bilgisayar destekli öğretimde veri tabanı uygulamaları, internetin olumsuz etkilerinin önlenmesi ve bilişim sistemleri güvenirliği.
III	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	Genel Kültür	Analitik/Üst Düzey Düşünme	Problem belirleme, araştırma modeli oluşturma, verilerin toplanması, analizi, yorumlanması ve raporlaştırılması.
IV	Antropoloji	Alan Bilgisi	Analitik/Karşılaştırmalı	İnsanoğlunun geçim şekillerinin evrimi; akrabalık sistemleri ve sosyal örgüt ile kültürlerin çözümlenmesi.
IV	Öğretim İlke ve Yöntemleri	Meslek Bilgisi	Stratejik/Tasarım	Öğretim Planlaması (ünitelendirilmiş ve günlük plan), öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri.
IV	Vatandaşlı Bilgisi	Alan Bilgisi	Eleştirel Okuryazarlık	Temel hak ve ödevler, anayasa, anayasal kurumlar; insan ve toplum hayatını düzenleyen kuralların analizi.
V	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	Meslek Bilgisi	Yaratıcı/Tasarım	Öğretim teknolojileri yoluyla materyaller (iki/üç boyutlu) geliştirilmesi, görsel tasarım ilkeleri.
V	Topluma Hizmet Uygulamaları	Genel Kültür	Problem Çözme	Toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlama.
VI	Özel Öğretim Yöntemleri I	Meslek Bilgisi	Pedagojik/Yöntemsel	Alana özgü temel kavramların öğretimiyle ilişkili, ilgili öğretim programının incelenmesi (amaç, kazanım, tema).
VII	Program Geliştirme	Meslek Bilgisi	Sistematik Düşünme	Eğitim Programı tasarım ve modelleri, geliştirme süreci, yapılandırmacılık ve yaratıcı düşünme analizi.

[2] Tablo 2.5 hazırlanırken 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programındaki derslerin kur tanımlarına bakılmıştır. Söz konusu ders içerikleri ile analitik düşünme becerisini destekleyen beceriler arasındaki ilişkilendirme, doğrudan kur tanımlarında yer alan ifadelerden hareketle yapılandırılarak oluşturulmuştur.

Tablo 2.5 incelendiğinde 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının, analitik düşünme becerisini dersler arası etkileşimli bir süreç olarak yapılandırdığı görülmektedir. Program, öğretmen adayının zihinsel gelişimini aşamalı bir hiyerarşiyle ele almaktadır. Bu gelişim süreci, ilk aşamada genel kültür dersleriyle temel kazanımları sağlamakta; ilerleyen aşamalarda ise alan eğitimi ve araştırma yöntemleri dersleriyle beceriyi akademik bir yetkinliğe dönüştürdüğü ifade edilebilir (YÖK, 2006).

Öğretim programının ilk aşamalarında Türkçe I ve II dersleri aracılığıyla yazılı ve sözlü mantıksal düşünmenin, argümantasyon becerilerinin temellerinin oluşturulduğu ve Eğitim Bilimine Giriş dersi ile de mesleki anlamda bu sürecin sorgulayıcı bir boyuta taşındığı görülmektedir (Gelen, 2011). İlerleyen süreçte Felsefe ve Bilgisayar II dersleri aracılığıyla eleştirel ve sistematik analiz süreçleriyle bu durumun devam ettirildiği ifade edilebilir (Akar, 2007). Ayrıca lisans programında Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi ile probleme dayalı, araştırma modeli oluşturma ve veri analizi aşamalarını içeren üst düzey bir yapıya büründüğü söylenebilir (Tokmak vd., 2019).

2006 Sosyal bilgiler lisans programı bu yapı çerçevesinde değerlendirildiğinde, öğretmen eğitiminde becerilerin Türkçe dersleri üzerinden ana ve yan düşünce belirleme gibi yapılandırılmış mantıksal süreçlerle erken aşamalarda desteklenmesi dikkat çekicidir (Ersoy ve Yağcıoğlu, 2018). Özellikle Felsefe gibi alan bilgisi dersleri ile Bilgisayar II gibi genel kültür derslerinin, öğretmen adaylarının olaylar ve sistemler arası ilişkileri kurarak eleştirel ve sistematik bir analiz sürecinden geçmelerine olanak tanıdığı ifade edilebilir (Demir ve Özyurt, 2021). Bu bağlamda tablo bir bütün olarak değerlendirildiğinde; 2006 lisans programının analitik düşünme becerisini öncelikle iletişim ve teknoloji temelli derslerle yapılandırıldığı, araştırma ve sorgulamaya yönelik dersler aracılığıyla da bu becerilerin akademik ve üst düzey düşünme boyutunda desteklendiği sonucuna varılabilir (Adıgüzel ve Sağlam, 2009).

2006 lisans programında analitik düşünme becerisinin iletişim, teknoloji ve sorgulamaya dayalı derslerle ve üst düzey düşünme boyutunda desteklendiği görülmektedir. Ancak zamanın ihtiyaçları, değişen dünya koşulları ve eğitim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, öğretmen yetiştirme politikalarının da çağın

gereksinimlerine uyum sağlamasını zorunlu kılmıştır. Bu doğrultuda, 2023 eğitim vizyonu çerçevesinde sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı 2018 yılında yeniden gözden geçirilerek güncellenmiştir (Turan ve Kaymakcı, 2019). 2018 yılında güncellenen bu programın temel amacı; güncel MEB'e ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na uyumlu, etkin ve çağdaş vatandaşlar yetiştirecek yetkin öğretmenler yetiştirmektir (MEB, 2023). Eğitimdeki bu değişim bağlamında, 2006 programıyla ilişkilendirilen analitik düşünme becerisinin, bu yeni ve güncel 2018 Sosyal Bilgiler Lisans Programı'na göre nasıl şekillendiğinin ve bu becerinin yeni programdaki yeri ile işlevinin ayrıca incelenmesi gerekmektedir.

2.7.3 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında Analitik Düşünme

Analitik düşünme becerisinin öğretmen adaylarına sağladığı stratejik öneme paralel olarak güncel eğitim politikalarında da bu becerinin kazandırılmasına yönelik kapsamlı adımlar atılmıştır (Arı ve Boz, 2023). Son gerçekleşen program değişikliğiyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2024) entelektüel eğilimler başlığı altında kişinin düşünsel ve zihinsel birikimlerini sergileyeceği düşünülen analitik düşünme becerisine de yer verilmiştir. Ortak metne göre hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2024) öğrenme çıktılarında eğilimler kısımda analitik düşünmeye de yer vermiştir. Yeni programın uygulayıcısı, öğreticisi olacak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 2018 lisans programındaki derslere bakılmak istendiğinde Tablo 2.6 ve 2.7 şeklinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.6 2018 Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının ders saati ve içerikleri

Genel Toplam	Teori	Uygulama	Kredi	AKTS	Saat	Yüzde (%)
Meslek Bilgisi (MB)	44	12	50	86	56	34
Genel Kültür (GK)	26	2	27	42	28	18
Alan Bilgisi (AB)	70	0	70	112	70	48
Toplam	**140**	**14**	**147**	**240**	**154**	**100**

2018 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının ders içeriklerine ilişkin Tablo 2.6'da yer verilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere teori dersleri 140 saat, uygulama dersleri ise 14 saatten oluşmaktadır. Mevcut uygulama saatlerinin %85'inden fazlası "Meslek Bilgisi" altında toplandığı görülmektedir. Programın en büyük parçasını

%48'lik oranla "Alan Bilgisi" oluştururken, bu kategoride uygulamaya yönelik ders saatine yer verilmemiştir. Programın en küçük payı ise %18 ile "Genel Kültüre" ayrılmıştır. Verilen bilgiler ışığında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yoğun bir teorik bilgiye maruz bırakıldığı, ancak bu bilgilerin uygulamaya dökülme oranın düşük olduğu görülebilir. Analitik düşünme becerisinin parçaları birleştirme, analiz yapma ve problem çözmeyi içerdiği düşünüldüğünde, programdaki %91'lik teorik ağırlığın öğretmen adaylarının uygulamaya dönük çalışma yapma olanağını kısıtladığı söylenebilir. Bu durumun sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programındaki ders içeriklerinin analitik düşünme becerisini hangi noktalarda desteklediği görmek için bakılabilir. Buna göre Tablo 2.7 şu şekildedir:

Tablo 2.7 2018 Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında analitik düşünme becerisini destekleyen dersler[3]

Yarıyıl	Ders Adı (2018)	Program Alanları	İlişkili Düşünme Becerisi	İçerikteki Dayanak Noktası
I	Bilişim Teknolojileri	Genel Kültür	Analitik/Bilgi-İşlemsel	Algoritma, problem çözme kavramları ve akış şemaları.
I	Türk Dili I	Genel Kültür	Mantıksal/Yazılı Anlatım	Düşünceyi geliştirme yolları (açıklama, tartışma, öyküleme)
I	Eğitime Giriş	Meslek Bilgisi	Sorgulayıcı	Eğitimin felsefesi ve psikolojik temellerinin incelenmesi.
II	Türk Dili II	Genel Kültür	Analitik/Argümantasyon	İddia ve önerme yazma, bir düşünceyi doğrulama ve savunma.
II	Türk Dili II	Genel Kültür	Analitik/Argümantasyon	İddia ve önerme yazma, bir düşünceyi doğrulama ve savunma.
II	Eğitim Felsefesi	Meslek Bilgisi	Eleştirel/Felsefi	İdealizm, Realizm gibi akımların analizi ve eğitim ile ilişkilendirilmesi.
II	Sosyal Antropoloji ve Medeniyet Tarihi	Alan Bilgisi	Analitik/Karşılaştırmalı	Kültürlerin evrimi, akrabalık ve sosyal örgütlerin çözümlenmesi.
III	Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları	Alan Bilgisi	Pedagojik/Yöntemsel	Sosyal bilgiler öğretiminde temel ilkeler ve beceri temelli yaklaşımlar.
III	Öğretim İlke ve Yöntemleri	Meslek Bilgisi	Stratejik/Tasarım	Öğretim stratejileri, modelleri ve planlama becerileri.

[3] Tablo 2.7 hazırlanırken 2018 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programındaki derslerin kur tanımları temel alınmıştır. Söz konusu ders içerikleri ile analitik düşünme becerisini destekleyen beceriler arasındaki ilişkilendirme, doğrudan kur tanımlarında yer alan ifadelerden hareketle yapılandırılarak oluşturulmuştur.

Tablo 2.7'nin devamı

Yarıyıl	Ders Adı	Program Alanları	İlişkili Düşünme Becerisi	İçerikteki Dayanak Noktası
IV	Eğitimde Araştırma Yöntemleri	Meslek Bilgisi	Analitik/Üst Düzey Düşünme	Veri toplama, veri analizi, problem belirleme ve değerlendirme.
IV	Öğretim Teknolojileri	Meslek Bilgisi	Yaratıcı/Tasarım	Öğretim materyali tasarlama ve alana özgü materyal geliştirme.
IV	Topluma Hizmet Uygulamaları	Genel Kültür	Problem Çözme	Toplumsal sorunları belirleme, çözüm projeleri üretme.
IV	Sosyal Bilgiler Öğretim Programları	Alan Bilgisi	Sistematik Düşünme	Programın amaç ve becerilerinin (analitik, eleştirel vb.) incelenmesi.
IV	Vatandaşlık Bilgisi	Alan Bilgisi	Eleştirel Okuryazarlık	Hak, ödev ve sorumlulukların hukuksal ve toplumsal analizi.
V	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Meslek Bilgisi	Analitik/İstatistiksel	Test sonuçlarının yorumlanması, madde analizi ve değerlendirme.
VI	Eğitimde Ahlak ve Etik	Meslek Bilgisi	Etik/Eleştirel Sorgulama	Etik ilkeler, sorunlar ve çözüm yolları; mesleki etik analizi.
VI	Siyasi Coğrafya	Alan Bilgisi	Mekânsal Analiz	Jeopolitik konum analizi, siyasi coğrafya kuramlarının incelenmesi
VI	Sosyal Bilgiler Öğretimi II	Alan Bilgisi	Alana Özgü Analitik	Değişim ve süreklilik, zaman ve mekânı algılama becerilerinin öğretimi
VII	Medya Okuryazarlığı	Alan Bilgisi	Eleştirel/Çözümleyici	Medya mesajlarını çözümleme (analiz), eleştirel okuma ve değerlendirme.
VII	Afet ve Afet Yönetimi	Alan Bilgisi	Stratejik/Risk Analizi	Riski azaltma, afet yönetimi döngüsü ve koordinasyon planlama.
VII	Sanat ve Müze Eğitimi	Alan Bilgisi	Yaratıcı/ Eleştirel	Sanat eleştirisi, estetik bakış açısı ve yaratıcılık kavramları.
VIII	Karakter ve Değer Eğitimi	Alan Bilgisi	Değer Analizi	Değerlerin kaynağı, ahlaki gelişim ve karakter analizi modelleri.
VIII	İnsan Hakları ve Demokrasi	Alan Bilgisi	Hukuksal/Eleştirel	Hak ve özgürlüklerin gelişimi, demokratik vatandaşlık analizi.

Tablo 2.7 incelendiğinde 2018 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının analitik düşünme becerisini genel kültür, meslek bilgisi ve alan bilgisi dersleri aracılığıyla çok boyutlu ve aşamalı bir süreçle desteklendiği görülmektedir. Programın ilk başlarında Bilişim Teknolojileri ve Türk Dili I-II dersleri aracılıyla analitik ve mantıksal düşünmenin temellerinin oluşturulduğu; ilerleyen süreçte Eğitimde Araştırma Yöntemleri ve Eğitimde Ölçme Değerlendirme gibi dersler aracılığıyla bu durumun

devem ettirildiği görülmektedir. Ayrıca lisans programında analitik düşünme becerisi Siyasi Coğrafya ile mekân analizi, Sosyal Bilgiler Öğretimi II ile alana özgü analiz, Medya Okuryazarlığı ve Vatandaşlık dersleriyle eleştirel-çözümleyici bir yapıya bürünebildiği ifade edilebilir.

Sosyal bilgiler lisans programı değerlendirildiğinde, öğretmen eğitiminde analitik düşünme becerisinin bilişim ve mantıksal süreçlerle erken aşamalarda desteklenmesi vurgulanabilir (Amer, 2005; Tsalapatas, 2015). Özellikle araştırma ve değerlendirmeye yönelik dersler aracılığıyla analitik düşünme becerilerinin, öğretmen adaylarının sistematik bir analiz sürecinden geçmelerine olanak tanıdığı ifade edilebilir (Robbins, 2011; Ramdiah vd., 2018). Alan eğitimine özgü analiz becerilerinin öğretmen eğitimine kaynaştırılması, karmaşık problem çözümleme yeteneklerini de doğrudan artıracağına işaret edilebilir (Yulina vd., 2019; Suyatman vd., 2020). Bu bağlamda iki tablo bütün olarak değerlendirildiğinde 2018 lisans programı analitik düşünme becerisinin geliştirilmesi için son derece geniş, sistematik ve çok boyutlu bir teorik zemin sunduğu, ancak becerilerin içselleştirilip gerçek yaşam ve sınıf içi problemlere yönlendirecek uygulama alanının yeterince sağlanamadığı sonucuna varılabilir. Analitik düşünme becerisinin uygulamaya dönük süreçleri gerektirdiği dikkate alındığında, uygulama olanağının azlığı bu becerinin teoride kalma riskini taşıdığına işaret etmektedir.

2006 lisans programında analitik düşünme becerisinin iletişim, teknoloji ve sorgulamaya dayalı derslerle yapılandırıldığı ve üst düzey düşünme boyutunda desteklendiği görülmektedir. Ancak zamanın ihtiyaçları, değişen dünya koşulları ve eğitim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, öğretmen yetiştirme politikalarının da çağın gereksinimlerine uyum sağlamasını zorunlu kılmıştır. Nitekim 2023 eğitim vizyonu çerçevesinde sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı 2018 yılında yeniden gözden geçirilerek güncellenmiştir. Analitik düşünme becerisinin mantıksal ve eleştirel bir yapıyla devam ettirildiği anlaşılmaktadır. Sosyal bilgiler lisans programlarının analitik düşünme becerisine göre nasıl şekillenebileceğine, bu becerinin yerine ve işlevine bakılmıştır. Bu doğrultuda analitik düşünme becerisinin öğretmen adaylarının eğitiminde kazandırılması için çeşitli faaliyetler yapılabilir.

Öğretmen adaylarını analitik düşünme becerisi eğitimine alıştırmayı hedefleyen öğrenme tasarımı kapsamında yürütülen faaliyetler, üst düzey düşünme sorularını yanıtlama, problem çözme ve belirli soruların veya problemlerin yanıtlarını tartışma faaliyetleri yoluyla gerçekleştirilebilir (Ramdiah vd., 2018). Öğrencilerin analitik düşünme becerisini Sosyal Bilgiler dersi kapsamında içselleştirebilmeleri için sürecin şu boyutlarda yapılandırılması önerilmektedir (Elder ve Paul, 2007):

- *Sosyal Analiz:* Toplumsal olayların çok boyutlu bir bakış açısıyla incelenmesi; neden-sonuç ilişkilerinin sosyolojik, ekonomik ve siyasi açılardan çözümlenmesi sağlanmalıdır.

- *Kanıta Dayalı Sorgulama (Tarihsel Kanıt):* Geçmişe ve bugüne ait verilerin, kaynak eleştirisi süzgecinden geçirilerek analiz edilmesi ve bilgi ile yorumun birbirinden ayırt edilmesi desteklenmelidir.

- *Mekânsal Analiz:* İnsan ve mekân arasındaki etkileşimin, değişim ve süreklilik bağlamında analitik bir yaklaşımla değerlendirilmesi hedeflenmelidir.

- *Vatandaşlık ve Karar Verme:* Toplumsal sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilirken, farklı veri gruplarının ve etik değerlerin analitik bir yaklaşımla sentezlenmesi süreci teşvik edilmelidir.

Öğrencilerde araştırma temelli öğrenmeye dikkat çekmek isteyen Ahdika'ya (2017) göre yöntem, öğrencilerin bir sorunu derinlemesine inceleme, sorunları çözmek için uygun yöntemi seçme ve analiz sonuçlarını araştırma yayını şeklinde aktarma becerilerini geliştirmelerine yardım ettiğini belirtir. Analitik düşünme yeteneğinin test edilmesi Bloom vd. (1956) için iki temel yaklaşım üzerinde durmaktadır. Bunlardan ilki, öğrencilerin halihazırda aşina olduğu materyaller üzerinden değerlendirme yapılması; ikincisi ise analiz edilecek materyalin test ortamında ilk kez sunulmasıdır. İkinci yaklaşımın, öğrencinin cevaplara önceden aşina olmamasını sağlaması ve "hatırlama" faktörünü devre dışı bırakması nedeniyle daha güvenilir sonuçlar verdiği kabul edilmektedir. Analitik düşünme becerisi; akıl yürütme süreçlerini geliştirmesi, problem çözme becerisine temel oluşturması ve yaratıcı düşünceye bir köprü işlevi

görmesi bakımından belirleyici öneme sahiptir. Karenina vd. (2020) ise problem çözme becerisindeki farklı boyutların, öğrencilerdeki analitik düşünme yetkinliğindeki artışı belirlemede bir ölçüt olarak kullanılabileceğini belirtmektedir.

Öğretmen adaylarının analitik düşünme becerilerini geliştirmek için Paul ve Elder (2007) tarafından önerilen süreçten yararlanılabilir. Sosyal bilgiler dersindeki karmaşık toplumsal olayların ve verilerin çözümlenmesinde bu model, sistemli bir yol haritası sunmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin aşağıdaki becerileri gerçekleştirmesi beklenir:

- Eşleştirme, bilgi bileşenleri arasındaki önemli benzerlikleri ve farklılıkları belirler,
- Sınıflandırma, bilgi ile ilgili alt ve üst kategorileri belirler,
- Hataların Analizi, bilginin sunumu veya kullanımındaki hataları tespit eder,
- Genelleme, bilgiye dayalı olarak yeni genellemeler veya ilkeler oluşturur,
- Belirtme, bilginin belirli uygulamalarını veya mantıksal sonuçlarını tanımlar,

Yükseköğretim kurumlarında, özellikle bilim alanlarında öğrenim faaliyetlerinin beklenen sonuçlarından biri düşünme becerilerine sahip öğrencilerin olmasıdır (Ahdika, 2017). Öğretmen adaylarının analitik düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla, Kala ve Kirman Bilgin (2020) tarafından çeşitli etkinlikler ve ölçme araçları tasarlanmıştır. Uygulama neticesinde elde edilen yanıtların analiz edilmesiyle birlikte, söz konusu becerinin kazandırılmasına yönelik hazırlanan etkinlikler ve ölçme araçları Tablo 2.8'de gösterilmiştir.

Tablo 2.8 Analitik düşünme becerisinin kazandırmasına yönelik etkinlikler ve ölçme araçları (Kala ve Kirman Bilgin, 2020)

Etkinlik Türleri	**Ölçme Aracı**
– Problem Çözme	– Bulmaca
– Zekâ Oyunları	– Açık uçlu sorular
– Açık Uçlu Soru Sormak	– Anket

Tablo 2.8'in devamı

Etkinlik Türleri	Ölçme Aracı
– Mantıksal Bulmacalar	– Problemler
– Kitap Okutma	– Zekâ oyunları
– Matematik Problemleri	– Deney
– Beyin Fırtınası	– Balık kılçığı
– Materyal Hazırlama	– Zihin haritası
– Filmler İzletme	– Proje ödevleri
– Drama	– Karikatür
– Proje Tasarlama	– Mülakat
– Kavram Haritası	– Quiz tarama testleri
– Zihin Haritası	– Kavram haritaları
	– Bilgi yarışmaları
	– 6 şapka tekniği
	– Hikâye yazma
	– Kompozisyon

Öğretmen adaylarına analitik düşünme becerisinin kazandırılmasında en etkili buldukları unsurların önem sırasına göre listelendiği görülmektedir. Bu bağlamda, etkinlik türleri kategorisinde öğretmen adaylarının en fazla "Problem Çözme" üzerine yoğunlaştıkları; ölçme araçları hususunda ise "Bulmaca" yöntemini ilk sırada tercih ettikleri tespit edilmiştir. Veriler genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının analitik süreci desteklemek adına uygulamalı ve bilişsel zorlayıcılığı olan yöntemlere eğilim gösterdikleri söylenebilir.

Öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin gelişimi üzerine bir araştırma yürüten Çelik vd. (2015) bu becerilerin kazanılmasını engelleyen faktörleri öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemiştir. Çalışmada öğretmenler, sınav kaygısı ve bireysel özellikleri öğrenci kaynaklı engeller olarak ifade ederken; sınavların niteliği, ezbere dayalı işlenen dersler ve ders planının dışına çıkılamaması gibi durumları ise öğretmen kaynaklı engeller olarak belirtmiştir. Bunlara ek olarak; aile tutumlarının, eğitimin genel yapısının, okulların nicel şartlarının ve çevresel sorunların da analitik düşünme becerilerinin gelişimini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Araştırma bulgularından hareketle, analitik düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için okullarda düşünme

becerilerini merkeze alan öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda, söz konusu becerilerin öncelikle öğretmenlere kazandırılabilmesi amacıyla öğretmen eğitimlerine ve mesleki gelişim araştırmalarına ağırlık verilmesi gerekmektedir.

2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programı, analitik düşünme becerisinin kazandırılması noktasında kuramsal açıdan oldukça kapsamlı bir temel sunabilir. Program içeriğinde yer alan genel kültür, meslek bilgisi ve alan eğitimi dersleri, adayların mantıksal ve sorgulayıcı süreçleri erken aşamalarda deneyimlemesine olanak tanıyabilir. Ancak derslerin %91 gibi büyük bir oranının teorik ağırlıklı olması, bu becerilerin gerçek yaşam problemlerine ve sınıf içi uygulamalara dönüştürülmesini kısıtlayabilir. Elder ve Paul (2007) tarafından önerilen eşleştirme, sınıflama ve hata analizi gibi bilişsel süreçlerin sistematik bir şekilde kullanılması, karmaşık toplumsal olayların çözümlenmesinde etkili bir yol haritası oluşturabilir. Özellikle problem çözme ve beyin fırtınası gibi uygulama odaklı etkinlikler ile bulmaca gibi ölçme araçlarının sürece dahil edilmesi, adayların bilişsel yetkinliklerini artırabilir. Bu bağlamda, analitik sürecin sadece teoride kalmaması için programın uygulama boyutunun güçlendirilmesi ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimine daha fazla ağırlık verilmesi gerekebilir.

2.8 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, analitik düşünme becerisine yönelik literatürde yer alan araştırmalar geçmişten günümüze doğru sıralanarak sunulmuştur. Araştırma doğrultusunda sosyal bilgiler eğitimi ile analitik düşünme becerisine ilişkin yapılan araştırmalar da incelenmiştir.

2.8.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Analitik düşünme becerisi ile ilgili yurt içinde yapılan kuramsal ve uygulamalı araştırmalar alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

2.8.1.1 Kuramsal araştırmalar

Yıldırım (2020), analitik düşünme ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki kavramsal sınırları ve kesişim noktalarını ortaya koyduğu bir model önerisi üzerinden tartışmaya açmıştır. Yazar, analitik düşünmeyi eleştirel düşünme sürecinin "yapısal çözümleme" evresi olarak konumlandırmaktadır. Söz konusu modelde analiz eylemi; bilginin alt bileşenlerine ayrılması bu bileşenler arasındaki ilişkilerin saptanması ve mevcut örüntülerin tanınması olmak üzere üç aşamalı bir teorik çerçeveye oturtulmuştur. Bu yaklaşım, özellikle sosyal bilimler alanındaki bağlamsal analizlerin ve metin çözümlemelerinin kuramsal basamaklarını belirginleştirmesi bakımından alanyazına önemli bir katkı sunmaktadır.

Ayrı (2021), analitik düşünme becerisini eğitim felsefesi ve mantık disiplinleri bağlamında ele alarak kavramın akıl yürütme süreçleriyle olan ontolojik ilişkisini irdelemiştir. Söz konusu çalışmada, analitik düşünmenin yalnızca bir problem çözme aracı olmasının ötesinde, bilginin geçerliğini ve tutarlılığını sınayan mantıksal bir süzgeç işlevi gördüğü vurgulanmaktadır. İlgili araştırma, kavramın tarihsel arka planını ve güncel öğretim programlarındaki kuramsal konumunu kapsamlı bir literatür sentezi aracılığıyla ortaya koymaktadır.

Özdemir ve Ayvaz (2021), analitik düşünmeyi "21. Yüzyıl Becerileri" paradigması ekseninde inceleyerek kavramın dijital okuryazarlık ve problem çözme kuramlarıyla olan entegrasyonuna odaklanmıştır. Araştırmacılar, büyük veri çağının dinamikleri göz önüne alındığında geleneksel analitik düşünme tanımlarının sınırlı kaldığını öne sürmüş ve bu becerinin "karmaşık veri setlerini anlamlandırma stratejisi" şeklinde yeniden kavramsallaştırılması gerektiğini savunmuşlardır. Bu yönüyle çalışma, analitik düşünme becerisinin güncel teknolojik kuramlarla olan bağını teorik düzeyde güçlendirmektedir.

2.8.1.2 Uygulamalı araştırmalar

Arıol (2009) eğitim fakültesinde öğrenim gören matematik öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmasında analitik ve bütüncül düşünmeyi birer düşünme stili olarak ele almış ve bu iki stilin öğretmen adaylarının problem çözme becerileri üzerindeki

etkisini incelemiştir. Araştırmada iki farklı veri toplama yöntemi kullanılmıştır; bunlardan ilki araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek, ikincisi ise alanyazındaki matematik problemleri arasından seçilen sorulardır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının problemleri çözerken kullandıkları bütüncül ve analitik düşünme stillerinin birbirine yakın seviyede olduğu, ancak genel olarak normale yakın bir dağılım sergilediği belirlenmiştir.

Sağlam'ın (2011) üniversite öğrencilerinin integral konusundaki görsel ve analitik stratejilerini incelediği doktora tezinde, analiz dersindeki problem çözme sürecinde gelişen bu stratejiler arasındaki ilişkiyi ve öğrencilere sağlanacak rehberliğin düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan öğretim deneyi modeli kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, katılımcıların ağırlıklı olarak analitik stratejileri tercih ettikleri saptanmıştır.

Özhan Turan'ın (2011) lise 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin üç farklı düşünme seviyesini ele aldığı çalışmasında; analitik geometri, temsil geçişleri ve Krutetskii düşünme yapısı arasındaki bağlantıları belirlemeyi amaçlamıştır. Yorumlayıcı yaklaşıma dayalı nitel bir desenin benimsendiği araştırmada, öğrencilerin temsil geçişleri ve Krutetskii düşünme biçimleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin soruları öncelikle sunulan temsil biçimiyle çözmeye odaklandıkları ve genellikle en kestirme yolu tercih ettikleri saptanmıştır.

Yüksel (2011) beden eğitimi öğretmenlerine yönelik yürüttüğü çalışmada, eleştirel düşünme ve analitik düşünme becerilerini çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada, başka bir araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilen hazır bir ölçek kullanılarak veriler toplanmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin analitik ve eleştirel düşünme becerilerinin olumlu düzeyde olduğu saptanmıştır.

Olça (2015) probleme dayalı öğrenmeyi temele aldığı çalışmasında; ortaokul düzeyindeki yaklaşık 50 öğrenci ile deney ve kontrol grupları üzerinde bir araştırma yürütmüştür. Çalışmasında öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumlarına, analitik düşünme becerilerine ve kavramı anlamaya yönelik etkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Veri toplama sürecinde ön test- son test kontrol kümeli yarı deneysel desen anlayışı ile

görüşmeler yapmıştır. Çalışma sonucunda ulaşılan bulgularda öğrenciler analitik düşünme becerileri, kavramsal anlama düzeylerinde deney grubu yararına anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Konyalıhatipoğlu (2016) ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin analitik ve bütüncül düşünme stillerini yazılım destekli bir öğrenme ortamında SOLO taksonomisi çerçevesinde incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak hazır bir ölçek kullanmış ve öğrencilerin başlangıç düzeylerini belirlemek amacıyla bir seviye tespit sınavı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yazılım destekli çalışılan ortamın iki beceriyi de olumlu yönde etkilediği anlaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonunda öğrencilerde taksonomide yapılan analizlerde üst safhada cevaplara rastlansa da düşünme stillerinde bir farklılaşma bulunmamıştır.

Emekli (2021) fen bilgisi öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan bir kılavuzun adayların analitik düşünme becerileri ile mesleki bilgi birikimlerinin gelişimine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma yönteminin benimsendiği çalışmada, tek gruplu ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, bağlam temelli öğrenme uygulamalarıyla zenginleştirilmiş kılavuzun, öğretmen adaylarının analitik düşünme becerileri ve mesleki gelişimleri üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu saptanmıştır.

Kocaman'ın (2021) doktora çalışmasında çevrim içi olarak tasarlanmış bir öğretim programı oluşturmak amacıyla STEM yaklaşımını kullanarak hazırladığı taslağın etkisini incelendiği ve 9-12 yaş aralığında bulunan, Bilim ve Sanat'ta öğrenim gören öğrencilere yönelik ayrı bir bilim dalı olarak kullanılan öğretim programını geliştirmek ve bu geliştirilen programın uygulanmasıyla öğrencilerdeki analitik düşünme beceri düzeyindeki değişimi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışma, karma yöntemlerinden program değerlendirme metoduna göre hazırlanmıştır. Çalışmanın sonucunda ise analitik düşünmeyi temele alan çevrimiçi STEM öğretim programının ortaokul öğrencilerinin analitik düşünme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Kocabaş (2021) bağlam temelli oluşturduğu araştırmasında ortaokulda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerine ders programlarındaki bir ünite kapsamında analitik düşünme

becerilerini ve çevresel tutumlarını incelemiştir. Bağlamı temel alan yaklaşımı seçtiği modelin; analiz etmeyi, odaklanmayı, keşfetmeyi, kavramsal gelişimi ve uygulamaları bütün alan FEACA şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmada yakınsayan paralel karma yöntemini seçmiştir. Araştırmasında iki deney ve bir kontrol grubu bulunmakta, yaklaşık 85 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin analitik düşünme becerilerinin ve kontrol grubu öğrencilerinden daha fazla geliştiğini ortaya koymuştur. Yüz yüze eğitim gören grubun, uzaktan eğitim grubuna göre analitik düşünmeye dayalı bilişsel başarılarının gelişiminin daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Bozkurt (2022) "*8. Sınıfın DNA ve Genetik Kod Ünitesi Özelinde Vaka Temeli Alan Fen Senaryoları Yardımı ile Ortaokul Öğrencilerinin Analitik Düşünmenin Başka Değişkenler Açısından İncelemesi*" başlıklı yüksek lisans tezinde, bir ünite özelinde ortaokul öğrencilerinin analitik düşünme düzeylerinin belirlenmesi ve analitik düşünmelerini etkileyen faktörlerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma için uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma sonucuna göre vaka temelli fen senaryolarını çözümlemede örneklemdeki öğrencilerin yarısından fazlasının çok düşük ve düşük analitik düşünme düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Demir vd. (2023) sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin, öğrencilerdeki analitik düşünme becerilerindeki ilerlemeye ilişkin verdikleri görüşleri içeren makale çalışmasında amaçları öğrencilerin analitik düşünmeye yönelik ilerlemelerini belirlemektedir. Olgubilim yöntemi kullanılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu modeli kullanılarak bir materyal oluşturulmuştur. Çalışmanın sonucunda sosyal bilgiler öğretmenleri, analitik düşünme becerisine ilişkin birleşik bir vizyon oluşturmak için zümre toplantılarını daha verimli hale getirilmesi, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, eğitim ortamlarında dijital materyallerin kullanımının yaygınlaştırılması önerilmiştir.

Alanyazında analitik düşünme becerisine yönelik gerçekleştirilen araştırmalar bütünsel bir yaklaşımla incelendiğinde bu becerin; matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve beden eğitimi gibi disiplinler üzerinden farklı eğitim kademelerinde ve teknoloji destekli öğretim yöntemleri çerçevesinde kapsamlı bir şekilde ele alındığı

görülmektedir. Matematik ve geometri eğitimi özelinde yürütülen çalışmalarda öğretmen adaylarının düşünme stillerinin genelde normale yakın bir dağılım sergilediği (Arıol, 2009), öğrencilerin integral problemlerinde çoğunlukla analitik stratejilere yöneldikleri (Sağlam, 2011) ve çözüm süreçlerinde sunulan temsil biçimlerine bağlı kalarak kestirme yolları tercih ettikleri (Özhan Turan, 2011) saptanmıştır. Öğretim yöntemlerinin etkisi bağlamında, probleme dayalı öğrenme ve bağlam temelli yaklaşımların fen bilimleri eğitiminde analitik düşünme ile kavramsal anlama düzeylerini deney grubu lehine anlamlı düzeyde geliştirdiği (Olça, 2015; Emekli, 2021; Kocabaş, 2021), beden eğitimi branşında ise öğretmenlerin bu beceriler bakımından olumlu bir düzeye sahip olduğu (Yüksel, 2011) belirlenmiştir. Teknolojik entegrasyon ve güncel modellerin incelendiği araştırmalarda ise yazılım destekli ortamların (Konyalıhatipoğlu, 2016) ve çevrimiçi STEM programlarının (Kocaman, 2021) analitik beceriler üzerinde geliştirici bir rol oynadığı vurgulanırken, vaka temelli uygulamalara rağmen öğrencilerin önemli bir kısmının halen düşük analitik düşünme düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bozkurt, 2022). Son dönem araştırmalarında ise öğretmen görüşlerine dayalı olarak zümre verimliliğinin artırılması ve dijital materyal kullanımının yaygınlaştırılması gibi pedagojik stratejiler ön plana çıkarılmıştır (Demir vd., 2023).

2.8.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Analitik düşünme becerisi ile ilgili yurt dışında yapılan kuramsal, uygulamalı araştırmalar alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

2.8.2.1 Kuramsal araştırmalar

Rasheva Yordanova vd. (2018) "*Veri Bilimindeki Uçurumu Aşmak İçin Analitik Düşünme Anahtar Bir Yetkinlik*" adlı çalışmalarında; analitik düşünmenin veri bilimcinin profesyonel profilindeki önemini analiz etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında, veri bilimi alanındaki mevcut yetkinlik modelleri ve sektörün ihtiyaç duyduğu beceri setleri nitel bir yaklaşımla incelenerek, teknik beceriler ile zihinsel süreçler arasındaki ilişki metodolojik olarak analiz edilmiştir. Yaptıkları çalışma sonucunda analitik düşünmenin veri uzmanının mesleki profilinde mutlaka yer alması

gereken temel bir beceri olduğunu; verilerin işlenmesi ve anlamlandırılması sürecinde teknik olmayan analitik becerilerin uygulanmasının, veri bilimi disiplini içindeki uygulama boşluklarını azaltacağını savunmuşlardır.

Suyatman vd. (2021) "*Öğrencilerin Analitik Düşünme Becerilerini Güçlendirmek İçin Doğa Bilimleri Öğreniminde Problem ve Araştırma Temelli Öğrenme Modelinin Kavramsal Çerçevesi*" adlı çalışmalarında fen öğreniminde öğrencilerin analitik düşünme becerilerini güçlendirecek bir model için kavramsal bir çerçeve oluşturmayı amaçlamışlardır. Bu çalışmada nitel bir yöntem olan literatür taraması kullanılmıştır. Çalışmada verilerin analizi, içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda değiştirilmiş problem ve araştırma temelli öğrenme modelinin analitik düşünme becerilerini güçlendirme potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymuştur.

2.8.2.2 Uygulamalı araştırmalar

Tsalapatas (2015) "Erken Analitik Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Programlama Oyunlarının Kullanımının Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında; keşif, sorgulama ve iş birliği içinde bir çözüm sentezi aracı olarak görsel programlamaya dayalı ciddi oyunların, öğrencilerin yapılandırılmış zihniyetler oluşturmalarındaki rolünü değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma, yaşları 10 ile 12 arasında değişen genç öğrenicilerle yürütülmüş, yöntemsel olarak görsel bir programlama ortamında öğrencilerin mantıksal bulmacaları çözme ve etkileşimli geri bildirimlerle algoritma oluşturma süreçleri analiz edilmiştir. Çalışmasında görsel bir programlama ortamının oyun ilkeleri aracılığıyla öğrencilerin problem çözme yetenekleri konusunda öz güven oluşturmalarına, algoritmik düşünme kapasitelerini geliştirmelerine ve öğrenmeye bağlı kalmalarına yardımcı olduğunu değerlendirmiştir.

Ahdika (2017) "*Analitik Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesinde Araştırma Temelli Öğrenme Yönteminin Rolü*" üzerine yaptığı çalışmada; öğrencilerin eleştirel ve analitik düşünme becerilerini, öğrenme ilgilerini ve akademik kalitelerini artıracak yenilikçi bir yöntem önermeyi amaçlamıştır. Araştırmanın yöntem aşamasında, deneysel bir desen kullanılarak öğrenciler gerçek hayattan karmaşık problemler ve konular üzerine odaklanan Araştırma Temelli Öğrenme (ATÖ) programına dahil edilmiştir. Bu süreçte

öğrencilerin veri toplama, analiz etme ve sonuç çıkarma gibi operasyonel süreçleri gözlemlenmiş ve uygulama öncesi-sonrası ölçümlerle gelişimleri takip edilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, önerilen bu yöntemin öğrenci başarısını geleneksel yöntemlere kıyasla önemli ölçüde artırdığı, analitik süreçleri tetiklediği ve öğrenci ilgisini ders boyunca canlı tuttuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Prastiwi ve Laksono (2018) "*Lise Öğrencilerinde Analitik Düşünme ve Kimya Okuryazarlığına yönelik Öğrenme Becerisi*" adlı çalışmada lise son sınıf öğrencilerin analitik düşünme ve kimya okuryazarlığı becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma verileri; mülakat, anket ve hidroliz kavramıyla ilgili 30 soruluk entegre çoktan seçmeli testin uygulanmasıyla toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin analitik düşünme yeteneği ile kimya okuryazarlığı arasındaki bütünleşik becerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Ramdıah vd. (2018) "*Biyoloji Dersinde TPS ve PDÖ Öğrenme Modellerinin Öğrencilerin Analitik Becerilerine Etkisi*" adlı çalışmada TPS (Düşün Eşleştir Paylaş) ve PDÖ (Probleme Dayalı Öğrenme) öğrenimine katılan öğrenciler arasındaki analitik düşünme başarısındaki farklılıkları incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma yarı deneysel yöntem kullanılmış, veriler ise ANCOVA testi kullanılarak analize tabi tutulmuştur. Araştırma özünde Probleme Dayalı Öğrenme'nin "Düşün Eşleştir Paylaş'a" göre önemli ölçüde daha yüksek bir analitik düşünme becerisini güçlendirdiğini ortaya koymuştur.

Frusci'in (2019) ortaöğretim sonrası eğitim alan ve tarih ile sosyal bilgiler derslerine devam eden öğrencilerin belirli becerilerini geliştirmek amacıyla geçmişe dönük tepki verme yöntemini uygulamıştır. Bu çalışma, temel olarak eleştirel ve analitik düşünme becerilerine odaklanmakla birlikte, söz konusu yetkinliklerin en etkili şekilde nasıl geliştirilebileceğini incelemeyi amaçlamaktadır. Geleneksel öğretim yöntemlerinin aksine iş birliğine dayalı ve ortak bir paydada buluşmayı esas alan bu yaklaşım, öğrenmenin pasif bir aktarım değil etkin bir süreç olduğunu savunan Dewey'in yapılandırmacı kuramı ışığında temellendirilmiştir. Araştırma sonucunda, geçmişe dönük tepki verme (RTP) yöntemiyle yürütülen derslerde öğrencilerin sınıf içi

etkileşim oranlarının, geleneksel eğitim yöntemlerine kıyasla anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır.

Sari vd. (2019) fizik öğreniminde öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla çevrimiçi simülasyon ile probleme dayandırılan bir öğrenme modelinin uygulamışlardır. Çalışmada optik cihaz yani ışık olaylarını inceleme konusunda özellikle gözlerle ilgili tartışmada, çevrimiçi simülasyon ile probleme dayanan öğrenme biçimine uygulanması yoluyla öğrencilerdeki analitik düşünme becerisini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma deseni bir kümeye ön test ve son-test olarak yapılmıştır. Çalışma verileri gözlerle ilgili kompozisyon testidir. Çalışma sonunda çevrimiçi gerçeği yansıttığı düşünülen bir ortam ile probleme dayalı öğrenme modeli, öğrencilerin analitik düşünme becerisini geliştirebilir olduğunu ancak geliştirme kategoride düşük kaldığı görülmektedir.

Prawita vd. (2019) "*Solunum Sistemi Konu Materyali Üzerinde Analitik Düşünme Becerisine İlişkin Öğrenci Profili*" adlı çalışma solunum sistemiyle ilgili soru kavramına yönelik çalışmaya katılan öğrencilerde analitik düşünme becerilerini görmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Facione'ye ait analitik düşünme becerisi göstergesine dayanan testini yaptığı çalışmasında verileri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Yaptığı çalışmada elde ettiği verilerin bulguları ışığında ilk önce öğrencilerdeki analitik düşünme becerisi yüzdelerinin çok zayıf daha sonra zayıf yüzdeleri orta düzeye çıktığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin nispeten düşük olduğu ortaya konulmuştur.

Yulina vd. (2019) "*Analitik Kimya Öğreniminde Analitik Düşünme Beceri Profili ve Hizmet Öncesi Kimya Öğretmenlerinin Algısı*" adlı çalışmada analitik düşünme becerisine göre tasarlanan profilin ve kimya bölümünde okuyan öğretmen adayları öğrenmeye yönelik bilincine varabildildiğinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Çalışmada Marzano tarafından geliştirilmiş olan analitik düşünme becerilerinin boyutları göstergeler kullanılarak ölçülmüştür. Çalışmanın verileri analitik düşünme test aracı ve anket formuyla toplanmıştır. Çalışma sonuçları kimya bölümü öğretmen adaylarının analitik düşünme becerilerinin genel olarak alt kategoride olduğunu göstermiştir.

Karenina vd. (2020) "*Analitik Düşünmeyi Geliştirmek İçin Problem Çözmeye Dayalı Modülün Etkinliği*" çalışmalarında insan solunum sistemi materyalinde problem çözme ve analitik düşünme yönlerinin entegrasyonunu kullanarak analitik düşünmenin etkinliğini ortaya konmayı amaçlamışlardır. Çalışma yarı deneysel yöntemdir. Çalışma verileri çoktan seçmeli ve üst bilişsel sorular olmak üzere iki farklı türde elde edilmiştir. Çalışma sonunda deney sınıfının çoktan seçmeli sorularda puanı kontrol sınıfından daha yüksek olduğunu, ayrıca deney sınıfının analitik düşünme süreci boyutlarının ortalama puanı kontrol sınıfına göre daha yüksek çıktığı saptanmıştır.

Al-Kinani ve Al-Omari (2021) "*Matematik beşinci sınıf öğrencileri için analitik düşünme ve mantıksal zekâ ile ilişkisi*" adlı çalışmada beşinci sınıf fen bilimleri öğrencileri arasında matematikteki analitik düşünme ile mantıksal zekâ arasındaki korelasyonu belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada veriler, analitik düşünme testi ve mantıksal zekâ testi ve örnekleme uygulanması yapılarak elde edilmiştir. Verilerin analizi istatistiksel paket (SPSS) kullanılarak yapılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda beşinci sınıf öğrencileri analitik düşünme konusunda bilimsel (biyolojik) yeterliliğe sahip olmakla birlikte erkek ve kız öğrenci arasında bir ayrımın vuku bulmadığı görülmüştür. Mantıksal zekâ noktasında bilimsel (biyolojik) bilgiye sahip değillerken kız ve erkek öğrenci arasında fark görülmemiştir.

Fiolida ve Rohaeti (2021) "*Araştırma Odaklı İşbirlikçi Sorgulayıcı Öğrenme (REORCILEA): Reaksiyon Hızı Öğreniminde Lise Öğrencilerinin Analitik Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi*" çalışmada "Araştırma Odaklı İşbirlikçi Sorgulama Öğreniminde" tepki hızı öğreniminde öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin profilini tanımlamayı ve analitik düşünme becerisini geliştirmesi amaçlanmıştır. Çalışma yarı deneysel son test denetleme grubu desen yararlanarak yürütülmüş. Çalışma sonuçları "Araştırmaya Odaklı İşbirlikçi Sorgulayıcı Öğrenme'nin" lise öğrencilerinin analitik düşünme becerileri üzerinde tepki verme oranında önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Laonok (2022) "*Sosyal Bilimler Alanında Probleme Dayalı Öğrenme Yönetiminin Kullanımı İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Analitik Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Çalışmalar*" adlı yüksek lisans tezinde, sosyal bilgiler dersinde

5. sınıf öğrencilerinin analitik düşünmelerini geliştirmek için 75/75 etkililik indeksine sahip probleme dayalı öğrenme yönetimi geliştirmek, 5. sınıfa giden öğrencilerin sosyal bilgiler dersi kapsamında probleme dayalı öğrenme yönetimini kullanmadan önce ve kullandıktan sonra analitik düşünmelerini karşılaştırmak ve 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi için geliştirilen probleme dayalı öğrenme yönetimine yönelik memnuniyetlerini incelemek amaçlamıştır. Çalışmasında 6 ders planı, 4 çoktan seçmeli 30 soru maddesinden oluşan analitik düşünme testi, 5 derecelendirme ölçeğinde tasarlanmış 10 soru maddesi ile bir memnuniyet anketi yer almaktadır. Çalışmanın sonunda sosyal bilgiler dersinde probleme dayandırılarak oluşturulan öğrenme yönetimini kullandıktan sonra öğrencinin analitik düşünme becerileri, uygulamayı kullanmadan öncekine göre önemli ölçüde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde, farklı öğretim kademelerinde ve çeşitli disiplinlerde yenilikçi öğrenme modelleri ekseninde kapsamlı araştırmaların yürütüldüğü görülmektedir. Alanyazında gerçekleştirilen araştırmalarda, analitik düşünmenin artırılması amacıyla özellikle Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ), Araştırma Temelli Öğrenme (ATÖ) ve Sorgulayıcı Öğrenme modellerine odaklanıldığı saptanmıştır. Yapılan yarı deneysel çalışmalarda PDÖ'nün geleneksel yöntemlere kıyasla analitik düşünmeyi güçlendirmede daha etkili olduğu ortaya koyulurken, çevrimiçi simülasyon destekli modellerin potansiyelinin yüksek olduğu ancak gelişim düzeyinin uygulama şartlarına göre değişkenlik gösterebildiği belirlenmiştir. Gerçek hayat problemleriyle desteklenen araştırma odaklı süreçlerin, öğrencilerin başarı ve ilgisini canlı tuttuğu saptanmıştır.

Teknolojik entegrasyon bağlamında, görsel programlama ortamlarının ve dijital araçların öğrencilerin algoritma kurma ve çözüm sentezi yapma kapasitelerini desteklediği ifade edilmiştir. Mesleki yetkinlikler açısından ise analitik düşünme, veri bilimi gibi teknik alanlarda vazgeçilmez bir bileşen olarak tanımlanırken, öğretmen adaylarının bu becerilere yönelik mevcut profillerinin geliştirilmeye muhtaç olduğu gözlemlenmiştir. Kimya, fen bilimleri ve biyoloji gibi branşlarda yapılan ölçümlerde, analitik düşünme ile akademik başarı ve mantıksal zekâ arasında pozitif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Deneysel desenlerin kullanıldığı araştırmalarda, yapılandırılmış ders

planları ve üst bilişsel testlerle desteklenen süreçlerin, öğrencilerin analiz yeteneklerini başlangıç düzeyine göre anlamlı ölçüde yükselttiği belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerini artıran aktif öğrenme yöntemlerinin geleneksel eğitime kıyasla analitik süreçlere daha fazla katkı sağladığı anlaşılmıştır. Sonuç olarak literatürdeki yaygın görüşün, analitik düşünmenin pasif bilgi aktarımı yerine öğrencinin merkeze alındığı ve sorgulamanın sürece dahil edildiği aktif öğrenme ortamlarında daha verimli geliştirilebileceği yönünde olduğu görülmektedir.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanma sürecinden ve verilerin analizine ilişkin detaylara yer verilmiştir. Veri toplama aşamasında hem nicel hem de nitel araçlardan yararlanılmıştır. Bu kapsamda veri toplama araçları; akademik başarı testi ve görüşme formundan oluşmaktadır. Verilerin toplama süreci açıklandıktan sonra, elde edilen veriler nicel ve nitel analiz yöntemleriyle çözümlenmiştir. Bölümün son kısmında ise araştırmanın geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarına değinilmiştir. İlgili içerikler, alt başlıklar halinde sırasıyla sunulmaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Sosyal bilgiler eğitimi lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının analitik düşünme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerilerinin belirlenmesine yönelik görüşlerin tespit edilmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Nicel araştırmalar, sosyal bilimlerin şekillendirmeye başladığı 20. yüzyıl başlarında fen bilimlerinde kullanılan yöntemlerin ve veri toplama metotlarının sosyal bilimlere uyarlaması sonucu çıkmıştır (Hocaoğlu ve Akkaş Baysal, 2019). Nicel araştırmanın temel amacı; bilim insanları ve araştırmacılar tarafından ileri sürülen açıklamaların test edilmesi, sınanması ya da doğruluğunun ve geçerliliğinin değerlendirilmesi süreçlerine odaklanmaktır (Altunışık ve Boz, 2023). Bir diğer tanımlamaya göre nicel araştırma yöntemleri; sayısal verilerin yine sayısal yöntemlerle analiz edildiği, temelini pozitivizmden alan, değişkenler arasındaki eğilim ve desenleri nesnel bir bakış açısıyla ortaya koyarak bireyin ait olduğu grubun özelliklerini açıklamayı hedefleyen bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır (Karadavut, 2022). Ekiz (2020) ise nicel araştırmaların, doğa bilimlerinin temel kural ve uygulamalarına yönelik öne sürülen bilgiler doğrultusunda, kabul görmüş niyet ve faaliyet ilkeleriyle eğitimsel araştırmalarda yürütülmesini savunmaktadır.

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeliyle ilgili çeşitli tanımlar mevcuttur. Tarama modelini "Survey" veya "Betimsel Araştırma" olarak da ifade eden Sönmez ve Alacapınar'a (2019) göre bu model; yaşanan olayların gerçekleştiği zaman diliminde var olması, yaşanılanların neler olduğunun tarama yapılarak ortaya koyma işidir. En genel tanımıyla tarama araştırmaları; bir evrenin karakteristik özelliklerini betimlemek amacıyla, ilgili evrenden seçilen örneklem grubuna çeşitli soruların yöneltildiği çalışmalar olarak ifade edilmektedir. Bu doğrultuda; bireylerin yetenekleri, fikirleri, görüşleri, tutumları, inançları ile yaş ve cinsiyet gibi demografik özelliklerine dair veriler toplanmaktadır (Karadavut, 2022).

Evrensel adıyla "Survey" olarak bilinen tarama modeli, deneysel araştırmalardaki gibi herhangi bir farklılık yapılmadan çevrede var olan değişkeni, içinde bulunduğu koşulları veya hadiselerin betimlenmesi için araştırma örneklemini oluşturan grubun konuya ilişkin bilgilerini, algılarını ve tutumlarının belirlenmesidir (Tuncer, 2020). Tarama modelinin kullanım amaçlarını söyleyen Hocaoğlu ve Akkaş Baysal (2019) ihtiyaç analizinde, program değerlendirmede, tutum ölçümlerinde, siyasi görüş anketlerinde, politik analizlerde, davranışları ve örneklem eylemlerini basitçe tanımlamada kullanılır. Tarama modelinin kullanılması için bazı örnekler veren Cohen vd. (2021) şu şekilde sıralamıştır:

- Test puanları örneğin; ulusal, uluslararası ya da yerel olarak alınan ya da toplanan öğrencilerden;

- Öğrencilerin belli derslere ilişkin tercihleri; örneğin beşerî bilimler, fen bilimleri;

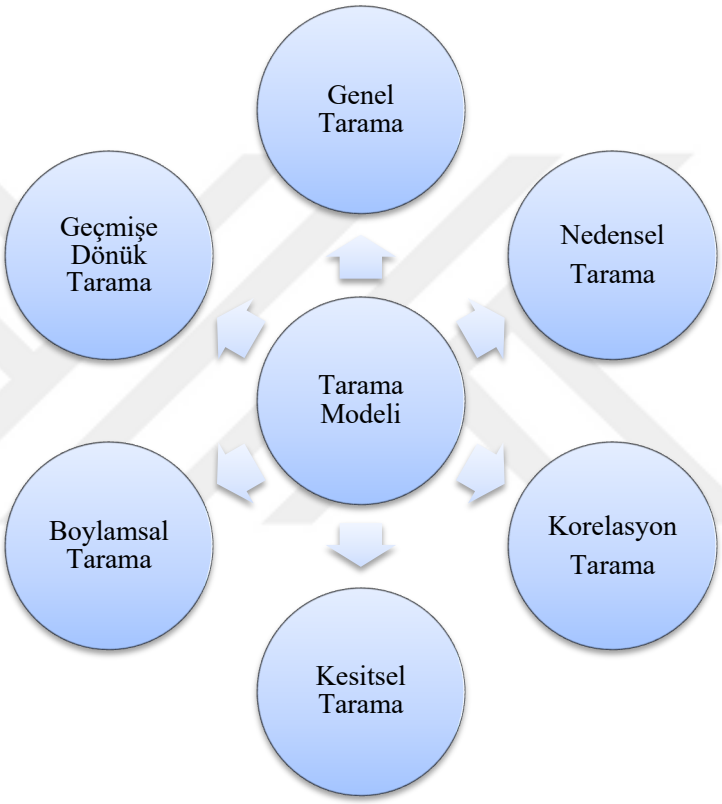
- Öğretimin niteliğine ilişkin tutumlar ve görüşler;

- İnsan topluluklarının sahip olduğu değerlerin zaman içerisindeki etkilerinin betimlenmesine örneğin; gelir düzeyleri, sosyal sınıf üyelikleri, eşitsizliğe yönelik araştırmalar;

- Kamuoyu araştırmaları;

- Okuma ve matematik performanslarının belirlenmesine yönelik araştırmalardır.

Tarama çalışmalarına ilişkin farklı kişiler tarafından sınıflamalar yapılmıştır. Bunlar incelendiğinde; genel tarama, nedensel tarama, korelasyon tarama, kesitsel tarama, boylamsal tarama, geçmişe dönük tarama araştırmaları olmak üzere altı türde incelenebilir (İlhan ve Gezer, 2022; Karadavut, 2022; Tutar ve Erdem, 2022; Büyüköztürk vd., 2023).



Şekil 3.1 Tarama modelinin alt türleri

Tarama modeline ilişkin oluşturulan alt başlıklar şu şekilde açıklanabilir;

1. *Genel Tarama:* Çok sayıda bireyden oluşan bir hedef kitlede, bütün hakkında genel bir kanıya varılması amacıyla grubun tamamı ya da ondan alınacak bir parçanın örnekler ya da örneklemeler üzerinden düzenlenmesidir (Tutar ve Erdem, 2022). Esas itibarıyla tanımlayıcı bir nitelik taşıyan bu araştırmalar aracılığıyla; katılımcıların belirli konulara ilişkin mevcut durumlarının, tutumlarının veya özelliklerinin saptanması hedeflenmektedir (İlhan ve Gezer, 2022).

2. *Nedensel Tarama:* Genellikle bir bağımlı değişkeni yordayan öncül değişkenlerin muhtemel sonuçlarının veya her ikisinin birlikte incelenmesidir (Tutar ve Erdem, 2022). Nedensel araştırmalar, temel odağı değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin belirlenmesidir (Hocaoğlu ve Akkaş Baysal, 2019). Nedensel araştırmaların temel amacı, bağımsız değişkenin farklı kategorilerinde yer alan bireylerin bağımlı değişkene yönelik puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamaktır. Başka bir ifadeyle grup değişkeninin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığı bu desen aracılığıyla test edilmektedir (İlhan ve Gezer, 2022).

3. *Korelasyon Tarama:* İlişkisel tarama olarak da tanımlayan Tutar ve Erdem'e (2022) göre değişme özelliği gösterenler arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi ve muhtemel sonuçları kestirmek için iki veya daha fazla değişken arasındaki bağlantıyı tespit etmek amacıyla sürdürülen ve ilişkilerin derinlemesine analiz edildiği araştırmalardır. Bu araştırmalar değişkenlerin arasında neden-sonuç ilişkisiyle ilgili belirtileri elde etmek, var olan münasebetleri bulup açıklamak için sonuçları değiştirmeye çalışılmadan çok değişenlere müdahale edilmeden yürütülür (Hocaoğlu ve Akkaş Baysal, 2019). Korelasyonel araştırmalarına İlhan ve Gezer (2022) tarafından sunulan örnekte; öğretmen adaylarının topluluk önünde konuşma kaygıları, akademik başarı düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlilik inançları gibi değişkenler arasındaki etkileşimlerin incelenmesi süreci ele alınmaktadır. Bu bağlamda, söz konusu değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı veya bu ilişkinin derecesi, ilgili desen çerçevesinde analiz edilmektedir.

4. *Kesitsel Tarama:* geniş kapsama sahip kitlelerin söz konusu olduğu durumlarda, evrenin tamamına ulaşmanın güçlüğü nedeniyle araştırmalar bütün üzerinden değil bu bütün içerisinden belirlenen farklı alt kümeler aracılığıyla yürütülmektedir (Karakaya, 2014). Kesitsel araştırma evrene gitmez onu temsilen sayısal ve niteliksel gruplardan obje alır ve bunlar ile ilgili araştırma yapılmalıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Büyüköztürk vd. (2023) tarafından verilen örnekte gelişim dönemindeki çocukların 3-5 yaş aralığını kapsayan erken çocukluk öğrenme evresindeki konuşma becerilerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen bir araştırmada, her bir yaş basamağının ayrı birer kesit olarak ele alınması önerilmektedir. Bu bağlamda, her yaş aralığından temsil gücü

yüksek çocukların seçilmesi ve araştırmanın bu kümeler üzerinden yapılandırılması, kesitsel tarama desenine uygun bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

5. *Boylamsal Tarama:* Belli bir konunun zaman içindeki değişimini inceleyen ve en az iki kez tekrarlanan araştırma, belli bir zaman aralığı şartı aramaz ve bunlar yılda bir kez tekrarlanacak şeklinde olabileceği gibi daha uzun bir zaman diliminde de tekrar edebilir (Tutar ve Erdem, 2022). Boylamsal tarama araştırmaları, belirlenen bir örneklem grubundan farklı zaman dilimlerinde birden fazla veri toplanması sürecine ilişkin Karakaya (2014) tarafından sunulan örnekte; eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin, kayıtlı oldukları lisans programına yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmacı tarafından birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerinin tamamında öğrencilerin görüşlerine başvurulması, söz konusu tarama modelinin metodolojik bir gereği olarak ifade edilmektedir.

6. *Geçmişe Dönük Tarama:* Gerçekleşmiş bir durumun veya olayın hemen ardından konu henüz güncelliğini korurken katılımcıların duygu, düşünce ve görüşlerinin saptanması esasına dayanmaktadır. Bu yaklaşıma örnek olarak; seçim süreçlerinin ardından seçmenlerin, alan uzmanlarının veya siyasi parti temsilcilerinin görüşlerine başvurulması gösterilebilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Benzer bir tanımlama yapan Karakaya (2014) da bu modeli, yakın geçmişte deneyimlenen bir olguya dair bireysel görüşlerin derlenmesi süreci olarak ifade etmektedir. Büyüköztürk vd. (2023) ise bu araştırma desenini; geçmişte yaşanmış olayların, bu olayları doğrudan tecrübe eden kişilerin ifadeleri ve açıklamaları temel alınarak incelenmesi şeklinde tanımlamaktadır. Söz konusu araştırmacıların sunduğu örneklere göre ilköğretim kademesinden mezun olan öğrencilerin okul yaşamındaki koşullara yönelik değerlendirmelerini içeren anket çalışmaları geçmişe dönük tarama deseni kapsamında ele alınmaktadır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, tarama deseni alt türlerinden biri olan genel tarama modeli tercih edilmiştir. Genel tarama modelinde katılımcıların belirli konulara ilişkin mevcut durumlarının, tutumlarının veya özelliklerinin saptanması hedeflenir (İlhan ve Gezer, 2022). Bu araştırmada, sosyal bilgiler eğitimi alan öğretmen adaylarının analitik düşünme becerileri düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma

kapsamında, çok sayıda katılımcıyı barındıran geniş bir evrenin hedeflenmesi ve bu bütün hakkında genel bir yargıya varılabilmesi amacıyla, evrenin tamamını temsil eden bir örneklem grubu üzerinden verilerin toplandığı genel tarama modeli kullanılır (Tutar ve Erdem, 2022). Ayrıca, nicel verilerin desteklenmesi amacıyla öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisi hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak adına görüşme formundan da yararlanılmıştır. Görüşme, araştırma soruları kapsamında en az iki kişi arasında gerçekleştirilen, ilgili kaynak kişilerden derinlemesine veri toplama sürecidir (Büyüköztürk vd., 2023). Bu sayede araştırmanın kapsamı zenginleştirilmiştir.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırma, akademik başarı testine katılan çalışma grubu ve görüşme formuna katılan çalışma grubu olmak üzere iki başlık altında ele alınarak incelenmiştir.

3.2.1 Nicel Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel evrenini, Türkiye'deki 10 devlet üniversitesinin Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Evren, bir araştırmanın sonuçlarının genellenebileceği ve örneklem alınacak tüm grubu ifade etmektedir (Şahin ve Karakuş, 2019). Araştırmanın örneklem grubu, bu geniş evrenden yola çıkılarak oluşturulmuştur.

Örneklem seçimi sürecinde, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden "uygun örnekleme" yöntemi tercih edilmiştir. Uygun örnekleme, araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği örneklem elemanlarını sürece dâhil etmesini içeren ve araştırmacının örneklem tasarlamasının veya evrenin tamamına ulaşmasının çok zor olduğu durumlarda başvurulan bir yöntemdir (Özen ve Gül, 2007). Bu yöntemde temel amaç, araştırmacının ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar verilerin en kolay erişilebilir katılımcılardan toplanmasıdır (Başaran, 2017; Büyüköztürk vd., 2023).

Bu araştırmada uygun örnekleme yönteminin seçilmesinin temel nedeni; belirlenen 10 devlet üniversitesindeki tüm sosyal bilgiler öğretmen adaylarına aynı anda ulaşmanın

araştırmanın süresi ve imkânları dâhilinde oldukça güç olmasıdır. Evren elemanlarının tamamını belirlemenin ve bu elemanlara ulaşmanın zor olduğu bu durumda, genellenebilirlik sınırlılığı göz önüne alınarak en erişilebilir katılımcılarla çalışmak araştırmanın yürütülebilirliği açısından gerekli görülmüştür (Özen ve Gül, 2007). Bu doğrultuda yöntemin uygulanması aşamasında, araştırmaya dâhil edilecek sosyal bilgiler öğretmen adaylarına en kolay ulaşılan gruptan başlanarak akademik başarı testi için gerekli nicel veriler toplanmıştır. Uygun örnekleme yöntemi aracılığıyla ulaşılan ve araştırmanın çalışma grubunu oluşturan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteler Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1 Akademik başarı testine katılan öğretmen adaylarının bulunduğu üniversiteler ve demografik bilgiler

Üniversiteler	**Cinsiyet**		**n**
	Kadın	**Erkek**	
Kastamonu Üniversitesi	93	36	129
Atatürk Üniversitesi (Erzurum)	93	12	105
Nevşehir Hacıbektaş Veli Üniversitesi	45	13	58
Amasya Üniversitesi	43	10	53
Sinop Üniversitesi	20	9	29
Akdeniz Üniversitesi (Antalya)	9	6	15
Bartın Üniversitesi	4	11	15
Kırıkkale Üniversitesi	4	-	4
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	3	-	3
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	2	-	2
Toplam	**316**	**97**	**413**

Tablo 3.1'de görüldüğü üzere farklı üniversitelerin eğitim fakültesinde sosyal bilgiler eğitimi bölümlerinde 2025-2026 eğitim-öğretim yılında okuyan öğretmen adayları dâhil edilmiştir. Burada araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan akademik başarı testi uygulamıştır. Testte katılan öğretmen adayı sayısı 413 kişi olmak üzere bunlardan 316 (%76,51)'sı kadın, 97 (%23,49) ise erkektir.

Tablo 3.2 Akademik başarı testine katılan öğretmen adaylarının bulunduğu sınıf düzeyleri

Sınıf Düzeyi	**n**
1.Sınıf	104
2.Sınıf	129
3.Sınıf	89
4.Sınıf	91
Toplam	**413**

Akademik başarı testine katılan öğretmen adaylarının bulunduğu sınıf düzeyleri ise; 1. sınıf 104 (%25,18) kişi, 2. sınıf 129 (%31,23), 3. sınıf 89 (%21,55) ve 4. sınıflardan 91 (%22,03) kişiden oluşmaktadır.

3.2.2 Nitel Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel evrenini, Türkiye'deki 6 devlet üniversitesinin Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel çalışma grubu (örneklemi), bu evren içerisinden seçilerek oluşturulmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden "uygun örnekleme" yöntemi tercih edilmiştir. Uygun örnekleme, araştırmacının zaman, hız ve maliyet açısından kendisine en kolay ulaşılabilir olan katılımcılara yönelmesini esas alan bir yöntemdir (Başaran, 2017).

Bu araştırmanın nitel aşamasında uygun örnekleme yönteminin seçilmesinin temel nedeni, belirlenen altı devlet üniversitesindeki öğretmen adaylarının tamamına ulaşıp nitel veri toplamanın zaman ve maliyet kısıtlılıkları sebebiyle zor olmasıdır. Bu bağlamda, araştırmanın yürütülebilirliği göz önünde bulundurularak erişimi en kolay olan katılımcılarla çalışmak amaca uygun bulunmuştur.

Yöntemin uygulanması aşamasında, araştırmanın nicel boyutuna dâhil olan öğretmen adayları içerisinden en kolay ulaşılan ve görüşme yapmaya gönüllü olan katılımcılar seçilerek nitel çalışma grubu oluşturulmuştur. Uygun örnekleme yöntemine göre görüşme formu uygulaması için ulaşılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteler Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3 Görüşmeye katılan öğretmen adaylarının bulunduğu üniversiteler ve demografik bilgiler

Üniversiteler	Cinsiyet		n
	Kadın	Erkek	
Amasya Üniversitesi	10	1	11
Atatürk Üniversitesi (Erzurum)	5	4	9
Nevşehir Hacıbektaş Veli Üniversitesi	8	-	8
Kastamonu Üniversitesi	3	1	4
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	1	1	2
Bartın Üniversitesi	-	1	1
Toplam	**27**	**8**	**35**

Tablo 3.3'te görüldüğü üzere farklı üniversitelerin eğitim fakültesinde sosyal bilgiler eğitimi bölümünde 2025-2026 eğitim-öğretim yılında okuyan öğretmen adayları araştırmaya dâhil edilmiştir. Veri toplama süreci kapsamında, araştırmaya katılan toplam 35 öğretmen adayı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan öğretmen adayı sayısı 35 kişi olmak üzere bunlardan 27 (%77,14) kadın, 8 (%22,86) ise erkektir. Sınıf düzeyleri 3.4'te gösterilmiştir:

Tablo 3.4 Görüşmeye katılan öğretmen adaylarının bulunduğu sınıf düzeyleri

Sınıf Düzeyi	n
1.Sınıf	1
2.Sınıf	12
3.Sınıf	12
4.Sınıf	10
Toplam	**35**

Görüşme formuna katılan öğretmen adaylarının bulunduğu sınıf düzeyleri ise; 1. sınıf 1 (%2,86) kişi, 2. sınıf 12 (%34,29) kişi, 3. sınıf 12 (%34,29) kişi ve 4. sınıflardan 10 (%28,57) kişiden oluşmaktadır.

3.3 Veri Toplama Araçları

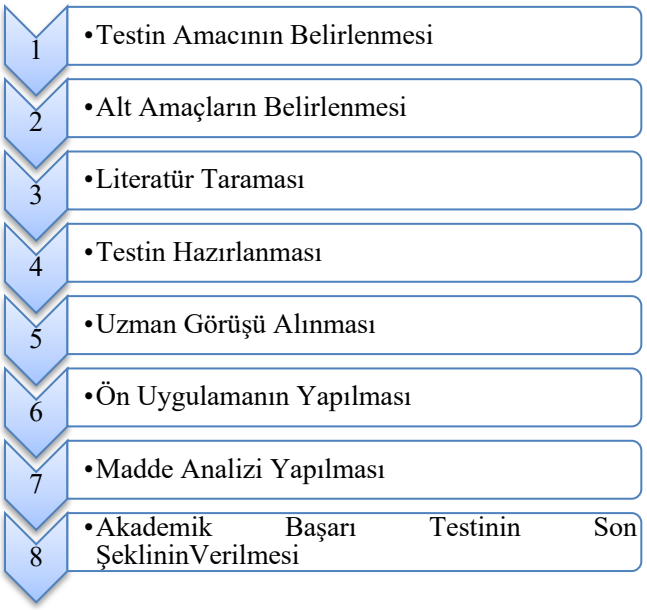
Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, nicel ve nitel veri toplama araçları şeklinde alt başlıklar altında açıklanmıştır.

3.3.1 Nicel Veri Toplama Aracı

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisine yönelik akademik başarılarının ölçülmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda nicel verileri toplamak amacıyla bir "Akademik Başarı Testi" geliştirilmiştir. Testin geliştirilme süreci ilgili alt başlıkta detaylandırılmıştır.

3.3.1.1 Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik akademik başarı testi

Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan analitik düşünme becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından çoktan seçmeli sorulardan oluşan "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Yönelik Analitik Düşünme Becerisi Akademik Başarı Testi" geliştirilmiştir. Çoktan seçmeli testlerin nitelikli olması öncelikle maddenin kavrama ve üst bilişsel becerileri yoklamaya yönelik olmasına, seçeneklerin yanlış yanıtları bilmeyen öğrenciyi çekmesi, bilen öğrenciyi çeldirecek ifadeler içermemelidir (Gültekin, 2017). Araştırmada akademik başarı testinin geliştirilme süreci için Kaymakcı (2010) tarafından doktora çalışmasında kullanılan akademik başarı testi geliştirme adımları temel alınmıştır. Söz konusu süreç Şekil 3.2'de gösterilmektedir:



Şekil 3.2 Akademik başarı testi geliştirme süreci (Kaymakcı, 2010)

1. *Testin Amacının Belirlenmesi:* Sosyal bilgiler eğitimi lisans programında okuyan öğretmen adaylarının analitik düşünme becerilerinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesine yönelik akademik başarı testinin hazırlanmasına karar verilmiştir. Bu amaç için testin oluşturulma sürecinde analitik düşünme becerisi konusu literatüründen ve araştırmalardan yararlanılmıştır.

2. *Alt Amaçların Belirlenmesi:* Öğretmen adaylarının analitik düşünme beceri düzeylerinin saptanması amacıyla literatürden yararlanılarak alt amaçlar oluşturulmuştur. Ayrıca sosyal bilgiler alanında analitik düşünme becerisine sahip adayların profilini netleştirmek adına ek alt amaçlar belirlenmiştir

Analitik düşünme becerisi bileşenleri belirlenirken, Kocaman (2021) tarafından gerçekleştirilen literatür taraması sonuçları dikkate alınmıştır. Bu kapsamda araştırmacıların ortak paydada birleştiği beceriler kullanılmıştır. Seçilen beceriler; analiz, sıralama, sınıflandırma, karşılaştırma ve değerlendirme şeklinde hiyerarşik bir sıra gözetilerek belirlenmiştir (Kocaman, 2021). Araştırmacının kendi literatür taramasından elde ettiği bulgularla benzerlik göstermesi nedeniyle bu beceriler, analitik düşünme becerisinin temel bileşenleri olarak kabul edilmiştir. Analitik düşünme becerisine sahip sosyal bilgiler öğretmen adaylarının belirlenmesi amacıyla başka alt amaçlar oluşturulmuştur:

- Analitik düşünme becerisine ilişkin temel kavramları açıklayabilme/kavrayabilme.
- Analitik düşünme becerisinin bileşenlerini çözümleyebilme.
- Analitik düşünme becerisi gelişmiş bireylerin özelliklerini özetleyebilme.
- Analitik düşünme becerisi ve sosyal bilgileri ilişkilendirebilme.
- Sosyal bilgiler eğitiminde analitik düşünme becerisine yönelik örnek uygulamalar gösterebilme.

3. *Literatür Taraması:* Uluslararası ve ulusal kaynaklarda analitik düşünmeyi konu alan tezler, kitaplar, kılavuzlar, dergi makaleleri ve diğer kaynaklar incelenmiştir.

4. T*estin Hazırlanması:* Bu kısımda araştırmanın amacı ve alt amaçlardan yola çıkılarak çoktan seçmeli sorular hazırlanmıştır. Testte yer alan sorular beş seçenekli olarak hazırlanmıştır.

5. *Uzman Görüşü Alınması*: Geliştirilen akademik başarı testi ilk olarak 26 sorudan oluşmakta, araştırmacının danışmanı ve konu ile ilgilenen uzman akademisyenin testte geri dönüşleri ile soru sayısı 30'a çıkarılmıştır. Oluşturulan sorular daha sonra araştırmacının danışmanına ve dört uzman araştırmacıya sunulmuştur. Sunulan akademik başarı testine verilen geri dönütler neticesinde test tekrar düzenlenerek son haline getirilmiştir.

6. *Ön Uygulamanın Yapılması:* Ön uygulama 2025-2026 akademik yılı güz yarıyılında döneminde farklı devlet üniversitelerinde öğrenim gören sosyal bilgiler adaylarından oluşan toplam 200 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

7. *Madde Analizi Yapılması:* Ön uygulama sonucunda elde edilen veriler önce incelenmiş daha sonra Microsoft Excel programına verilen cevaplar aktarılmış ve analize hazır hale getirilmiştir. Bu doğrultuda testte yer alan soruların madde özelliklerinin anlaşılabilmesi için Test Analysis Programs (TAP) aracılığıyla maddelerin analizleri yapılmıştır. Madde analizi değerlerinin tespit edilmesinde ilk olarak pilot uygulamaya katılan öğretmen adaylarının akademik başarı testine verdikleri puanlar belirlenmiştir. Testte yer alan her bir soru için madde güçlük ve madde ayırt edicilik indekslerinin hesaplamaları yapılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik analitik düşünme becerisi akademik başarı testi pilot uygulamasına ait madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksi sonuçları Tablo 3.5'te verilmektedir.

Tablo 3.5 Akademik başarı testinin uygulamasına ait maddelerin güçlük ve ayırt edicilik değerleri

Madde No	**Doğru Cevap Şıkkı**	**Madde Güçlük İndeksi (P)**	**Madde No**	**Doğru Cevap Şıkkı**	**Madde Ayırt Edicilik İndeksi (D)**
1	C	**0,27**	1	C	**0,12**
2	D	**0,17**	2	D	**0,18**
3	E	0,36	3	E	0,49
4	C	**0,47**	4	C	**0,24**
5	A	0,41	5	A	0,57

Tablo 3.5'in devamı

Madde No	Doğru Cevap Şıkkı	Madde Güçlük İndeksi (P)	Madde No	Doğru Cevap Şıkkı	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (D)
6	B	0,41	6	B	0,52
7	C	0,38	7	C	0,49
8	A	**0,20**	8	A	**0,11**
9	D	**0,25**	9	D	**0,14**
10	B	0,46	10	B	0,51
11	A	**0,32**	11	A	**0,21**
12	E	0,54	12	E	0,58
13	C	**0,32**	13	C	**0,29**
14	D	**0,49**	14	D	**0,44**
15	E	**0,12**	15	E	**0,03**
16	A	0,42	16	A	0,53
17	D	0,36	17	D	0,42
18	E	0,34	18	E	0,49
19	B	**0,58**	19	B	**0,59**
20	C	0,39	20	C	0,44
21	A	0,46	21	A	0,79
22	C	**0,28**	22	C	**0,40**
23	C	**0,29**	23	C	**0,37**
24	B	**0,27**	24	B	**0,24**
25	B	**0,23**	25	B	**0,21**
26	D	0,38	26	D	0,68
27	E	0,50	27	E	0,52
28	A	0,42	28	A	0,62
29	D	0,34	29	D	0,38
30	B	**0,39**	30	B	**0,23**

Tablo 3.5'te verilen değerler ayrıntılı incelendiğinde testte yer verilen maddelerin güçlük indekslerinin 0,12 ile 0,58 arasında değer aldığı görülmektedir. Güçlük indeksi Gürbüz'e (2024) göre maddelerin ne kadar kolay ya da zor olduğu hakkında bilgi verirken, her bir maddeyi doğru cevaplayanların oranlarını bulabilmek amacıyla hesaplanır. Madde güçlük indeksi "P" değeri ile gösterilir. P değerinin 0'a yakın olması maddenin zor olduğuna, 1'e yakın olması ise maddenin kolay yapıldığını ifade etmektedir (Kilmen, 2017).

Test içinde yer alan maddelerin ayırt edicilik indekslerine göre 0,03 ile 0,79 arasında bir değerler aldığı görülmektedir. Madde ayırt edicilik indeksinin bir korelasyon katsayısı olması sebebiyle 1 ve -1 arasında değerler alabildiğini gösterir (Atılgan, 2018). Madde ayrıt edicilik indeks değeri 0,30 ile 0,39 arasındaki maddelerin iyi; 0,20 ile 0,29 arasındaki maddelerin ise düzeltilmesi, 0,20'den küçük ise madde çıkarılmalıdır (Büyüköztürk vd., 2023, s. 128). Sosyal bilgiler öğretmenliği okuyan

öğretmen adaylarına yönelik analitik düşünme becerisi akademik başarı testi pilot uygulamasına ilişkin TAP analizi sonuçları Tablo 3.6'da gösterilmektedir.

Tablo 3.6 Akademik başarı testi pilot uygulamasına ait TAP analizi sonuçları

İstatistikler	**İstatistik sonuçları**
Madde sayısı	30
Katılımcı sayısı (N)	200
Ortalama ($\overline{X}$)	10,00
Ortanca (Medyan)	10,81
Tepe değer (Mod)	14,00
Standart Sapma (S)	4,98
Varyans	24,82
Minimum cevaplama sayısı	3
Maksimim cevaplama sayısı	25
Çarpıklık (Skewness)	0,847
Basıklık (Kurtosis)	0,316
KR-20 (Cronbach Alfa Değeri)	0,76
KR21	0,74

Tablo 3.6'da görüldüğü üzere 200 öğretmen adayının 30 maddeden oluşturulan test sorularından alabileceği en az puan 3 iken, en yüksek puan 25'dir. Öğretmen adayları testin genelinden aldığı puan ortalamasının 10,00; ortanca 10,81; standart sapması 4,98; varyansı 24,82; modu 14 olarak saptanmıştır. Testin KR-20 güvenirlik değeri 0,76'dır. Bu değer, testin iç tutarlığının yüksel olduğunu ve araştırmalar için yeterli düzeyde güvenirlik sağladığını kanıtlamaktadır (Ekiz, 2020). İstatistik sonuçlarına göre testin sorularının aritmetik ortalaması, modu ve ortanca değerlerinin birbirine yaklaşan değerler aldığı görülmektedir (Karadavut, 2022). Nitekim puanların dağılımı için hesaplanan çarpıklık katsayısı 0,85 ve basıklık katsayısının 0,32 olarak bulunması verilerin normal dağılım içerisinde kabul edilmektedir (Altunışık ve Boz, 2023). Analitik düşünme becerisinin alt bileşenlerini ölçmek amacıyla hazırlanan soru maddeleri, ilgili beceri alanlarıyla ilişkilendirilerek Tablo 3.7'de sunulmuştur:

Tablo 3.7 Akademik başarı testine göre analitik düşünme beceri bileşenlerinin sonuçlarının gösterilmesi

Analitik Düşünme Bileşenler	**Soru Maddeleri**	**Toplam**
Analiz	**S.4**, S.6, S.7, **S.8**, **S.13**, S.27,	6
Sıralama	**S.11**, S.21, **S.22**, **S.23**, S.28, S.29	6
Sınıflandırma	**S.9**, S.10, S.12, **S.15**, S.16, **S.25**	6
Karşılaştırma	**S.1**, **S.2**, S.3, S.5, **S.14**, S.26	6
Değerlendirme	S.17, S.18, **S.19,** S.20, **S.24**, **S.30**	6
Toplam	-	**30**

Akademik başarı testinde yer alan analitik düşünme becerisi bileşenlerinin soru maddelerine göre dağılımı Tablo 3.7'de sunulmaktadır. Tablo incelendiğinde; Analiz, Sıralama, Sınıflandırma, Karşılaştırma ve Değerlendirme boyutlarının her biri için altışar soru maddesinin belirlendiği görülmektedir. Toplam 30 maddeden oluşan testte, madde güçlüğü ve madde ayırt edicilik indeksleri 0,30 değerinin altında ve nihai testte dâhil edilmeyecekler olan maddeler tabloda kalın yazı tipi ile belirtilmektedir. Analitik düşünme becerisi kapsamında belirlenen hedeflerin, madde analizi sonuçlarına göre dağılımı ise Tablo 3.8'de detaylandırılmaktadır.

Tablo 3.8 Analitik düşünme becerisi hedeflerine göre akademik başarı testi sonuç dağılımı

Hedefler	**Hatırlama**	**Anlama**	**Uygulama**	**Analiz etme**	**Değerlendirme**	**Yaratma**	**Toplam**
Analitik düşünme becerisine ilişkin temel kavramları açıklayabilme	S.6	S.7	S.27 S.28				4
Analitik düşünme becerisinin bileşenlerini çözümleyebilme.	**S.8**		**S.9** **S.13**	S.10 **S.14**			5
Analitik düşünme becerisi gelişmiş bireylerin özelliklerini özetleyebilme	**S.11**	S.12 S.29 **S.30**		**S.15**			5
Analitik düşünme becerisi ve sosyal bilgileri ilişkilendirebilme			**S.1** **S.4**	**S.2** S.3 S.5			5
Sosyal bilgiler eğitiminde analitik düşünme becerisine yönelik örnek uygulamalar gösterebilme	**S.22**	**S.23**	S.16	**S.24**	S.17 S.18		6

8. *Akademik Başarı Testine Nihai Halinin Verilmesi:* Bu adımda pilot uygulama olan akademik başarı testine yapılan madde çözümlemelerinden elde edilen sonuçlardan

hareketle akademik başarı testine son hali verilmesidir. Madde analizi yapılmış ve gerekli düzenlemeler yapılarak analiz sonuçları gösterilmiştir. Yapılan analizler kapsamında, madde ayırt edicilik indeksi 0,30 ve üzerinde olan maddelerin nihai analize dâhil edilmesine karar verilmektedir. Buna karşın, ayırt edicilik indeksi 0,30'un altında kalan maddeler (1, 2, 4, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 19, 22, 23, 24, 25, 30) ölçekten doğrudan çıkarılmaktadır. Çıkartılan maddeler hariç diğerlerinde herhangi bir değişiklik yapılanmadan sıra numaraları değiştirilerek nihai analize tabi tutulmuştur. Analitik düşünme becerisine ilişkin akademik başarıya yönelik hazırlanan testin nihai TAP analiz neticeleri Tablo 3.9'da gösterilmiştir.

Tablo 3.9 Akademik başarı testinin nihai TAP analiz sonuçları

İstatistikler	**İstatistik sonuçları**
Madde sayısı	15
Katılımcı sayısı (N)	200
Ortalama ($\overline{X}$)	6,16
Ortanca (Medyan)	6,00
Tepe değer (Mod)	8,00
Standart Sapma (S)	3,50
Varyans	12,26
Minimum cevaplama sayısı	0
Maksimim cevaplama sayısı	15
Çarpıklık (Skewness)	0,48
Basıklık (Kurtosis)	-0,60
KR-20 (Cronbach Alfa Değeri)	0,76
KR21	0,75

Tablo 3.9'da görüldüğü üzere, 200 öğrenciye uygulanan ve 15 maddelik çoktan seçmeli testten elde edilen soruların aldığı en düşük puan 0 iken, en yüksek puan 15'tir. Öğretmen adaylarının testin genelinden aldıkları puan ortalaması 6,16; medyanı 6,00; standart sapması 3,50; varyansı 12,26; modu 8,00 olarak saptanmıştır. Dağılım için hesaplanan çarpıklık katsayısı 0,48, basıklık katsayısının -0,60 olarak bulunması, normal dağılım gösterdiğini işaret etmektedir (Ekiz, 2020). Testin KR-20 güvenirlik değeri 0,76 olması, ölçme aracının güvenilir olduğunu göstermektedir (Ercan ve Kan, 2004). Analitik düşünme becerisi bileşenleri nihai madde güçlüğü ve madde ayırt edicilik sonuçlarına göre Tablo 3.10'da gösterilmiştir.

Tablo 3.10 Akademik başarı testine göre nihai analiz sonuçlarının gösterilmesi

Madde No	Doğru Cevap Şıkkı	Madde güçlük indeksi (P)	Madde ayırt edicilik indeksi (D)
1	E	0,36	0,43
2	A	0,41	0,65
3	B	0,41	0,59
4	C	0,38	0,35
5	B	0,46	0,56
6	E	0,54	0,60
7	A	0,42	0,60
8	D	0,36	0,40
9	E	0,34	0,42
10	C	0,39	0,47
11	A	0,46	0,73
12	D	0,38	0,67
13	E	0,50	0,60
14	A	0,42	0,64
15	D	0,34	0,38

Tablo 3.10'da yer alan sonuçlar incelendiğinde, testte yer alan maddelerin güçlük indekslerine bakıldığında 0,34 ile 0,54 arasında değer aldığı görülmektedir. Testte yer alan maddelerin ayırt edicilik indeksleri ise 0,35 ile 0,64 arasında değer aldığı görülmektedir.

3.3.2 Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nitel veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formuna yer verilmiştir. Görüşme formunun geliştirilme süreci ilgili alt başlıkta verilmiştir.

3.3.2.1 Görüşme formu

Görüşme tekniği, en az iki kişinin etkileşimiyle sözlü olarak sürdürülen ve elde edilen tüm verilerin ana temasının bütünsel olarak yorumlanmasına dayanan bir yöntem olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2023). Sözlü, yüz yüze veya telefon aracılığıyla gerçekleştirilebilen bu süreçte katılımcıların verdiği cevaplar araştırmacı tarafından toplanır (Gürbüz, 2024). Çağlayan (2025) tarafından ifade edildiği üzere bu yöntem; bireylerin çeşitli konulardaki bilgilerinin, tutumlarının ve davranışlarının yanı sıra bu unsurların olası nedenlerinin de belirlenmesi amacıyla katılımcılara sözlü sorular yöneltilerek verilerin elde edilmesini kapsar.

Görüşme formu, öğretmen adaylarının akademik başarı testinde sergiledikleri analitik düşünme süreçlerini detaylandırmak amacıyla oluşturulmuş açık uçlu sorulardan meydana gelmektedir. Görüşme tekniğinin tercih edilme sebebi, nicel verilerle elde edilen sonuçların arka planındaki düşünme becerilerini, katılımcıların kendi ifadeleriyle ortaya koymak ve veriler arasında bir çeşitlilik sağlamaktır. Sorular oluşturulurken araştırmanın alt amaçları ve ilgili literatür temel alınmıştır. Hazırlanan sorular, akademik danışman ve konu ile ilgilenen alan uzmanına sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda soru sayısı önce 13'e çıkarılmış, yapılan düzeltmeler ve birleştirmeler neticesinde form 11 soru ile son şeklini almıştır. Hazırlanan görüşme formunun işlevselliğini, soruların anlaşılırlığını ve görüşme süresini test etmek amacıyla araştırmacı, kendi bulunduğu şehirde (Kastamonu) benzer özelliklere sahip sosyal bilgiler öğretmen adayları ile bir ön uygulama gerçekleştirmiştir. Ön uygulama sonucunda soruların amaca hizmet ettiği ve katılımcılar tarafından net bir şekilde anlaşıldığı teyit edildikten sonra asıl veri toplama sürecine geçilmiştir.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama araçları olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Yönelik Analitik Düşünme Becerisi Akademik Başarı Testi" ve "Görüşme Formu" kullanılmıştır. Veri toplama süreci, örneklemin genişliği ve ulaşılabilirliği göz önünde bulundurularak iki farklı yöntemle yürütülmüştür.

Araştırma evreninin geniş olması ve farklı coğrafi konumlardaki Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına ulaşma gerekliliği nedeniyle, akademik başarı testi Google Formlar aracılığıyla dijital ortama aktarılmıştır. İlgili üniversitelerdeki akademisyenlerle iletişime geçilerek testin erişim linki paylaşılmış; akademisyenler aracılığıyla öğretmen adaylarının testi mobil cihazlar veya bilgisayarlar üzerinden yanıtlamaları sağlanmıştır. Formun giriş bölümünde katılımcılara araştırmanın kapsamı, amacı ve etik ilkeler hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.

Araştırmacının doğrudan ulaşabildiği gruplar için yüz yüze uygulama tercih edilmiştir. Microsoft Word üzerinden yapılandırılan akademik başarı testi için ilgili öğretim

elemanlarından gerekli uygulama izinleri alınmıştır. 2025-2026 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ders saatlerinde sınıflarına gidilerek, araştırmanın amacı açıklandıktan sonra testin kâğıt-kalem formatında uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Başarı testinin uygulandığı diğer üniversitelerdeki akademisyenlerden, derslerine girdikleri öğretmen adaylarına üç farklı kademeyi (sınıf düzeyini) temsil edecek şekilde görüşme formlarını uygulamaları rica edilmiştir. Araştırmacı, kendi bulunduğu şehirdeki üniversitede öğrenim gören ve farklı akademik kademelerde bulunan öğretmen adaylarıyla bire bir görüşmeler gerçekleştirerek veri toplama sürecini tamamlamıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, nicel ve nitel analiz teknikleriyle çözümlenmiştir.

3.5.1 Nicel Veri Analizi

Nicel veri toplama sürecinde kullanılan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Yönelik Analitik Düşünme Becerisi Akademik Başarı Testi için toplanan verilerin analizi sunulmuştur.

Analitik düşünme becerisi akademik başarı testi için araştırmacı tarafından cevap anahtarı hazırlanmıştır. Testte verilen yanıtlar kontrol edilerek Microsoft Excel programında kodlanmış ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Katılımcıların akademik başarılarını ölçmek için her doğru cevaba “1” puan, yanlış cevaplara ise “0” puan verilmiştir. Testte verilen yanlış cevaplar, doğru cevap sayısını etkilememektedir. Bu doğrultuda testten alınabilecek en yüksek puan “15” iken en düşük “0” puandır. Katılımcıların testte verdikleri cevapların toplamı SPSS 27.0.1 programına aktarılmıştır. Verilen cevapların normal dağılım analizi yapılmıştır. Betimleyici istatistik ve normallik sonuçları Tablo 3.11’de gösterilmiştir.

Normal dağlım çeşitli yöntemlerle incelenebilir. Bunlardan biri çarpıklık katsayısı, aritmetik ortalama, mod ve ortanca gibi betimsel istatistik kullanılmasıdır. Hair vd. (2013) ve Büyüköztürk (2023) tarafından belirtildiği üzere çarpıklık katsayısının "-1" ile "+1" değerleri arasında kalması verilerin normal dağılım sergilediğinin bir göstergesi olarak kabul edilir.

Tablo 3.11 Akademik başarı testi puanlarının normal dağılım sonuçları

		İstatistik	**Std. Hata**
Ortalama		6,03	0,204
95% Güven Aralığı	Alt Sınır	5,63	
(Ortalama İçin)	Üst Sınır	6,43	
%5 Budanmış Ortalama		5,86	
Ortanca (Medyan)		4,00	
Varyans		17,2	
Standart Sapma		4,15	
Minimum		0,00	
Maximum		15	
Ranj (Genişlik)		15	
Çeyrekler Arası Genişlik		6	
Çarpıklık (Skewness)		0,652	0,120
Basıklık (Kurtosis)		-0,793	0,240

Verilerin normallik değerine çarpıklık ve basıklık ile bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık değeri 0,652 görülmüştür. Basıklık değeri -0,793 olarak saptanmıştır. Bu bağlamda verilerin normal dağılım sergilediği görülmüştür.

Araştırma doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan akademik başarı testi sonuçları Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) bilgisayar programı kullanılarak analizine tabi tutulmuştur. Akademik başarı testinin normal dağlımı alınmıştır. Veriler normal dağılımı gösterdiği için parametrik testler ile devam edilmeye karar verilmiştir. Parametrik testlerden olan Independent T-testi ve One Way ANOVA testleri yararlanarak analizi yapılmıştır. Parametrik testler veriler normal dağılım gösterdiğinde yapılır (Kartal, 1998). Bağımsız gruplarda T-Testi, iki bağımsız grubun bu gruplar tarafından elde edilen bir bağımlı değişkenin analizi yapılmasıdır (Taşpınar, 2017). Anova ise ikiden çok faktör sayısı söz konusu olduğunda kullanılır (Genç ve Soysal, 2018). İlişkisiz ikiden çok ya da en az üç düzey olan değişkenden elde edilen bir bağımlı değişkeni karşılaştırmasıdır (Taşpınar, 2017; Büyüköztürk, 2023). Verilerin normallik varsayımını karşılaması doğrultusunda,

araştırmanın alt amaçlarına yönelik grup karşılaştırmalarında en güçlü istatistiksel çıkarımları sağlayan parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır.

3.5.2 Nitel Veri Analizi

Araştırma doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan görüşme formundan elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi Büyüköztürk vd. (2023)'ne göre belirli usullere dayandırılmış kodlamalar aracılığıyla bir metindeki kavramların veya sözcüklerin daha kapsamlı temalar altında özetlendiği sistematik bir yaklaşımdır. İçerik analizi Nakip ve Yaraş (2016) göre önceden belirlenen kriterlere göre belli sayıda yazılı, görsel ve sözlü belgelerin incelenmesiyle bazı temaların yakalanmasıdır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verilerin altında yatan kavram ve temaların, okuyucuların anlayabileceği biçimde ortaya koyulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 250).

Görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde öncelikle katılımcılar kodlanmıştır (Örn: KÖA-1[Kadın], EÖA-1[Erkek]). Araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formuna verilen yanıtlar toplandıktan sonra tek tek kontrol edilmiş ve her bir sorunun altında toplanacak şekilde Microsoft Word dokümanı haline getirilmiştir. Daha önceden belirlenmiş bir kodlama listesi olmadığı için araştırmacı tarafından özelden genele (tümevarımsal) bir yol izlenmiştir. Bu bağlamda görüşme sürecinde araştırmacı, katılımcının özgün deneyimlerinden hareketle genel temalara ulaşmayı hedefleyen tümevarımcı bir yaklaşım benimsemiştir (Witzel ve Erşan, 2006). Bu yaklaşım ile kodlamalar oluşturulmuş, birbiriyle ilişkili olanlar ise bir tema etrafında toplanmıştır (Dömbekci ve Erişen, 2022). Temalar frekans ve yüzdeleriyle tablo haline getirilerek araştırma katılımcıları tarafından verilen cevaplarla birlikte bulgular kısmında yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 250). Tamamlanan tablolar farklı frekans yüzdelerine sahiptir. Frekans farklılığının nedeni ise öğretmen adaylarının sorulara ayrıntılı yanıtlar vermelerinden kaynaklanmaktadır.

3.6 Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Araştırmanların en önemli ölçütleri olarak kabul edilen geçerlilik ve güvenirlik en yaygın kullanılan iki ölçüttür (Karataş, 2015). Geçerlilik, bir ölçme aracının amaca

hizmet ettiğini gösteren argümanların toplanmış olmasıdır (Kan, 2018). İç geçerlilik, verileri toplaması, analizi ve yorumlanması süreçlerinde tutarlığı yansıtması, dış geçerlilik ise araştırmanın genellenme durumudur (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 283).

Nicel araştırmalarda geçerlik, ölçme aracından elde edilen puanların, ölçülmek istenen özelliği ne kadar doğru yansıttığıyla ilgilidir (Kilmen, 2017). Bu bağlamada elde edilen veriler geçerliliği oluşturarak araştırma sonuçlarının doğruluğuna katkı sağlar. Geçerlik, bir ölçme aracının hedeflediği özelliği başka hiçbir değişkenle karıştırmadan tam ve doğru bir şekilde ölçebilme derecesidir (Ergin, 1995). Güvenirlik, bir ölçme aracının aynı koşullar altında yapılan tekrarlı ölçümlerde benzer ve tutarlı sonuçlar verebilme kapasitesini temsil eden bir kararlılık göstergesidir (Ercan ve Kan, 2004). Buna göre nicel araştırmada, akademik başarı testinin kapsam ve yapı geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuş, ön uygulamalar gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler ışığında yapılan madde analizleriyle testin tutarlılığı artırılarak ölçme aracı nihai formuna ulaştırılmıştır.

Nitel araştırmalarda yapılan analizlerin ne derece güvenilir olduğunu ölçmek için Miles ve Huberman formülü kullanılabilir. Miles ve Huberman'ın güvenirlik [$\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$] formülünden yararlanılmıştır. Formüldeki Δ: Güvenirlik katsayısını, C: Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, ∂: Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir (Baltacı, 2017). Araştırmanın güvenilir sayılabilmesi için uyumun en az %80 olması beklenmektedir. Bu doğrultuda yapılan hesaplama sonucunda uyuşum yüzdesi %89,04 çıkmıştır.

Nitel araştırmada ise geçerlik, ölçülmek istenen olgunun yanlışsız ölçülmesi ve araştırdığı sonuçları olabildiğince tarafız incelemesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 281). Araştırmanın geçerliği ve güvenirliği Yıldırım ve Şimşek'in (2021) sırası ile inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları uyarlanarak açıklanacaktır.

İnandırıcılık: İç geçerlilik ve doğruluk değeriyle ilişkilidir ve bu durum veri çeşitlemesi, ayrıntılı betimleme ile uzman görüşü gibi yöntemler kullanılarak sağlanır (Tutar, 2022). Araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testi ve görüşme

formu kullanılmıştır. Araştırma testine verilen cevapların yanıtlanması için öğretmen adaylarına yeterli süreler tanınmaya özen gösterilmiştir. Araştırma verilerinin çeşitliliğini sağlamak adına farklı üniversitelerin bünyesinde bulunan öğretmen adaylarından veri elde edilmiştir. Ayrıca elde edilen veriler araştırmanın süresi boyunca takip eden alan uzmanlarına sunulmuştur.

Aktarılabilirlik: Bir araştırmadaki bulguların benzer durumlara uyarlanabilmesi ve bu durum ancak araştırmanın yapıldığı ortamın ve yöntemlerin eksiksiz bir şekilde tarif edilmesidir (Arastaman vd., 2018). Araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve analizleri betimlenmiştir. Araştırmanın tüm süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanarak raporu hazırlanmıştır.

Tutarlık: Farklı araştırmacıların aynı verileri incelediğinde benzer anlamlara ve sonuçlara ulaşabilmesini sağlayan verilerin uyumluluk ve güvenilirlik düzeyidir (Arslan, 2022). Araştırmacının geliştirdiği veri araçlarının ön uygulamaları yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman iki akademisyen tarafından incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın tutarlı bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Teyit Edilebilirlik: Araştırma sonuçlarının araştırmacının öznel yargılarından ziyade doğrudan toplanan verilere dayalı olması ve bu sürecin başkaları tarafından denetlenebilecek şeffaflıkta sunulmasıdır (Tutar, 2022). Araştırmada elde edilen veriler danışman ve uzman araştırmacı tarafından bakılmış, ulaşılan sonuçlara yorum ve öneriler getirilmiştir. Ayrıca süreci oluşturan tüm parçalar detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulgulara ve bu bulgulara dayalı yorumlara yer verilmiştir. Bulgular; araştırmanın alt problemleri doğrultusunda, nicel ve nitel verilerin analizinden elde edilen bulgular ve yorum şeklinde iki ana başlık altında sunulmuştur.

4.1 Nicel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Nicel verilerin analizinden elde edilen bulgular ilgili alt problemler doğrultusunda analiz edilerek yorumlanmıştır.

4.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt probleme ilişkin sosyal bilgiler eğitiminde analitik düşünme becerisine yönelik akademik başarı testi sonuçlarının cinsiyete değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu noktada ulaşılan bilimsel sonuçlar Tablo 4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1 Akademik başarı testinin cinsiyet değişkenine ilişkin T-Testi sonuçları

	Cinsiyet	**N**	**$\bar{X}$**	**S**	**sd**	**t**	**p**
Toplam	Kadın	316	6,21	4,17	411	1,55	0,122
	Erkek	97	5,26	4,06			

Tablo 4.1'e göre sosyal bilgiler eğitiminde analitik düşünme becerisine yönelik öğretmen adaylarının akademik başarı testi sonuçlarının cinsiyet değişkenine göre testin tamamında anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır (t(411): 1,55; p>0,05). Kadın öğretmen adaylarının akademik başarı puan ortalaması ($\bar{X}$= 6,21), erkek öğretmen adaylarının akademik başarı puan ortalaması ($\bar{X}$= 5,26) olarak belirlenmiştir (p:0,122; p>0,05). Verilere bakılarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisi akademik başarı testi sonuçlarının cinsiyetten etkilenmediği ifade edilebilir. Buna göre akademik başarı testine katılan öğretmen adaylarının kadın veya erkek olmasının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı anlaşılabilir.

4.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal bilgiler eğitiminde analitik düşünme becerisi bileşenlerinin akademik başarı testi sonuçlarının öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre farklığına bakılmıştır. Bu noktada ulaşılan bilimsel sonuçlar Tablo 4.2'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2 Analitik düşünme bileşenlerinin cinsiyet değişkenine ilişkin T-Testi sonuçları

Bileşenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Analiz	Kadın	316	1,37	1,12	411	1,01	0,311
	Erkek	97	1,24	1,05			
Sıralama	Kadın	316	1,09	1,07	411	0,923	0,357
	Erkek	97	0,98	1,09			
Sınıflandırma	Kadın	316	1,30	1,10	411	1,70	0,090
	Erkek	97	1,09	0,96			
Karşılaştırma	Kadın	316	1,24	1,06	411	0,914	0,361
	Erkek	97	1,12	0,97			
Değerlendirme	Kadın	316	1,21	0,98	411	0,616	0,538
	Erkek	97	1,14	1,02			

Tablo 4.2 incelendiğinde sosyal bilgiler eğitiminde analitik düşünme becerisi bileşenlerine ilişkin akademik başarı testi sonuçlarının cinsiyet değişkenine göre tüm bileşenlerinde anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Yapılan analizler sonucunda; analiz ($t(411)$: 1,01; $p>0,05$), sıralama ($t(411)$: 0,923; $p>0,05$), sınıflandırma $t(411)$: 1,70; $p>0,05$), karşılaştırma $t(411)$: 0,914; $p>0,05$) ve değerlendirme ($t(411)$: 0,616; $p>0,05$) bileşenlerinin tamamında puan ortalamalarının cinsiyetten bağımsız olduğu belirlenmiştir. Verilere bakılarak analitik düşünme becerisi bileşenleri akademik başarı testine katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre bir değişiklik oluşturmadığı ileri sürülebilir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik başarılarının kadın veya erkek olmasından bağımsız bir sonuç sergilediği ifade edilebilir.

4.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal bilgiler eğitiminde analitik düşünme becerisine yönelik akademik başarı testi sonuçlarının öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre farklılığına bakılmıştır. Bu noktada ulaşılan bilimsel sonuçlar Tablo 4.3 ve Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3 Akademik başarı testi sonuçlarının sınıf düzeyi değişkenine ilişkin betimsel istatistikleri

Sınıf Düzeyi	**N**	**$\bar{X}$**	**SS**
1. Sınıf	104	5,29	4,23
2.Sınıf	129	7,13	4,51
3.Sınıf	89	6,59	3,77
4.Sınıf	91	4,78	3,35
Toplam	**413**	**6,03**	**4,15**

Tablo 4.3 incelendiğinde sosyal bilgiler eğitiminde analitik düşünme becerisine yönelik öğretmen adaylarının akademik başarı testi sonuçlarının sınıf düzeylerine göre testin tamamında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Tablodaki verilere bakıldığında 1. sınıfların puan ortalaması ($\bar{X}$= 5,29), 2. sınıfların puan ortalaması ($\bar{X}$= 7,13), 3. sınıfların puan ortalaması ($\bar{X}$= 6,59) ve 4. sınıfların puan ortalamalarının ise ($\bar{X}$= 4,78) olduğu görülmektedir. Verilen betimsel istatistiklerden hareketle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bulundukları sınıf düzeylerinin analitik düşünme becerisi akademik başarılarını etkilediği söylenebilir.

Tablo 4.4 Akademik başarı testi sonuçlarının sınıf düzeyi değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**	**Anlamlı Fark**
Gruplar Arası	384,377	3	128,12	7,81	0,001	2.Sınıf/1.Sınıf,
Gruplar İçi	6707,148	409	16,39			3.Sınıf/1.Sınıf
Toplam	7091,525	412				2.Sınıf/3.Sınıf
						1.Sınıf/4.Sınıf
						2.Sınıf/4.Sınıf
						3.Sınıf/4.Sınıf

Tablo 4.4'e göre sosyal bilgiler eğitiminde analitik düşünme becerisine yönelik öğretmen adaylarının akademik başarı testi sonuçlarının sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık saptanmıştır (F:(3,409); F: 7,81; p:0,001; p<0,05). Söz konusu farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe karşılaştırma sonuçlarına göre; testin genelinde analitik düşünme becerisi açısından 2. sınıflar ($\bar{X}$= 7,13) ile 1. sınıflar ($\bar{X}$= 5,29) arasında 2. sınıflar lehine; 1. sınıflar ile 3. sınıflar ($\bar{X}$= 6,59) arasında ise 3. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmen Adaylarının, 3. sınıflar ile 2. sınıflar arasındaki karşılaştırmasında 2. sınıflar lehine; 4. sınıflar ($\bar{X}$= 4,78) ile 1. sınıflar arasında 1. sınıflar lehine; 4. sınıflar ile 2. sınıflar arasında 2. sınıflar lehine ve son olarak 4. sınıflar ile 3. sınıflar arasında 3. sınıflar lehine anlamlı farklar tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin diğer tüm sınıflara oranla en yüksek başarıyı sergilediği, 3. sınıfların ise 1. ve 4. sınıflardan daha başarılı olduğu saptanmıştır. Araştırma kapsamındaki en düşük başarı düzeyinin ise 4. sınıf öğretmen adaylarına ait olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisine dayalı akademik başarı puanlarının öğrenim görülen sınıf düzeyine bağlı olarak değişkenlik gösterdiği ifade edilebilir.

4.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal bilgiler eğitiminde analitik düşünme becerisi bileşenlerine yönelik akademik başarı testi sonuçlarının öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre farklılığına bakılmıştır. Bu noktada ulaşılan bilimsel sonuçlar Tablo 4.5 ve Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.5 Analitik düşünme bileşenlerinin sınıf düzeyi değişkenine ilişkin betimsel istatistikleri

Bileşenler	**Sınıf Düzeyi**	**N**	**$\bar{X}$**	**SS**
Analiz	1. Sınıf	104	1,22	1,12
	2.Sınıf	129	1,56	1,13
	3.Sınıf	89	1,44	0,96
	4.Sınıf	91	1,05	1,11
	Toplam	413	1,34	1,10

Tablo 4.5'in devamı

Bileşenler	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS
Sıralama	1. Sınıf	104	0,93	0,99
	2.Sınıf	129	1,19	1,10
	3.Sınıf	89	1,20	1,11
	4.Sınıf	91	0,90	0,94
	Toplam	413	1,06	1,05
Sınıflandırma	1. Sınıf	104	1,10	1,14
	2.Sınıf	129	1,46	1,10
	3.Sınıf	89	1,38	1,02
	4.Sınıf	91	1,00	0,93
	Toplam	413	1,25	1,07
Karşılaştırma	1. Sınıf	104	1,11	1,04
	2.Sınıf	129	1,43	1,10
	3.Sınıf	89	1,30	1,00
	4.Sınıf	91	0,90	0,89
	Toplam	413	1,21	1,04
Değerlendirme	1. Sınıf	104	1,02	1,00
	2.Sınıf	129	1,47	1,10
	3.Sınıf	89	1,21	0,90
	4.Sınıf	91	1,00	0,80
	Toplam	**413**	**1,20**	**0,99**

Tablo 4.5 incelendiğinde sosyal bilgiler eğitiminde analitik düşünme becerisi bileşenlerine yönelik öğretmen adaylarının akademik başarı testi sonuçlarının sınıf düzeylerine göre testin analiz, sınıflandırma, karşılaştırma ve değerlendirme bileşenlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Tablodaki verilere bakıldığında analiz bileşeni puan ortalamalarının 1. sınıfların ($\bar{X}$= 1,22), 2. sınıfların ($\bar{X}$= 1,56), 3. sınıfların ($\bar{X}$= 1,44) ve 4 sınıfların ise ($\bar{X}$= 1,05) olduğu görülmektedir. Sınıflandırma bileşeni puan ortalamalarında ise 1. sınıfların ($\bar{X}$= 1,10), 2. sınıfların ($\bar{X}$= 1,46), 3. sınıfların ($\bar{X}$= 1,38) ve 4 sınıfların ise ($\bar{X}$= 1,00) olarak belirlenmiştir.

Karşılaştırma bileşeni puan ortalamalarında 1. sınıfların ($\bar{X}$= 1,11), 2. sınıfların ($\bar{X}$= 1,43), 3. sınıfların ($\bar{X}$= 1,30) ve 4.sınıfların ise ($\bar{X}$= 0,90) olduğu tespit edilmiştir.

Değerlendirme bileşeninde ise puan ortalamalarının 1. sınıfların ($\overline{X}$= 1,02), 2. sınıfların ($\overline{X}$= 1,47), 3. sınıfların ($\overline{X}$= 1,21) ve 4. sınıfların ise ($\overline{X}$= 1,00) olduğu görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın görülmediği sıralama bileşeninde ise puan ortalamalarının 1. sınıfların ($\overline{X}$= 0,93), 2. sınıfların ($\overline{X}$= 1,19), 3. sınıfların ($\overline{X}$= 1,20) ve 4.sınıfların ise ($\overline{X}$= 0,90) olduğu saptanmıştır. Elde edilen veriler, analitik düşünme becerisi bileşenlerinin büyük çoğunluğunda (analiz, sınıflandırma, karşılaştırma, değerlendirme) 2. sınıf öğrencilerinin diğer tüm sınıf düzeylerine kıyasla daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenim süresi arttıkça akademik başarının doğrusal bir artış göstermesi beklenirken özellikle 4. sınıf düzeyinde görülen anlamlı başarı düşüş göstermektedir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisi bileşenlerindeki akademik başarılarının eğitim gördükleri sınıf düzeylerindeki değişiklikten etkilendiği ifade edilebilir.

Tablo 4.6 Analitik düşünme bileşenlerinin sınıf düzeyi değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları

Analitik Bileşenler	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**	**Anlamlı Fark**
Analiz	**Gruplar Arası**	15,85	3	5,28	4,44	0,004	2.Sınıf/1.Sınıf, 3.Sınıf/1.Sınıf, 2.Sınıf/3.Sınıf, 1.Sınıf/4.Sınıf, 2.Sınıf/4.Sınıf, 3.Sınıf/4.Sınıf
	Gruplar İçi	486,36	409	1,19			
	Toplam	502,22	412				
Sıralama	**Gruplar Arası**	8,08	3	2,69	2,47	0,061	
	Gruplar İçi	445,15	409	1,09			
	Toplam	453,23	412				
Sınıflandırma	**Gruplar Arası**	15,36	3	5,12	4,56	0,004	2.Sınıf/1.Sınıf, 3.Sınıf/1.Sınıf, 2.Sınıf/3.Sınıf, 1.Sınıf/4.Sınıf, 2.Sınıf/4.Sınıf, 3.Sınıf/4.Sınıf
	Gruplar İçi	458,94	409	1,12			
	Toplam	474,30	412				
Karşılaştırma	**Gruplar Arası**	16,87	3	5,62	5,36	0,001	2.Sınıf/1.Sınıf, 3.Sınıf/1.Sınıf, 2.Sınıf/3.Sınıf, 1.Sınıf/4.Sınıf, 2.Sınıf/4.Sınıf, 3.Sınıf/4.Sınıf
	Gruplar İçi	429,22	409	1,05			
	Toplam	446,09	412				

Tablo 4.6'nın devamı

Analitik Bileşenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Değerlendirme	**Gruplar Arası**	16,66	3	5,55	5,87	0,001	2.Sınıf/1.Sınıf, 3.Sınıf/1.Sınıf, 2.Sınıf/3.Sınıf, 1.Sınıf/4.Sınıf, 2.Sınıf/4.Sınıf, 3.Sınıf/4.Sınıf
	Gruplar İçi	387,06	409	0,94			
	Toplam	403,72	412				

Tablo 4.6 incelendiğinde sosyal bilgiler eğitiminde analitik düşünme becerisi bileşenlerine yönelik öğretmen adaylarının akademik başarı testi sonuçlarının sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık saptanmıştı. Bileşenlerden analiz, sınıflandırma, karşılaştırma ve değerlendirmede farklılığın olduğu görülmüştür (F: 4,44; p: 0,004; p<0,05; F: 4,56; p: 0,004; p<0,05; F: 5,36; p: 0,001; p<0,05; F: 5,87; p: 0,001; p<0,05). Ayrıca sıralama bileşeninde anlamlı bir farklılık rastlanmamıştır (F: 2,47; p: 0,061; p>0,05).

Söz konusu farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla uygulanan Scheffe karşılaştırma sonuçlarına göre analiz bileşeni açısından yapılan ikili karşılaştırmalarda; 2. sınıfların ($\overline{X}$= 1,56), 1. ($\overline{X}$= 1,22), 3. ($\overline{X}$= 1,44) ve 4. sınıflara ($\overline{X}$= 1,05) göre daha yüksek başarı sergilediği saptanmıştır. Ayrıca 3. sınıfların 1. ve 4. sınıflar lehine; 1. sınıfların ise 4. sınıflar lehine anlamlı derecede başarılı olduğu görülmektedir. Sınıflandırma bileşeninde benzer bir eğilimle, 2. sınıfların ($\overline{X}$= 1,46) tüm sınıf düzeyleri arasında en yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bileşende 3. sınıfların ($\overline{X}$= 1,38) hem 1. hem de 4. sınıflardan; 1. sınıfların ise 4. sınıflardan anlamlı derecede yüksek puan aldığı saptanmıştır.

Karşılaştırma bileşeni puan ortalamaları incelendiğinde; 2. sınıfların ($\overline{X}$= 1,43) sırasıyla 1., 3. ve 4. sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde başarılı olduğu saptanmıştır. Aynı bileşende 3. sınıfların 1. ve 4. sınıflar lehine; 1. sınıfların ise 4. sınıflar lehine anlamlı farklar sergilediği görülmektedir. Son olarak değerlendirme bileşeninde, en yüksek başarı ortalamasına sahip olan 2. sınıfların ($\overline{X}$= 1,47) diğer tüm sınıflarla arasındaki farkın 2. sınıflar lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu boyutta 3. sınıfların ($\overline{X}$= 1,21) 1. ve 4. sınıf düzeylerine göre; 1.

sınıfların ($\overline{X}$= 1,02) ise 4. sınıflara göre daha yüksek performans sergilediği tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgular ışığında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisi bileşenlerinden analiz, sınıflandırma, karşılaştırma ve değerlendirme boyutlarında en yüksek başarıyı 2. sınıf öğrencilerin sergilediği, en düşük akademik başarının ise 4 sınıf öğrencilerinde toplandığı ifade edilebilir. Veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının üst sınıf düzeylerine geçildikçe analitik düşünme becerisi bileşenlerindeki akademik başarılarını koruyamadıkları sonucuna varılabilir. Öte yandan, sıralama bileşeninde sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farkın oluşmaması, söz konusu bileşenin öğrenim görülen sınıf düzeyinden bağımsız olduğu şeklinde ifade edilebilir.

4.2 Nitel Verilerin Analizinden Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Nitel verilerin analizinden elde edilen bulgular ilgili alt problem doğrultusunda analiz edilerek yorumlanmıştır.

4.2.1 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt probleminin analizinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisine ilişkin görüşme formuna verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan içerik analizi alt başlıklar halinde verilmiştir.

4.2.1.1 Analitik düşünme becerisi kavramına ilişkin görüşler

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisinin tanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.7'de verilmiştir:

Tablo 4.7 Katılımcıların analitik düşünme becerisi kavramına ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Parçalara ayırarak inceleme	19	30,65
Neden-sonuç ilişkisi kurma	17	27,42
Mantıksal çıkarım yapma	13	20,97

Tablo 4.7'nin devamı

Görüşler	f	%
Sorgulama yapma	10	16,13
Değerlendirme yapma	3	4,84
Toplam	**62**	**100**

Tablo 4.7 incelendiğinde öğretmen adaylarının %30,65'inin analitik düşünme becerisi kavramını parçalara ayırarak inceleme olarak tanımladığı görülmektedir. Konu ile ilgili fikrini belirten KÖA-3, *"Bana göre analitik düşünme, bir konuyu ya da olayı olduğu gibi kabul etmek yerine, parçalara ayırarak inceleyebilme…"* şeklinde ifade etmiştir. KÖA-18, *"bir sorunu parçalar şeklinde ayırıp çözüm yolu düşünmektir."* diyerek, analitik düşünmenin temeli olan parçalara ayırarak incelemeye dikkat çekmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının %27,42'si analitik düşünme becerisi kavramını neden-sonuç ilişkisi kurmaya odaklanmışlardır. KÖA-4, *"Bence analitik düşünme, önümüze gelen bir bilgiyi sorgulamadan kabul etmek yerine o konuyu" 'neden' diye bakabilmektir. Bir nevi zihinsel bir sorgulama sistemi içinde, olaylar arasındaki (neden-sonuç) ilişkisini görebilmektir."* diyerek, neden-sonuç ilişkisi kurmayı vurgulamıştır. KÖA-10 ise *"…olaylar üzerinden neden-sonuç çıkarımı yapar."* şeklinde ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının %20,97'sinin mantıksal çıkarım yapmaya dair görüş bildirmiştir. EÖA-6 ise analitik düşünmeyi; *"…verileri değerlendirme ve elde edilen bilgiler doğrultusunda mantıklı sonuçlara ulaşma sürecidir."* diyerek, mantıksal çıkarım yapmaya dikkat çekmiştir. KÖA-21, *"Bir insanın karşılaştığı bir durumu ya da problemi duygularından biraz uzaklaşıp mantıkla incelemesidir."* olarak mantıksal çıkarım yapmayı vurgulamıştır.

En çok görüş belirtilen ilk üç kavramdan sonra %16,13'ünün sorgulama yapmayı vurguladıkları görülmektedir. Konu ile ilgili fikir belirten KÖA-2, *"…ezbere değil düşünerek ve sorgulayarak hareket etmek…"* şeklinde ifade etmiştir. Bir başka KÖA-10, "*Bana göre analitik düşünme bir sorgulama becerisidir. Çünkü olaylar üzerinden*

neden-sonuç çıkarımı yapar. Olayları bütünsel değil de parçalara ayırarak inceleyen beceridir." şeklinde açıklamıştır.

Öğretmen adaylarının %4,84'ü değerlendirme ile ilgili görüş belirtmişlerdir. KÖA-11, *"...gördüğü bilgiye inanmayıp doğrusunu araştırması..."* ifade ederken, KÖA-5, ise *"...kanıta dayalı biçimde değerlendirebilme yeteneği..."* diyerek, değerlendirmeyi açıklamışlardır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde; neden-sonuç ilişkisi, parçalara ayırarak inceleme, mantıklı çıkarım yapma ve sorgulama yapmak ifadelerine yer vermeleri analitik düşünme becerisi ile ilgili yapılan tanımları destekler niteliktedir.

4.2.1.2 Analitik düşünme becerisi eğitimi alma durumuna ilişkin görüşler

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının önceki eğitim yaşantılarında analitik düşünme becerisine yönelik herhangi bir eğitim alma durumlarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen görüşmelerden ortaya çıkan bilimsel sonuçlar Tablo 4.8'de verilmiştir:

Tablo 4.8 Katılımcıların analitik düşünme becerisine yönelik eğitim alma durumlarına ilişkin görüşleri

Görüşler	**n**	**%**
Hayır	25	71,43
Evet	8	22,86
Belirtmemiş	2	5,71
Toplam	**35**	**100**

Tablo 4.8 incelendiğinde öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisi, eğitim durumlarına ilişkin ifadelerine bakıldığında hayır (%71,43), evet (%22,86) ve belirtmemiş (%5,71) şeklindedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme eğitimine ilişkin görüşlerine bakıldığında büyük çoğunluğunun eğitim görmediği, yaklaşık olarak dörtte bir öğrencinin analitik düşünme ile ilgili eğitim aldıkları anlaşılmaktadır. Görüşmelerden iki öğretmen adayı ise konuya ilişkin soruyu yanıtsız bırakmışlardır. Konuya ilişkin cevap vermeyen öğretmen adayları fikirlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Analitik düşünme ile ilgili eğitim aldıklarını ifade eden

öğretmen adaylarına aldıkları eğitimin niteliği ve içeriğine ilişkin görüşleri de sorulmuştur. Elde edilen veriler bir sonraki tabloda yer verilmiştir.

4.2.1.2.1 Analitik düşünme eğitimi aldığını belirten öğretmen adaylarına ilişkin görüşler

Analitik düşünme becerisine yönelik eğitim aldığını belirten öğretmen adaylarının söz konusu eğitimin niteliği ve içeriğine ilişkin görüşlerinin analizi neticesinde ortaya çıkan bulgular Tablo 4.9'da verilmiştir:

Tablo 4.9 Katılımcıların aldıkları eğitimin niteliği ve içeriğine ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Çok boyutlu bakış açısı kazanma	3	21,44
Düşüncelerin sorgulayabilme	2	14,29
Tartışma kullanma	2	14,29
Çalışma yapraklarıyla argüman oluşturma	1	7,14
Değerlendirmeler yapabilme	1	7,14
Eğitimi yeterli düzeyde görmeme	1	7,14
Fikirlerin sunulmasını sağlama	1	7,14
Örnek olay incelemelerini kullanma	1	7,14
Problem çözmeyi geliştirme	1	7,14
Yorumlama yapabilme	1	7,14
Toplam	**14**	**100**

Tablo 4.9 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının %21,44'ün aldıkları eğitimin niteliği ve içeriğine ilişkin çok boyutlu bakış açısı kazanmaya vurgu yaptıkları görülmektedir. KÖA-5, *"...sorunlara çok yönlü bakabilmesini..."* sağladığını ifade etmiştir. Konu ile ilgili EÖA-1, *"Olaylara ve konulara farklı bakış açısıyla yaklaşma durumum oldu."* diyerek, aldığı eğitimin niteliğini açıklamıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının %14,29'u aldıkları eğitimin niteliği ve içeriğine ilişkin düşüncelerini sorgulayabildiklerini belirtmişlerdir. Konuya ilişkin KÖA-21, *"Aldım, olumlu düşüncelerim var bir insanın nasıl düşünmesi gerektiğini ona öğretiyor."* diyerek düşüncelerini sorgulayabildiklerini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının %14,29'u tartışma kullanımına dikkat çekmiştir. KÖA-10, "*Bu derste*

tartışma… gibi yöntemleri kullandık. Bu dersi alan herkesin analitik düşünme becerisinin güçlendiğini düşünüyorum." şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının %7,14'ü çalışma yapraklarıyla argüman yapmaya dair görüş bildirmiştir. KÖA-11, "*Yaptığımız sunumlarda kendimiz argüman bulup bulduğumuz argümanı kanıtlarla destekledik, sunum yapılırken dikkat çeken yerleri not aldık ve sonunda not aldığımız bilgiler yöneliğinde eleştiri yaptık ve bu düşünmemizi sağladı. Derste dağıtılan çalışma kağıtlarında bulunan deneme içerisinde argümanı bulmaya çalıştık ve aynı zamanda arka plan bilgisi, tanım, gerekçe, kanıt ve özet bilgiyi bulmaya çalıştık bu sayede çok yönlü düşünme fırsatımız bulundu."* diyerek, çalışma yapraklarıyla argüman yapmayı vurgulamıştır.

Öğretmen adaylarının %7,14'ü değerlendirmeler yapabilmekten bahsetmişlerdir. Aldıkları dersin niteliği hakkında KÖA-5 ise *"Aldım, analitik ve eleştirel düşünme dersi aldım. Bu dersin niteliği öğrencilerin olay, olgu ve sorunlara çok yönlü bakabilmesini, bilgiye sorgulayıcı bakabilmesini, mantıklı tutarlı ve kanıta dayalı değerlendirmeler yapabilmesini hedefler…"* değerlendirmeye dikkat çekmiştir. Öğretmen adaylarının %7,14'ü aldığı eğitim yeterli olmadığı görüşünü sunmuş buna göre KÖA-13, "*Evet eğitim aldım. Yine de bu eğitimin yeterli düzeyde olduğunu söyleyemem*" şeklinde ifade vererek eğitimi uygun bulmadığını açıklamıştır.

Öğretmen adaylarının %7,14'ü fikirlerin sunulmasına dikkat çekmiştir. KÖA-16, "*…öğrencinin de bu tarzda fikirlerini sunması önemliydi bence.*" diyerek, fikirlerin sunulmasını vurgulamıştır. Öğretmen adaylarının %7,14'ü örnek olay incelmesini aldıkları eğitimin içeriğinde kullandıklarını belirtmişlerdir. KÖA-10, "*örnek olay incelemesi… yöntemlerini kullandık.*" ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının %7,14'ü problem çözmeyi aldıkları eğitimin içeriğinde kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. KÖA-10, "*problem çözme… yöntemlerini kullandık."* şeklinde açıklamıştır. Öğretmen adaylarının %7,14'ü ise yorulama yapabildiklerini belirtmişlerdir. KÖA-16 *"…bireyin hani düşüncelerini yorumlayabilmemiz, sorgulayabilmemiz… önemliydi bence."* diyerek, yorulama yapabildiklerine dikkat çekmiştir.

4.2.1.3 Analitik düşünme becerisinin sosyal bilgiler eğitimindeki yeri ve önemine ilişkin görüşler

Sosyal bilgiler eğitiminde analitik düşünme becerisinin yeri ve önemine dair öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiş; yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.10'da verilmiştir:

Tablo 4.10 Katılımcıların sosyal bilgiler eğitiminde analitik düşünme becerisinin yeri ve önemine ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Neden-sonuç ilişkisi kurabilme	8	17,03
Farklı bakış açılarını değerlendirebilme	7	14,89
Olayları, olguları ve sorunları sorgulama, yorumlama	7	14,89
Alan eğitiminde uygulanabilirlik sağlama	6	12,77
Etkin vatandaş yetiştirebilme	5	10,64
Tarihi ve güncel olayları değerlendirebilme	4	8,51
Etkili düşünmeyi sağlama	3	6,38
Programın amaçlarında yer alan becerileri kazandırma	3	6,38
Toplumsal sorunları anlayabilme	3	6,38
Anlaşılması zor konuların parçalara bölerek öğrenebilme	1	2,13
Toplam	**47**	**100**

Tablo 4.10 incelendiğinde öğretmen adaylarının %17,03'ünün analitik düşünme becerisinin sosyal bilgilerdeki yeri ve önemine yönelik görüşlerinden neden-sonuç ilişkisi kurulmasına dikkat çektiği görülmektedir. Neden-sonuç ilişkisi kurmaya EÖA-3, *"Tarih gibi konularda neden-sonuç ilişkisini iyi kurarak daha etkili bir öğretim gerçekleştirme."* şeklinde açıklamıştır. KÖA-19, *"Neden-sonuç yorumlama olduğundan aslında analitik tam olarak merkezindedir."* diyerek, neden-sonuç ilişkisini belirtmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının %14,89'sı farklı bakış açılarını değerlendirebilmeye dair görüş belirtmiştir. KÖA-2, *"Farklı görüşleri karşılaştırır ve kendi çıkarımlarını yapabilir."* diyerek, konuya dair görüşlerini ifade etmiştir. KÖA-3 ise *"...farklı bakış açılarını değerlendirebilmesi için analitik düşünme becerisine ihtiyaç duyar."* şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Öğretmen adaylarının %14,89'sı olayları, olguları ve sorunları sorgulama, yorumlamaya dair görüş bildirdiği görülmektedir. Konuya ilişkin KÖA-10, *"Sosyal bilgiler dersinde olayları, olguları ve toplumsal sorunları anlamak için analitik düşünme oldukça önemlidir. Çünkü analitik düşünebilen bir birey olayları, olguları ve sorunları sorgular."* derken, bu konuda KÖA-22 ise "*…ezberden uzaklaşır toplumsal olayları sorgular…"* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının %12,77'si alan eğitiminde uygulanabilirlik sağlamaya dair görüş belirtmiştir. KÖA-20, *"Tarihi ve coğrafya konularında yararlı olabilir."* demiştir. Konuyla ilgili KÖA-9 ise *"Sosyal bilgiler; tarih, coğrafya, ekonomi, vatandaşlık gibi birçok alanı kapsar. Bu derste öğrencilerden sadece 'ezber' değil, düşünmeleri beklenir. Bu yüzden önemli."* diyerek, alan eğitiminde uygulanabilirliğine yönelik görüş belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının %10,64'ü etkin vatandaş yetiştirmeye dikkat çekmiştir. Konu dair görüş belirten EÖA-2, *"Sosyal bilgiler bizim ana dersimiz zaten insan ve toplum yani toplumu oluşturmak, topluma iyi bir vatandaş, örnek bir öğrenci yetiştirmek anlamında zaten baktığımızda analitik yönelim içinde olan bir şey diyebiliriz."* şeklinde açıklamıştır. KÖA-4, *"Günümüzde Sosyal bilgiler sadece tarih, coğrafya ve ezber üstüne kurulmuş bir ders olarak biliniyor. Öğrenciye bir haberi veya tarihi bir olayı nasıl analiz edeceğini öğretmezsek, onu her türlü yönlendirmeye açık bırakmış oluruz. Bu beceri, bilinçli bir vatandaş olmanın temelidir."* diyerek, sosyal bilgiler eğitiminde analitik düşünmenin etkin vatandaş yetiştirmek için gerekli olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmen adaylarının %8,51'i tarihi ve güncel olayları değerlendirebilmeye dair görüş belirtiği görülmektedir. KÖA-1, *"Sosyal bilgiler olayları sorgulamayı gerektirir. Analitik düşünme, öğrencilerin tarihi ve güncel olayları doğru değerlendirmesini sağlar."* analitik düşünmenin yeri ve önemini tarih ve güncel olaylarla ifade etmiştir. KÖA-11 ise *"Analitik düşünme sosyal bilgiler eğitiminde oldukça önemlidir bunun birden çok nedeni vardır açıklamak gerekirse; tarihte yaşanmış toplumsal olayların incelenmesi ve bu olayların hangi nedenlere dayandığı, bu olayların temelinde hangi düşüncenin yattığı gibi yorumları yapabilmek için gereklidir."* şeklinde açıklamıştır.

Öğretmen adaylarının %6,38'i etkili düşünmenin sağlamaya vurgu yapmıştır. Konuya yönelik KÖA-16, *"Sosyal bilgiler eğitimi aslında öğrencinin tamamen kendi düşüncelerini ifade etmesini taşıyor yani burada biz aslında bireyi yetiştirirken etkili düşünmesini sağlamaya çalışıyoruz ve bence analitik düşünme de bayağı önem sarf ediyor bu konuda."* demiştir.

Öğretmen adaylarının %6,38'i programın amaçlarında yer alan becerilerin kazandırılmasına dair görüş belirtmiştir. EÖA-1, *"Sosyal bilgilerde yer alan araştırma, problem çözme ve karar verme becerileriyle ilişkilidir."* şeklinde açıklamıştır.

Öğretmen adaylarının %6,38'i toplumsal sorunları anlamaya görüş belirtmiştir. KÖA-5, *"...geçmiş ile günümüz arasında bağ kurar, toplumsal sorunları doğru analiz eder ve bilinçli, sorgulayan, aktif vatandaşlar olarak yetişir."* diyerek, toplumsal sorunları anlamaya yönelik vurgu yapmıştır. Öğretmen adaylarının %2,13'ü anlaşılması zor konuların parçalara bölerek öğrenebilmeyi ifade etmiştir. Konuya ilişkin KÖA-13, *"Sosyal bilgiler dersi sanılanın aksine ezber bir ders değildir. Analitik düşünme tam da bu noktada önemini gösterir. Öğrencilerin anlamakta zorlandıkları konuları parçalara bölerek hem anlamlı hem de ezber olmayan bir yolla öğretilmesi açısından önemlidir."* demiştir.

4.2.1.4 Analitik düşünme becerisine sahip öğretmen adaylarının özelliklerine ilişkin görüşler

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sahip olması gereken analitik düşünme becerisi özelliklerine yönelik katılımcı görüşlerinin analizi neticesinde ortaya çıkarılan bulgular Tablo 4.11'de verilmiştir:

Tablo 4.11 Katılımcıların sahip olunması gereken analitik düşünme becerisi özelliklerine ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Sorgulama ve yorumlama yapabilme	15	23,81
Farklı bakış açılarını açık olma	14	22,22
Neden-sonuç ilişkisi kurabilme	8	12,70

Tablo 4.11'in devamı

Görüşler	f	%
Ezbere dayalı öğrenmeden kaçınma	6	9,52
Bilgiyi analiz edebilme	4	6,36
Anlatım çeşitliliğine sahip olma	3	4,76
Parçalara ayırarak düşünebilme	3	4,76
Üst düzey düşünme becerilerine sahip olma	3	4,76
Etkili araştırma yapabilme	2	3,17
Probleme çözüm odaklı olma	2	3,17
Çıkarım ve varsayımlarda bulunabilme	1	1,59
Merak duygusu yüksek olma	1	1,59
Okuryazarlık becerisine sahip olma	1	1,59
Toplam	**63**	**100**

Tablo 4.11 incelendiğinde öğretmen adaylarının %23,81'i sorgulama ve yorumlama yapabilmeyi analitik düşünme becerisinin özelliklerinden biri olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Konu ile ilgili KÖA-19, *"Yorum yapabilme düşünme sorgulama gibi özelliklere sahiptir."* diyerek, sorgulama ve yorumlama yapabilmeye görüş belirtmiştir. Konuya ilişkin KÖA-10, *"Bence analitik düşünme becerisine sahip bir öğretmen adayı sorgulayıcıdır."* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının %22,22'si farklı bakış açılarına açık olmaya dikkat çekmiştir. Konuya dair KÖA-1, *"...farklı bakış açılarını dikkate alır. Çünkü sosyal bilgiler çok yönlü düşünmeyi gerektirir."* şeklinde demiştir. KÖA-2 ise *"Olaylara tek bir açıdan bakmaz, farklı görüşleri dikkate alır."* diyerek, farklı bakış açılarına vurgu yapmıştır.

Öğretmen adaylarının %12,70'i neden-sonuç ilişkisi kurabilmesine dikkat çekmiştir. KÖA-26, *"Olayları ve kavramları neden-sonuç ilişkisi ile ele alır. Örneğin bir tarihsel olayın yalnızca sonucunu değil, ortaya çıkış nedenlerini ve toplumsal etkilerini analiz eder."* diyerek, neden-sonuç ilişkisini açıklamıştır. KÖA-18, *"Tarih, coğrafya gibi derslerden dolayı neden sonuç ilişkisi kurabilme becerisinde iyidir."* ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının %9,52'si ezbere dayalı öğrenmeden kaçınmasına dair görüş belirtmiştir. Konuya ilişkin görüş belirten KÖA-25, "*Bilgiyi ezberleyerek aktaran*

değil, sorgulayan, araştıran, ilişkilendiren ve anlamlandıran kişidir. Böyle bir öğretmen adayı, anlatacağı konunun sadece ne olduğunu değil, neden ve nasıl ortaya çıktığını da bilir ve bunu öğrenciye aktarabilir." şeklinde açıklamıştır.

Öğretmen adaylarının %6,36'sı bilgiyi analiz edebilme şeklinde görüş belirtmişlerdir. EÖA-7, *"Bilgiyi analiz edebilen…"* kişiler olarak ifade etmiştir. KÖA-22, *"Objektif olur. Çünkü sosyal konuları doğru analiz etmeli ve öğrencilere sorgulayıcı düşünmeyi kazandırır."* diyerek, bilgiyi analiz edebilmeye dair görüş belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının %4,76'sı analitik düşünme özelliklerinde anlatım çeşitliliğine sahip olunmasına dair görüş belirtmiştir. Konuya ilişkin KÖA-7, *"…analitik düşünme becerisine sahip bir sosyal bilgiler öğretmen adayı birçok öğrenme tekniğini bilen uygulayabilen çocukların yaş ve pedagojik özelliklerine göre bir konuyu onların seviyesine indirgeyebilen ve aynı anda da problem çözebilme yeteneğine sahip…"* şeklinde açıklamıştır. Öğretmen adaylarının %4,76'sı parçalara ayırarak düşünebilmeyi ifade etmişlerdir. Nitekim KÖA-20, *"Konuyu belirleyip bu konuyu daha küçük başlıklara ayırabilme…"* demiştir. Öğretmen adaylarının %4,76'sı üst düzey düşünme becerilerine sahip olunmasından bahsetmişlerdir. KÖA-23, *"Problem çözebilme, eleştirel bakış açısı çok boyutlu ele alma farklı bakış açılarına açık olmalıdır çünkü sosyal bilgiler öğretmeni sadece öğretmen değil hayata hazırlayan rehberdir."* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının %3,17'si etkili araştırma yapabilmeyi analitik düşünme özelliklerinden görmüşlerdir. KÖA-11, *"Etkili araştırma yapma özelliğine sahiptir yani araştırma yaparken tek bir kaynaktan faydalanmaz ve kullandığı kaynaklar arasında karşılaştırma yapar ve doğrusunu bulur."* ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının %3,17'si probleme çözüm odaklı olmaya vurgu yapmıştır. EÖA-3, *"Çözüm odaklı, pratik sakin..."* demiştir.

Öğretmen adaylarının %1,59'u çıkarım ve varsayımlarda bulunabilmeden bahsetmişlerdir. KÖA-16, *"Bence öğrencinin ne bilip bilmediğini önceden varsayabilmesi yani derse girmeden önce bunu öngörebilmesi gerektiğini düşünüyorum."* şeklinde açıklamıştır. Öğretmen adaylarının %1,59'u merak duygusu

yüksek olma görüşüne vurgu yapmıştır. KÖA-4, "*Her şeyin 'nedenini' merak etmeli*" ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının %1,59'u okuryazarlık becerisine sahip olma görüşünü açıklamıştır. KÖA-12, "*Okuryazarlık becerisine sahip, eleştirel düşünebilen, neden-sonuç ilişkisi kurabilen, harita okuyabilme becerisine sahip olması gerekir*." demiştir.

4.2.1.5 Analitik düşünme becerisinin sosyal bilgiler eğitimindeki yararları ve sınırlılıklarına ilişkin görüşler

Yapılan görüşmede, sosyal bilgiler eğitiminde analitik düşünme becerisine yönelik içeriğe yer vermenin yararları ve sınırlılıklarına dair öğretmen adaylarının verdiği görüşler analiz edilmiştir. Bu analiz neticesinde ortaya çıkarılan bulgular Tablo 4.12 ve 4.13'te verilmiştir:

Tablo 4.12 Katılımcıların analitik düşünme becerisinin sosyal bilgiler eğitiminde yararlarına ilişkin görüşleri

Görüşler (Yararları)	**f**	**%**
Düşünme becerilerini geliştirme	11	33,34
Bilginin kalıcılığını artırma	5	15,15
Ezberden uzaklaşma	5	15,15
Çok yönlü bakabilme	3	9,09
Kalıcı öğrenme sağlama	3	9,09
Derse katılım artırma	2	6,06
Kendini ifade edebilme	2	6,06
Eğitimde başarı sağlama	1	3,03
Konuların daha iyi anlaşılmasını sağlama	1	3,03
Toplam	**33**	**100**

Tablo 4.12 incelendiğinde öğretmen adaylarının %33,34'ü düşünme becerisini geliştirmede yararlı olduğu görüşü belirtmişlerdir. KÖA-7, *"Problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirir güncel sosyal problemler üzerinde analiz yaparak çözüm önerileri geliştirirler, öğrenciler aktif öğrenen konumuna geçer."* şeklinde ifade ederek düşünme becerilerinin geliştirilmesinden bahsedilmiştir.

Öğretmen adaylarının %15,15'i bilginin kalıcılığını artırmada yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. EÖA-7, *"Bilgiyi kavrayıp açıklama yönünde elbet faydası olur…"* diyerek, bilginin kalıcılığını artırdığından bahsedilebilir. Öğretmen adaylarının %15,15'i ezberden uzaklaşma yönelik görüş belirtmiştir. Ezberden uzaklaşmaya görüşüne yönelik KÖA-1, *"Yararı, öğrencilerin ezberden uzaklaşıp düşünerek öğrenmesidir."* demiştir.

Öğretmen adaylarının %9,09'u çok yönlü bakabilmeyi yararlılık olarak açıklamıştır. KÖA-17, *"…öğrencinin ne kadar çok yönlü olmasını sağlar."* çok yönlü olmaya dair görüş vermiştir. Öğretmen adaylarının %9,09'u kalıcı öğrenme sağlama görüş belirtmişlerdir. KÖA-5, *"Sosyal bilgiler eğitiminde analitik düşünme becerisine yönelik içeriğe yer vermenin yararları, öğrencilerin olay ve olguları neden–sonuç ilişkisi içinde değerlendirmesini, bilgiyi sorgulamasını ve kalıcı öğrenme sağlamasını desteklemesidir."* ifade edilerek kalıcı öğrenmenin sağladığını ortaya koyulmuştur.

Öğretmen adaylarının %6,06'sı ise derse katılımı artırdığına yönelik görüş belirtmiştir. KÖA-3, *"Bu içeriğe yer vermek öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirir, derse katılımı artırır ve kalıcı öğrenme sağlar."* ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının %6,06'sı kendini ifade edebilme yönünde görüş belirtmiştir. KÖA-17, *"…kendine toplum içinde daha iyi ifade edebildiğini düşünüyorum."* şeklinde açıklamıştır.

Öğretmen adaylarının %3,03'ü eğitimde başarı sağlama dair görüşlerini açıklamıştır. Konuya ilişkin EÖA-2, *"Öğrenciye başarı kazandırmak."* demiştir. Öğretmen adaylarının %3,03'ü konuların daha iyi anlaşılmasını sağladığına yönelik görüş belirtmiştir. KÖA-20, *"…konularının daha iyi anlaşılmadı için kullanılabilir…"* ifade etmiştir.

Tablo 4.13 Katılımcıların analitik düşünme becerisinin sosyal bilgiler eğitimindeki sınırlılıklarına ilişkin görüşleri

Görüşler (Sınırlılıkları)	**f**	**%**
Zamanın sınırlı olması	20	44,46
Öğrenci düzeyindeki farklılıklar	9	20
Sınıf mevcudunun fazla olması	6	13,33
Öğretim programının yoğunluğu	5	11,11

Tablo 4.13'ün devamı

Görüşler (Sınırlılıkları)	f	%
Ölçme ve değerlendirmenin güç olması	2	4,44
Öğrenci seviyesine indirgeme	1	2,22
Sınav baskısı	1	2,22
Sınav odaklı sistem	1	2,22
Toplam	**45**	**100**

Tablo 4.13 incelendiğinde öğretmen adaylarının %44,46'sı zamanın sınırlı olmasını sınırlılık olarak açıklamışlardır. KÖA-8, *"...sınırlılığı ise sürenin yetersiz olması ..."* şeklinde açıklama yaparak zamanın sınırlı olmasından bahsetmektedir. KÖA-18 ise *"zaman konusunda sıkıntı yaratabilir."* ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının %20'si öğrenci düzeyindeki farklılıklar sınırlılık olarak ifade etmişlerdir. KÖA-22 ise *"...her öğrenci için ayni düzeyde uygulanamayabilir."* diyerek, öğrenci düzeylerindeki farklılıklardan bahsetmektedir. KÖA-2, *"...her öğrencinin bu sürece aynı hızda uyum sağlaması zor olabilir."* diyerek, öğrenci düzeyindeki farklılıklara dikkat çekenler arasındadır.

Öğretmen adaylarının %13,33'ü sınıf mevcudunun fazla olmasının sınırlılık olarak açıklamıştır. KÖA-3, *"Ancak sınıf mevcudunun fazla olması...sınırlayabilir."* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının %11,11'i öğretim programının yoğunluğundan bahsetmiştir. KÖA-4, *"Müfredat çok yoğun. Analiz yapmak zaman ister ama bizim sistemimizde konuları bir an önce bitirme telaşı var."* diyerek, öğretim programlarındaki yoğunluğa dikkat çekmiştir. EÖA-5 ise *"...müfredatı yetiştirmede sıkıntı yaratabilir"* şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen adaylarının %4,4'ü ölçme ve değerlendirmenin güç olduğunu vurgulamıştır. KÖA-26, *"Alternatif ölçme araçları kullanılmadığında değerlendirme yüzeysel kalabilir"* şeklinde durumu açıklamıştır.

Öğretmen adaylarının %2,22'si öğrenci seviyesine indirgenmesinden bahsetmiştir. KÖA-7 ise *"...özellikle ilkokul ve alt ortaokul düzeyinde soyut analiz zorlayıcı olabilir somutlaştırma yapılmazsa öğrenme güçleşebilir..."* demiştir. Öğretmen adaylarının

%2,22'si sınav baskısı görüşüne yer verilmiştir. KÖA-12 *"...sınıf düzeni, sınav baskısı vb. etkenler..."* diyerek, açıklamıştır. Öğretmen adaylarının %2,22'si ise sınav odaklı sisteme vurgu yapmışlardır. KÖA-3, *"...sınav odaklı sistem bu süreci sınırlayabilir."* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

4.2.1.6 Analitik düşünme becerisinin sosyal bilgiler eğitiminde yer verilme durumuna ilişkin görüşler

Yapılan görüşmede, sosyal bilgiler eğitimi lisans programında analitik düşünme becerileri kazandırmaya yönelik derslere yer verilme durumuna ilişkin öğretmen adaylarının belirttikleri görüşlerin analizi neticesinde ortaya çıkan bilimsel sonuçlar Tablo 4.14'de verilmiştir:

Tablo 4.14 Katılımcıların analitik düşünme becerisinin derslerde yer verilme durumuna ilişkin görüşleri

Görüşler	**f**	**%**
Derslerde yer verilmesi gerektiği düşünme	17	50,01
Derslerde kısmen verildiğini belirtme	5	14,71
Bazı derslerde teorik bilgi olarak yer verildiği ifade etme	4	11,76
Derslerde daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşünme	4	11,76
Derslerin içeriğinde yer verildiğini belirtme	4	11,76
Toplam	**36**	**100**

Tablo 4.14 incelendiğinde öğretmen adaylarının %50,01'i derslerde yer verilmesi gerektiğini düşündüklerine yönelik görüş belirtmişlerdir. Konuya ilişkin EÖA-5, *"Analitik düşünme becerilerine yönelik derslere lisans programında yer verilmesi oldukça gereklidir. Bu dersler, öğretmen adaylarının sorgulayıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir."* diyerek, derslerde yer verilmesi gerektiği görüşünü açıklamıştır. KÖA-9 ise *"Öğretmen adaylarının bilmesi gerektiğini düşünüyorum."* görüşünü açıklayarak derslerde yer verilmesi gerektiğini düşündüğü ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarının %14,71'i derslerde kısmen yer verildiğini belirtmektedirler. Konuyla ilgili KÖA-17, *"Şu an ben ikinci sınıfım birinci sınıfta yer verilmedi bence ikinci sınıfta şu an öğretim ilke ve yöntemleri olur mu bilmiyorum. Şu an gördüğüm kadarıyla çok yok, daha az diyeyim, kısıtlı."* kısmen derslerde yer verildiğini ifade

etmiştir. KÖA-1, *"Kısmen veriliyor. Ancak daha planlı ve uygulamaya dönük dersler artırılmalıdır."* görüşünü açıklamıştır.

Öğretmen adaylarının %11,76'sı bazı derslerde teorik bilgi olarak yer verildiğine yönelik görüşlerini açıklamışlardır. Bazı derslerde teorik bilgi olarak yer verildiğine yönelik görüşlerden KÖA-3 *"Lisans programında bu beceriye yönelik bazı dersler olsa da uygulama açısından yetersiz kaldığını düşünüyorum. Daha çok teorik bilgi veriliyor."* ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının %11,76'sı derslerde daha fazla yer verilmesi gerektiğini açıklamışlardır. Analitik düşünme becerisinin derslerde daha fazla yer edinmesine yönelik görüşlerden KÖA-13 *"Yeteri kadar bu beceriyi kazandırmaya yönelik dersler bulunmuyor. Açıkçası ben de analitik düşünme becerisi yüksek bir öğretmen adayı olduğumu düşünmüyorum."* diye bahsedilmiştir. Öğretmen adaylarının %11,76'sı derslerin içeriğinde yer verildiğini belirtmişlerdir. Yer verilmekte olduğu görüşüne KÖA-18 *"Tarih coğrafya gibi derslerde bol bol yer verilmektedir."* demiştir.

4.2.1.7 Sosyal bilgiler eğitimi lisans programında analitik düşünme becerisinin geliştirilmesine ilişkin görüşler

Yapılan görüşmede, analitik düşünme becerisinin hangi dersler aracılığıyla geliştirilmesine ilişkin öğretmen adaylarının verdikleri görüşlerin analizi neticesinde ortaya çıkarılan bulgula Tablo 4.15'de verilmiştir:

Tablo 4.15 Katılımcıların analitik düşünme becerisinin derslerde geliştirilmesine ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Tarih	19	25,70
Coğrafya	16	21,62
Öğretim İlke ve Yöntemleri	7	9,46
Vatandaşlık Bilgisi	7	9,46
Ölçme ve Değerlendirme	6	8,11
Sosyal Bilgiler Öğretimi	3	4,05
Sosyoloji	3	4,05
Eğitim Bilimleri	2	2,70

Tablo 4.15'in devamı

Görüşler	f	%
Eleştirel ve Analitik Düşünme	2	2,70
Felsefe	2	2,70
Medya Okuryazarlığı	2	2,70
Siyaset Bilimi	2	2,70
Bilimsel Araştırma Yöntemleri	1	1,35
Psikoloji	1	1,35
Topluma Hizmet	1	1,35
Toplam	**74**	**100**

Tablo 4.15 incelendiğinde öğretmen adaylarının %25,70'i tarih dersiyle geliştirilebileceğini belirtmiştir. KÖA-1, *"Tarih"* dersi ile geliştirileceğini ifade etmiştir. KÖA-26, *"Tarih alan ders; kanıta dayalı biçimde analiz etmeyi bu dersler aracılığıyla geliştirirler."* şeklinde açıklamıştır. Öğretmen adaylarının %21,62'si coğrafya dersi ile geliştirilmesine vurgulamıştır. KÖA-27, *"Coğrafya"* dersi ile geliştirileceğini ifade etmiştir. EÖA-8 ise *"Coğrafya; veri, harita ve grafik analizi yaptırır."* ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının %9,46'sı öğretim ilke ve yöntemleri dersinden bahsetmişlerdir. EÖA-6, *"...öğretim ilke ve yöntemleri gibi dersler bu beceri desteklemektedir."* ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının %9,46'sı vatandaşlık bilgisi dersine önem vermiştir. KÖA-5 ise *"Vatandaşlık; Toplumsal sorunları farklı bakış açılarıyla değerlendirmeyi ve kanıta dayalı düşünmeyi destekler."* açıklamıştır. Öğretmen adaylarının %8,11'i ölçme ve değerlendirme derslerinden bahsetmektedirler. KÖA-10, *"...ölçme ve değerlendirme dersi ise becerileri geliştirme ve sorgulama açısından geliştirmeye yöneliktir."* analitik düşünme becerilerini ölçme ve değerlendirme dersiyle alabileceklerini ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının %4,05'i sosyal bilgiler öğretimi dersinden bahsedilmektedir. KÖA-1'e göre *"Sosyal bilgiler öğretimi, tarih, coğrafya ve ölçme-değerlendirme dersleriyle geliştirilebilir."* sosyal bilgiler öğretimi dersini de vurgulamıştır. Öğretmen adaylarının %4,05'i sosyoloji derslerine vurgu yapmıştır. EÖA-5, *"Analitik düşünme*

becerileri; tarih, coğrafya, sosyoloji ve eğitim bilimleri dersleri aracılığıyla geliştirilebilir." sosyolojiye de dikkat etmiştir.

Öğretmen adaylarının %2,70'si eğitim bilimleri dersine yönelik görüş belirtmiştir. KÖA-26, *"Eğitim bilimleri ve eğitim felsefesi; kavramları sınıflandırma, benzerlik-farklık bulma ve kuramsal çözümleme yapma becerisi kazandırır."* ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının %2,70'si eleştirel ve analitik düşünme dersinde geliştirilmesine yönelik görüş belirtmişlerdir. EÖA-1, *"Aldığım seçmeli dersle geliştirilebilir. Bunun için illaki sosyal bilgiler öğretmenliğinde okumaya gerek yok bence. Seçmeli derste farklı bölümlerden birçok arkadaşımızın da gelişti."* diyerek üniversitelerde seçmeli dersler aracılığıyla bölüm gözetilmeden alınabilecek olan 'Eleştirel ve Analitik Düşünme' dersinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarına da yeterli olduğu vurgusunu yapmıştır. Öğretmen adaylarının %2,70'si felsefe dersinden bahsetmişlerdir. EÖA-2, *"... analitik düşünme bir de felsefe dersinde aldığımızda görünüyor..."* ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının %2,70'si medya okuryazarlığına önem vermiştir. KÖA-11, *"Medya okuryazarlığı ve eğitimi dersi kapsamında geliştirilebilir çünkü içeriğinde hem sosyal olayların bulunduğu hem de içeriğinde doğru haberi yalan haberden ayırt etme, neden ve sonuçlarını yorumlama bulunduğundan dolayıdır."* şeklinde açıklamıştır. Öğretmen adaylarının %2,70'si siyaset bilimine vurgu yapmıştır. Siyaset bilimine KÖA-16, *"Siyaset bilimi olabilir ya o derste de bence etkili olabilir analitik düşünme diye düşünüyorum."* demiştir.

Öğretmen adaylarının %1,35'i bilimsel araştırma yöntemleri dersinden bahsetmişlerdir. KÖA-4, *"Bilimsel Araştırma Yöntemleri gibi dersler bu işin merkezinde olmalı. Çünkü bu dersler bize bilgiyi üretmeyi ve sorgulamayı öğretiyor."* ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının %1,35'i psikoloji dersine önem vermişlerdir. Psikoloji yönelik EÖA-2, *"Bizim işlediğimiz derslerden başka psikoloji derslerinde de analitik düşünme, analitik düşünme dediğimiz zaman psikolojide insanın beyni için lazım olan şeylerden birisi psikolojidir."* vurgulamıştır. Öğretmen adaylarının %1,35'i topluma hizmet dersini vurgulanmıştır. Topluma hizmet dersine yönelik KÖA-17, *"Topluma hizmet dersi bence çünkü o kadar çok aşırı yönlü düşünüyoruz ki her şeyde atlıyoruz o yüzden bence topluma hizmet dersi."* demiştir.

4.2.1.8 Sosyal bilgiler eğitimi lisans programındaki ders içeriklerinde analitik düşünme becerisini geliştirmeye ilişkin görüşler

Yapılan görüşmede, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamak amacıyla derslerin içeriklerine yönelik yapılabileceklere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin analizi neticesinde ortaya çıkarılan bulgular Tablo 4.16'da verilmiştir:

Tablo 4.16 Katılımcıların analitik düşünme becerisinin ders içeriklerinde geliştirilmesine ilişkin görüşleri

Görüşler	**f**	**%**
Güncel olaylara yer verme	10	20,84
Problem çözmeye yer verme	9	18,75
Açık uçlu sorular sorma	7	14,58
Tartışmalara yer verme	6	12,50
Uygulamaya yönelik çalışmalar yer verme	4	8,33
Örnek olay yer verme	3	6,25
Öğrenci odaklı öğrenme	3	6,25
Analitik düşünme ile ilgili içerik ekleme	3	6,25
Neden-sonuç ilişkisi kurma	2	4,17
Grup etkinliklerine yer verme	1	2,08
Toplam	**48**	**100**

Tablo 4.16 incelendiğinde öğretmen adaylarının %20,84'ü güncel olaylara yer verilmesinden bahsedilmektedir. KÖA-3, *"...güncel olaylara ve gerçek yaşamla bağlantılı örneklere daha fazla yer verilebilir."* açıklamıştır. KÖA-11 ise *"Ders içeriklerinde güncel konuların da bulunması öğrencilerin dikkatini çeker ve yorum yapmasını sağlar."* demiştir.

Öğretmen adaylarının %18,75 problem durumlarına yer verme görüşünü belirtmişlerdir. KÖA-22, *"...problem çözme etkinlikleri eklenebilir."* demiştir. KÖA-8 ise *"...problem çözmeye dayalı etkinliklere eklenebilir."* açıklamıştır. Öğretmen adaylarının %14,58'i açık uçlu sorular sormaya dikkat çekmiştir. KÖA-12 ise "*Açık uçlu sorularla düşünmeyi etkileyerek yorum yapma yeterliliklerimizi artırabiliriz."* ifade ederek açık uçlu sorulara dair görüş belirtmiştir. Derslerin içeriklerine yönelik

öğretmen adaylarının %12,50'si tartışmalara değinmişlerdir. KÖA-4, *"Ders kitaplarındaki metinler yerine güncel sorunlar, tartışmalı tarihi konular veya farklı görüşler içeriğe eklenebilir. İçerik 'tek bir doğru' üzerine değil, tartışma üzerine kurulmalıdır."* ifadesiyle tartışmalar üzerine durulmuştur.

Öğretmen adaylarının %8,33'ü uygulamaya yönelik çalışmalar yer verilmesinin ders içeriklerinde kullanılacağını belirtmişlerdir. Uygulama yönelik çalışmalar yer vermeye KÖA-25, *"Bence sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamak için ders içerikleri ezber bilgi aktarmandan uzak, sorgulamaya ve uygulamaya dayalı olacak şekilde düzenlenmelidir."* ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının %6,25'i örnek olaylara ver verilmesini vurgulamıştır. Örnek olay veremeye KÖA-8, *"Ders içeriklerine örnek olaylar, güncel sorunlar ve problem çözmeye dayalı etkinlikler eklenebilir."* demiştir. Öğretmen adaylarının %6,25'i öğrenci odaklı öğrenmeye yönelik görüş belirtmiştir. Öğrenci odaklı öğrenmeye KÖA-19, *"Ezbere yönelik dersler kalkabilir. Öğrenciyi anlama kavrama yorum yapabilmesi bence geliştirilmeli daha kalıcı bir bilgi elde edilmiş olabilir böylelikle…"* ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının %6,25'i analitik düşünmeyle ilgili içerik eklenebileceğini ifade etmiştir. KÖA-17*, "…analitik düşünmeye ait konularla alakalı bir içerik eklenir."* demiştir.

Öğretmen adaylarının %4,17'si neden-sonuç ilişkisi kurmaya vurgu yapmışlardır. Neden- sonuç ilişkisi kurmaya KÖA-11, *"…olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma."* ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının %2,08'i grup etkinliklerine yer verilmesi demiştir. EÖA-2, *"Derslerin içeriğinin daha iyi olması, etkinlikler yapılabilir. Öğrenci grubuyla öğretmenler etkinlik düzenleyebilir."* diyerek, grup etkinliklerine yer vermeye görüş belirtmiştir.

4.2.1.9 Analitik düşünme becerisinin sosyal bilgiler derslerinde geliştirmesine yönelik öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin görüşler

Yapılan görüşmede, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamak amacıyla derslerin öğrenme-öğretme

süreçlerine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin analizi neticesinde ortaya çıkarılan bulgular Tablo 4.17'de verilmiştir:

Tablo 4.17 Katılımcıların analitik düşünme becerisini geliştirmesine yönelik öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin görüşleri

Görüşler	**f**	**%**
Araştırma yöntem ve teknikleri	42	61,77
Grup çalışması etkinlikleri yapma	10	14,71
Proje yapma	7	10,29
Sorgulayıcı ve uygulamaya dayalı eğitim süreci	5	7,35
Analitik düşünme süreçlerinin öğretilmesi	1	1,47
Kitap okuma etkinlikleri yapma	1	1,47
Makale araştırması yapma	1	1,47
Teknoloji ile öğrenme	1	1,47
Toplam	**68**	**100**

Tablo 4.17 incelendiğinde öğretmen adaylarının %61,77'si araştırma yöntem ve teknikleri öğrenme-öğretme sürecinde kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik neler yapılabileceğine ilişkin görüşlerden KÖA-25, *"Öncelikle derslerde öğrenciyi pasif dinleyici konumundan çıkaran yöntemler kullanılabilir. Tartışma, soru-cevap, beyin fırtınası ve grup çalışmaları öğretmen adaylarının düşünmelerini, fikir üretmelerini sağlar."* araştırma yöntem ve tekniklerini öğrenme-öğretme süreçlerine katkı sağlayacağını açıklamıştır. KÖA-2 ise *"Tartışma, problem çözme, örnek olay incelemesi ve soru-cevap etkinlikleriyle öğrencilerin düşünmelerini gerekçelendirmeleri sağlanmalıdır."* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının %14,71'i grup çalışması etkinliklerinin yapılmasına dikkat çekmiştir. KÖA-4, *"...grup çalışmaları olabilir bunların bizim analiz yeteneğimizi geliştirebileceğini düşünüyorum."* grup çalışması etkinlikleri yapabilecekleri şeklinde açıklamıştır. KÖA-10 ise *"Derslerde yaptırılan etkinlikler grup çalışması halinde yaptırılabilir."* demiştir. Öğretmen adaylarının %10,79'u ise proje yapmaktan bahsetmişlerdir. Proje yapmaya EÖA-6, *"problem temelli öğrenme, proje tabanlı öğrenme…uygulamalar sürece dâhil edilmelidir."* demiştir. KÖA-17*, "...projeler yaptırmayı bu konuda sağlasın diyebiliriz."* diyerek, proje yapılmasını ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının %7,35'in sorgulayıcı ve uygulamaya dayalı eğitim sürecini vurgulamıştır. KÖA-16, *"Bence en basit tanımıyla analitik düşünme nedir denildiği zaman cevap verilmesi gerekiyor ya da eleştirel düşünme aynı şekilde yani daha çok soru cevap ya bir teste tabi tutulmaması gerektiğini düşünüyorum çünkü gerçekten böyle bir ders değil sorgulamak ve anlamak gerekiyor, farkında olmak gerekiyor farkındalığı çok iyi anlatıyor. Sorgulamak için bence merak uyandırması gerekiyor öğrenciye."* şeklinde açıklamıştır.

Öğretmen adaylarının %1,47'si kitap okuma etkinlikleri yapma ve %1,47'si ise analitik düşünme süreçlerinin öğretilmesi hakkında görüş belirtmiştir. Konuya ilişkin KÖA-15 *"Bence öğrenme süreci içerisinde bunu uygun kitaplar ve zorlamayacak seviyede okutabilir."* kitaba yönelik görüşü bu yönde ifade ederken; analitik düşünme süreçleri için *"bence çocuklara bunu anlatmaları gerekiyor yani bir şey anlatılırken bu verilen cevapları derleyip analiz edip ondan sonra geri dönüş vermeyi çocuklara öğretmeleri gerekiyor."* demiştir.

Öğretmen adaylarının %1,47'si makale araştırması yapmaya önem vermiştir. KÖA-11, *"Öğrencilere konuyla ilgili iki tane verilir ve öğrencilerden araştırma yaparak yanlış bilgi içeren makaleyi bulmaları istenebilir."* açıklamıştır. Öğretmen adaylarının %1,47'si ise teknoloji ile öğrenmeyi vurgulamıştır. EÖA-7 ise *"Teknolojik kısım ile entegre daha çok yapılabilir."* direkt teknolojiyi ifade etmiştir.

4.2.1.10 Sosyal bilgiler eğitimi lisans programında analitik düşünme becerisinin ölçme ve değerlendirme sürecinde geliştirilmesine ilişkin görüşler

Yapılan görüşmede, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamak amacıyla derslerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik yapılabileceklere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin analizi neticesinde ortaya çıkarılan bulgular Tablo 4.18'de verilmiştir:

Tablo 4.18 Katılımcıların analitik düşünme becerisinin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%
Açık uçlu sınavlar	17	29,31
Performans görevleri	12	20,69
Proje çalışmaları	11	18,97
Süreç odaklı değerlendirme yaklaşımları	9	15,52
Çoktan seçmeli testler	4	6,90
Portfolyo	3	5,17
Öz ve akran değerlendirmesi yapma	1	1,72
Rubrik uygulama	1	1,72
Toplam	**58**	**100**

Tablo 4.18 incelendiğinde öğretmen adaylarının %29,31'i açık uçlu sınavlar ile ölçme ve değerlendirme yapılabileceğini vurgulamıştır. KÖA-3, *"Sadece çoktan seçmeli sınavlar yerine açık uçlu sorular…kullanılabilir."* şeklinde ifade etmiştir. KÖA-4 ise *"Açık uçlu ve yorum gerektiren sorulara yer verilmelidir."* diyerek, açık uçlu soruların ölçme-değerlendirmede kullanılabileceğini açıklamıştır.

Öğretmen adaylarının %20,69'u performans görevlerini ölçme-değerlendirme süreçlerinde kullanılabileceğini açıklamıştır. EÖA-8, *"performans ödevleri…kullanılmalıdır.*" şeklinde ifade etmiştir. KÖA-22'de *"Performans görevleri kullanılabilir"* diyerek, performansın görevlerinin ölçme-değerlendirilmede kullanılabileceğini vurgulamıştır. Öğretmen adayları ölçme-değerlendirmede %18,97'si proje çalışmalarına önem vermiştir. KÖA-1, *"... proje çalışmaları yapılabilir."* açıklamıştır. KÖA-27 ise *"...proje ödevleri kullanılabilir"* diyerek ölçme-değerlendirme sürecinde proje çalışmaları yapılmasını vurgulamıştır.

Öğretmen adaylarının %15,52'si süreç odaklı değerlendirme yaklaşımları kullanılabileceğini belirtmiştir. EÖA-5, *"...süreç odaklı değerlendirmeler kullanılabilir. Böylece sadece bilgi değil, analiz ve yorumlama becerileri de ölçülür."* diyerek, öğrenme sürecinin değerlendirilmesine dikkat çekmiştir. KÖA-4 ise *"dönem boyunca yaptığımız analizlerden oluşan toplu bir şekilde değerlendirilmeli."* diyerek, sürece odakladığını ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının %6,90'ı çoktan seçmeli testler ile ölçme-değerlendirme yapılabileceğini belirtmiştir. EÖA-2, *"test sınavları yapılabilir."* diyerek, çoktan seçmeli testleri ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının %5,17'si portfolyo ile ölçme-değerlendirme yapılabileceği görüşünü belirtmiştir. EÖA-6, *"Portfolyo uygulamaları kullanılmalıdır."* şeklinde açıklamıştır.

Öğretmen adaylarının %1,72'si öz ve akran değerlendirmesi yapılabileceğini belirtmiştir. Konuya ilişkin KÖA-5, *"...öz değerlendirme ve akran değerlendirmesinden yararlanılabilir."* demiştir. Öğretmen adaylarının %1,72'si rubrik uygulanmasını ölçme-değerlendirme olarak görülmüştür. KÖA-26, *"Analiz düzeyi, kanıt kullanımı, tutarlılık ve gerekçelendirme gibi ölçütleri içeren rubrikler hazırlanabilir."* diyerek, rubriklerden bahsetmiştir.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda sonuç ve tartışma, ilgili alt başlıklar doğrultusunda aşağıda sırasıyla yer verilecektir.

5.1 Sonuç ve Tartışma

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın bulgularından ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1 Nicel Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Nicel alt problemler doğrultusunda ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir:

5.1.1.1 Birinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisine yönelik akademik başarılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır [$t(411)= 1,55$; $p>0,05$]. Kadın öğretmen adaylarının akademik başarı puan ortalamasının $\bar{X}= 6,21$, erkek öğretmen adaylarının akademik başarı puan ortalamasının ise $\bar{X}= 5,21$ olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler eğitimi ana bilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisine yönelik akademik başarılarının cinsiyetten bağımsız olduğu ve cinsiyetin bu başarı üzerinde belirleyici bir etken olmadığı ifade edilebilir.

Yüksel (2011) araştırmasında beden eğitimi öğretmenlerinin analitik düşünme becerilerinin cinsiyet üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ifade etmiştir. Parlar (2016) çalışmasında analitik düşünme becerisinin kadın ve erkek öğretmenlerin arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kocaman (2021) çalışmasında kadın ve erkek öğrencilerin analitik düşünme beceri düzeylerinin aynı olduğunu saptanmış ve anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Al-Kinani ve Al-Omari

(2021), 5. sınıf kız ve erkek öğrencilerin analitik düşünme testi puanları arasında anlamlı bir farlılığa rastlamamışlardır. Subaşı'nın (2022) sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla iliği yaptığı çalışmasında düşünme becerilerine bakılmıştır. Düşünme becerileri içerisinde olan analitik düşünme becerisi cinsiyet değişkeninde belirleyici bir etken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaşar vd. (2025) eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada analitik düşünme becerisinin cinsiyet değişkenine göre değişiklik göstermediğini belirlemişlerdir.

Literatür incelendiğinde elde edilen bu sonuçlar, araştırmanın analitik düşünme becerisine yönelik cinsiyet değişkeninde bir farklılık görülmemesi ile paralellik göstermektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerilerine yönelik akademik başarılarının cinsiyetten bağımsız bir karakter sergilediği söylenebilir. Bu durum, eğitim süreçlerinde analitik düşünme becerisinin kazandırılmasına yönelik stratejilerin her iki cinsiyet grubu için de eşit düzeyde etkili olduğunu ve literatürdeki genel eğilimin bu yönde devam ettiğini doğrulamaktadır.

5.1.1.2 İkinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisinin alt boyutlarından elde ettikleri puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda, tüm bileşen grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde analitik düşünme becerisini oluşturan; analiz, sıralama, sınıflandırma, karşılaştırma ve değerlendirme süreçlerinin tamamında analitik düşünme becerisinin cinsiyetten bağımsız bir seyir izlediği söylenebilir. Bu durum, sosyal bilgiler eğitimi alan öğretmen adaylarının analitik düşünme süreçlerini kullanma düzeylerinin kadın veya erkek olmalarına göre değişmediğini ve bilişsel süreçlerin bu örneklem grubunda cinsiyet faktöründen etkilenmediğini ortaya koymaktadır.

Elde edilen sonuçlar literatürle ilişkilendirildiğinde hem destekleyici ve hem de farklılaşan bulgulara rastlanmaktadır. Kabaran vd. (2016), sınıf öğretmeni adaylarında analitik düşünme becerisinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farlılık

göstermediğini ifade etmiştir. Üniversitede mesleki sanat eğitimi alan öğrencilerle çalışma yapan Kömürcü (2019), kadın öğrencilerin analitik düşünme becerilerini erkek öğrencilere göre anlamlı derecede daha düşük bulmuştur. Işıkçı ve Çoklar (2022) çalışmalarında lisede okuyan öğrencilerin analitik düşünme beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Balpınar (2025) ilköğretim 4. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında analitik düşünme becerisinin bileşenlerini cinsiyet değişkenine göre durumunu incelemiş, kız öğrencilerin puan durumunun erkek öğrencilerden yüksek olduğu ifade etmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme beceri bileşenlerini kullanma düzeylerinin kadın veya erkek olmalarına göre değişmediğini kanıtlamaktadır. Literatürdeki farklı eğitim kademelerinde görülen değişken sonuçlara rağmen, üniversite düzeyindeki benzer örneklemlerle yapılan çalışmaların sonuçları, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

5.1.1.3 Üçüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisine yönelik akademik başarılarının öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [$F(3,409)= 7,81$; $p <0,05$]. En yüksek başarı ortalamasının 2. sınıf öğretmen adaylarında ($\overline{X}=7,13$) olduğu, bunu sırasıyla 3. sınıfların ($\overline{X}= 6,59$) ve 1. sınıfların ($\overline{X}= 5,29$) izlediği görülmektedir. En düşük başarı puanı ise 4. sınıf adaylarına ($\overline{X}= 4,78$) aittir. Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; 2. sınıfların başarısı; 1., 3. ve 4. sınıflara göre anlamlı derecede daha yüksektir. 3. sınıfların başarısı; 1. ve 4. sınıflara göre anlamlı derecede daha yüksektir. 4. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının başarısı, diğer tüm sınıf düzeylerine (1, 2 ve 3) oranla anlamlı derecede düşüktür.

Elde edilen bu veriler ışığında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisine dayalı akademik başarılarının bulundukları sınıf düzeyinden önemli ölçüde

etkilendiği söylenebilir. Özellikle 2. ve 3. sınıflarda başarının yükseldiği ancak 4. sınıfa gelindiğinde bu başarının anlamlı bir düşüş gösterdiği saptanmıştır.

Üniversitede öğrenim gören öğrencilerle yaptıkları çalışmalarında Akkuş Çakır ve Senemoğlu (2016) 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin analitik düşünme becerilerinin düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Elde ettikleri sonuçlara göre 4 ve 1. sınıfa giden öğrenciler karşılaştırıldığında, 4. sınıf öğrencilerinin analitik düşünme becerileri açısından anlamlı yönde daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Kabaran (2016) ise sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmasında analitik düşünmenin sınıf düzeylerinde fark oluşturmadığını vurgulamıştır. Işıkçı ve Çoklar (2022) ise fen lisesi öğlencilerinin analitik düşünme becerilerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermediğini ifade etmişlerdir. Subaşı (2022) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilişimsel düşünme beceri düzeylerini belirlemek için yaptığı çalışmada, düşünme becerilerinden biri olan analitik düşünme becerisinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermediğini belirtmiştir. Yaşar vd. (2025) eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada, analitik düşünme becerisinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Scheffe karşılaştırma sonuçlarına göre elde etikleri bulguda 4. sınıf ve 3. sınıf öğretmen adayları arasında anlamlı farkın 4. sınıflar lehine olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmanın analitik düşünme becerisine yönelik sınıf düzeyleri arasındaki farkın oluştuğuna dair benzerlik gösteren tek bir çalışmaya rastlanmıştır. Sınıf düzeylerinde analitik düşünme becerisine ilişkin yapılan çalışmalarda farkın olmamasıyla çelişmektedir. Bu durum sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerilerinin sınıf düzeyi yükseldikçe artması beklenirken 2. ve 3. sınıflarda sırasıyla en yüksek olup, 4. sınıfta en düşük seviyeye gerilemesi dikkat çekici bir bulgudur. Bu durum literatürdeki genel eğilimden (fark görülmemesi veya sınıflar arası benzerlik) ayrışmakta olup son sınıf öğrencilerinin yaşadıkları sınav kaygısı, mezuniyet odaklı tutumları veya üst sınıflardaki ders içeriklerinin analitik süreçlerden ziyade farklı becerilere odaklanması gibi faktörlerle açıklanabilir.

5.1.1.4 Dördüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisi bileşenlerine yönelik akademik başarılarının sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre analiz, sınıflandırma, karşılaştırma ve değerlendirme bileşenlerinde sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p < 0,05$). Buna karşın, sıralama bileşeni puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($F=2,47$; $p=0,061 > 0,05$).

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları incelendiğinde; analiz, sınıflandırma, karşılaştırma ve değerlendirme bileşenlerinin tamamında benzer bir tablo ortaya çıkmıştır. Analiz bileşeninde 1. sınıf ile 2. ve 3. sınıf arasındaki fark 2. ve 3. sınıflar lehine; 3. sınıf ile 2. sınıf arasındaki fark ise 2. sınıfların lehine anlamlıdır. Ayrıca 4. sınıflar ile diğer tüm sınıflar arasındaki farkın ortalaması yüksek olan 1, 2 ve 3. sınıflar lehine olduğu saptanmıştır. Sınıflandırma bileşeninde 1. sınıflar ile farkın 2. sınıf ve 3. sınıf lehine olduğu; 3. sınıf ile 2. sınıf arasında ise 2. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. 4. sınıflar ile yapılan tüm karşılaştırmalarda fark, diğer sınıflar lehine anlamlıdır.

Karşılaştırma bileşeninde benzer şekilde 1. sınıflara göre 2. ve 3. sınıflarda; 3. sınıflara göre 2. sınıflar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. 4. sınıflar ile diğer sınıfların (1, 2 ve 3) lehine anlamlıdır. Değerlendirme bileşeninde ise 1. sınıfların puanının 2. ve 3. sınıflardan; 3. sınıfların puanı ise 2. sınıflardan anlamlı derecede düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 4. sınıflar ile diğer tüm sınıflara göre farkının anlamı derecede düşük olduğu tespit edilmiştir. Analitik düşünme bileşenlerinde sıralama bileşeni hariç 2. sınıfların en yüksek, 4. sınıfların ise en düşük başarıyı gösterdiği görülmektedir.

Elde edilen bulgular bütünsel olarak değerlendirildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme bileşenlerindeki akademik başarılarının büyük çoğunluğunda (analiz, sınıflandırma, karşılaştırma, değerlendirme) 2. sınıf düzeyinde en yüksek başarı gösterdiği ancak üst sınıflara geçildikçe bu başarının korunamadığı

ve 4. sınıfta en düşük seviyeye gerilediği saptanmıştır. Bu durum, öğrenim süresi artıkça akademik başarının doğrusal bir artış göstermesi beklentisiyle çelişmektedir. Sıralama bileşeninde ise başarının sınıf düzeyinden bağımsız olduğu ve öğrenim süreci boyunca benzer bir seyir izlediği ifade edilebilir.

Literatürle ilişkilendirildiğinde şu değerlendirmeler yapılabilir. Kömürcü (2019) çalışmasında üniversitede mesleki sanat eğitimi alan öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin sınıf düzeyinde anlamlı fark olduğunu ifade etmiştir. Bu farklar ise 1. sınıfların puanının 2. ve 4. sınıflardan düşük, 3. sınıfların ise 2. sınıflardan düşük olduğunu belirtmiştir. Yulina vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada kimya öğretmen adaylarının analitik düşünme becerilerinin düşük olduğunu, bileşenlerinde ise sırasıyla yüksekten düşüğe belirleme, genelleme, analiz etme, eşleştirme ve sınıflandırma şeklinde belirtmiştir. Prawita vd. (2019) ise lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada analitik düşünme becerisine yönelik testin, öğrencilerin başarılarının çok zayıf, zayıf ve orta düzede olduğunu ifade etmiştir. Araştırmalarında analitik düşünmenin bileşenlerinde başarıları en yüksekten düşüğe doğru sırasıyla tanımlama, yorumlama, çıkarım ve hipotez oluşturma şeklinde belirtmiştir.

Kocaman'ın (2021) çalışmasında ise analitik düşünme beceri bileşenlerini sınıf düzeylerine göre incelemiştir. Buna göre bileşenlerde yüksek olandan düşüğe olacak şeklinde; sıralama bileşeninde sırasıyla 6., 5., 7. ve 4. sınıflar, sınıflama bileşeninde ise 7., 6., 5. ve 4. sınıf, karşılaştırma ve değerlendirme bileşeninde aynı yolu izleyerek 7., 5., 6, ve 4. sınıfların puan ortalamalarının bu yönde seyir izlediği görülmektedir. Kaya (2023) çalışmasında 3. sınıfta öğrenim gören fen bilimleri öğretmen adaylarının analitik düşünme bileşenlerinde sınıflama ve özelleşmede en çok zorlandıklarını daha sonra analiz, karşılaştırma ve değerlendirme süreçleri geldiğini vurgulamıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisini oluşturan bileşenlerin büyük çoğunluğunda sınıf düzeyine bağlı anlamlı farklılık görülürken sıralama becerisinin bu değişimden etkilenmediği saptanmıştır. Özellikle 2. sınıfta en yüksek puan ortalaması yapan analitik başarı grafiğinin mezuniyet aşamasındaki 4. sınıflarda anlamlı düzeyde gerilemesi; literatürdeki bazı çalışmalarla (Kömürcü, 2019) alt

sınıflar düzeyinde paralellik gösterse de akademik gelişimin doğrusal artışı beklentisiyle çelişmektedir.

5.1.2 Nitel Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Nitel alt problem doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmanın bu kısmında görüşme formuna verilen bulguların sonuçlarına değinilecektir.

5.1.2.1 Beşinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisinin tanımına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla toplanan veriler analiz edilmiş, elde edilen nitel veriler ve frekans dağılımları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisinin teorik tanımına yakın görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Adayların tanımlarında geçen kavramların, Akkuş Çakır ve Senemoğlu (2016) tarafından belirtilen bir problemi bileşenlerine ayırma, parçalar arası ilişkileri saptama ve fikirleri kanıtlarla temellendirerek analiz etme süreçleriyle örtüştüğü saptanmıştır. Bu bulgular neticesinde öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisini kavramsal düzeyde yeterli ve literatürle uyumlu şekilde bildiklerini, tanım noktasında belirgin bir zorluk yaşamadıklarını ortaya koymaktadır.

Özellikle neden-sonuç ilişkisi ve parçalara ayırma vurguları, adayların analitik düşünmeyi sistematik bir çözümleme süreci olarak algıladıklarını göstermektedir. Ulaşılan sonuçlar literatür ile ilişkilendirildiğinde Emekli (2021) tarafından ulaşılan öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisini başarılı bir şekilde tanımlayabildikleri sonucu ile paralellik göstermektedir.

Ulaşılan bu olumlu tablo, literatürdeki bazı çalışmalarla farklılıklar göstermektedir. Örneğin; Çakır (2013) üniversite öğrencilerinin analitik düşünme düzeylerinin düşük olduğunu, Kocaman (2021) ise öğrencilerin tanımlama noktasında beklenen düzeyi yansıtamadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Kala ve Kirman Bilgin (2020) fen bilgisi öğretmen adaylarının çok az bir kısmının beceriyi doğru tanımlayabildiğini ifade ederek mevcut araştırma bulgularından farklı bir sonuca ulaşmışlardır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun daha önceki eğitim yaşantılarında analitik düşünme becerisine yönelik bir eğitim almadıkları saptanmıştır. Buna karşın adayların yalnızca bir kısmı bu konuda eğitim aldığı saptanmıştır.

Görüşme formuna verdikleri cevaplara göre öğretmen adaylarının yaklaşık dörtte üçe yakınının bu beceriye yönelik eğitim görmediği anlaşılmaktadır. Bu veriler, öğretmen adaylarının temel bir üst düzey düşünme becerisi olan analitik düşünme konusunda akademik bir destekten büyük oranda yoksun olduklarını ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme konusundaki farkındalıklarının düşük olduğu, eğitim alan az sayıdaki öğretmen adayı ise bu süreci "sorgulama" ve "çok boyutlu bakış" gibi önemli bilişsel süreçlerle ilişkilendirdiği görülmektedir. Bu durum, analitik düşünme becerisinin öğretmen yetiştirme programlarında daha sistematik ve erişilebilir hale getirilmesi ihtiyacını destekler niteliktedir.

Akar (2007), öğretmen adaylarının eleştirel ve analitik düşünme eğilimlerini incelediği çalışmasında, eğitim fakültelerindeki mevcut programların becerileri geliştirmede yetersiz kaldığını, adayların bu konuda kendilerini donanımsız hissettiklerini belirtmiştir. Şahin ve Ersoy (2012) ise sosyal bilgiler özelinde yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının analitik düşünmeyi genellikle "bilgiyi sorgulayarak derinlemesine incelemek" olarak tanımladıklarını belirtmişlerdir. Ancak durumun sistematik bir eğitimden ziyade bireysel farkındalıkla sınırlı kaldığını ifade etmişlerdir. Kandemir (2017) analitik düşünme becerilerinin öğretmen yetiştirme programlarında bağımsız bir ders veya tüm derslere yedirilmiş bir yöntem olarak sunulması gerektiğini vurgular. Güncel araştırmalarda (Kaya vd., 2024; Altun, 2025) öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri içinde analitik ve eleştirel düşünme alanında kendilerini zayıf hissettiklerini ve bu durumun yapılandırılmış bir akademik destekten yoksun olmalarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisine dair sistematik bir eğitim geçmişinden yoksun olmaları eğitim programlarında bu becerilere ayrılan yerin sorgulanması gerektiğini gösterebilir. Araştırma bulguları ile literatürdeki diğer çalışmalar sentezlendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünmeyi

demokratik ve eleştirel bir eğitim anlayışının temel taşı olarak gördükleri bu beceriyi sadece akademik bir başarı kriteri değil, bilgiyi derinlemesine inceleyen ve yorumlayan bir entelektüel donanım olarak gördükleri söylenebilir.

Analitik düşünme becerisinin sosyal bilgiler eğitiminde yeri ve önemi incelendiğinde verilen cevaplar öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisini, sosyal bilgiler eğitiminin temel amaçlarıyla doğrudan örtüşen, çok boyutlu bir yetkinlik olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle neden-sonuç ilişkisi kurma, sorgulama ve çok yönlü değerlendirme gibi becerilerin ön plana çıkması, analitik düşünmenin dersin içeriğini anlamlandırmada stratejik bir araç olarak kabul edildiğini göstermektedir. Bu doğrultuda; analitik düşünmenin yalnızca akademik başarıyı artırmakla kalmadığı, aynı zamanda karmaşık toplumsal yapıları çözümleyebilen ve farklı bakış açılarını sentezleyebilen etkin vatandaşlık profilinin inşasında önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Özdemir (2006) sosyal bilgiler dersinin doğası gereği analiz becerisine dayandığını, olayların sadece kronolojik değil, analitik bir süzgeçten geçirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Subaşı (2022) ise düşünme eğitimi üzerine yaptığı çalışmada, eleştirel ve analitik kapasitesi yüksek bireylerin toplumsal sorunlara karşı daha duyarlı ve çözüm odaklı olduğunu belirtirmiştir. Demir vd. (2023) sosyal bilgiler eğitimi üzerine güncel çalışmalarında, analitik düşünmenin öğrencilerin tarihsel ve toplumsal olaylar arasında tutarlı neden-sonuç bağları kurabilmesi için temel bir yöntem olduğunu vurgulamıştır. Literatürdeki köklü ve güncel çalışmalar değerlendirildiğinde analitik düşünmenin sosyal bilgiler eğitiminde sadece bir "bilişsel beceri" değil aynı zamanda demokratik ve bilinçli bir toplum yapısı için vazgeçilmez bir vatandaşlık yetkinliği olduğu görülebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisine sahip bir bireyde bulunması gereken en temel özellik olarak "sorgulama ve yorum yapabilme" görüşünü paylaştıkları görülmektedir. Bunu çok yakın bir oranla "farklı bakış açılarına açık olma" özelliği takip etmektedir. Bu bulgular, adayların analitik düşünmeyi pasif bir bilgi işleme sürecinden ziyade, dinamik ve eleştirel bir zihin yapısı olarak tanımladıklarını göstermektedir. Araştırmanın dikkat çekici bir diğer bulgusu ise

adayların “neden-sonuç ilişkisi kurabilme” ve “ezbere dayalı öğrenmeden kaçınma” özelliklerini vurgulamalarıdır. Bu durum, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünmeyi yüzeysel bilgiyi reddeden ve bilginin kökenine inen bir mekanizma olarak içselleştirdiklerini kanıtlamaktadır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının zihnindeki analitik düşünen birey; sorgulayan, tarafsız bakabilen, veriler arasında mantıksal köprüler kuran ve bilgiyi parçalara ayırarak derinlemesine inceleyen donanımlı bir kişilik profiliyle ifade edilmektedir.

Yaptıkları çalışmalarda Çelik vd. (2015) fen bilgisi öğretmenlerinin analitik düşünen birey özelliklerini parça-bütün ilişkisi kurabilen, problem çözme ve sorgulama becerisi gelişmiş, araştırmacı ve özgün fikirler üretebilen donanımlı bir kişilik profili olarak tanımlamaktadır. Kala ve Kirman Bilgin’in (2020) çalışmalarında öğretmen adaylarının çoğunluğunun araştırma sorgulama yapabilen, sistematik düşünme ve parçalara ayırmayı analitik düşünme becerisine sahip birey özelliği olarak sıralamaktadır. Emekli (2021) ise öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmasında analitik düşünme becerilerini boyutlarını bilenlerin artış olduğu saptanmıştır. Demir vd. (2023) sosyal bilgiler öğretmenleriyle yaptıkları çalışmasında eğitimciler analitik düşünme becerisine sahip bireyi; yüksek analiz ve problem çözme becerisi olan, uzamsal-görsel zekâyı kullanabilen, parça-bütün ilişkisi kuran, araştırmacı, sorgulayan ve özgün fikirler üretebilen donanımlı bir kişilik olarak ifade etmişlerdir. Araştırmanın bulguları ve literatürdeki güncel çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, analitik düşünme becerisinin sosyal bilgiler öğretmen adayları nezdinde salt bir bilişsel işlem olmanın ötesine geçtiği söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisinin en önemli yararı olarak “düşünme becerilerini geliştirme” görüşünü paylaştıkları görülmektedir. Katılımcıların üçte biri tarafından vurgulanan bu bulgu, analitik düşünmenin bilişsel gelişimi destekleyen temel bir üst beceri olarak kabul edildiğini görülmektedir. Bu bulguyu takiben, öğretmen adayları analitik düşünmenin akademik süreçlere katkısını “bilginin kalıcılığını artırma” ve “ezberden uzaklaşma” kategorilerini vurgulanmaktadır. Veriler ışığında, analitik düşünme becerisine eğitim programlarında yer verilmesinin sosyal bilgiler dersindeki ezberci anlayışın kırılmasında ve bilginin derinlemesine yapılandırılmasında önemli bir yere sahip

olduğu söylenebilir. Daha düşük frekanslarda belirtilmiş olsa da "çok yönlü bakabilme", "kalıcı öğrenme sağlama", "derse katılımı artırma" ve "kendini ifade edebilme" gibi görüşler, becerinin hem akademik başarıyı hem de duyuşsal becerileri bütüncül bir şekilde desteklediğini ortaya koymaktadır.

Öğretmen adayları analitik düşünmeyi yalnızca bir yöntem değil aynı zamanda öğrenmenin kalitesini artıran ve bireyin zihinsel kapasitesini genişleten yararlı bir süreç olarak nitelemektedirler. Verilen cevaplar, analitik düşünme süreçlerinin ders içeriklerine dahil edilmesinin sosyal bilgiler eğitimi açısından son derece verimli sonuçlar doğuracağı yönündeki ortak kanıyı desteklemektedir. Araştırma bulguları, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisini yalnızca bir yöntem değil, bilişsel gelişimi destekleyen temel bir üst beceri olarak görülmektedir. Bu sonuç, literatürde analitik düşünmenin üst düzey zihinsel süreçlerin merkezinde yer aldığını savunan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Tokmak vd., 2019; Kocabaş, 2021). Özdemir (2006) ve Demir vd. (2023) tarafından yapılan çalışmalar, sosyal bilgiler öğretiminde analitik süreçlerin kullanılmasının öğrencilerin yüzeysel öğrenmeden derinlemesine anlamlandırma yapabilmeyi sağladığı belirtilmektedir. Literatürde öğretmen adayları ve üniversite düzeyindeki çalışmalar (Çakır, 2013; Parlar, 2016), analitik düşünme eğitiminin bireyin özgüvenini ve problem çözme kapasitesini artırdığını doğrulamaktadır. Sosyal bilgiler eğitiminde analitik düşünme becerisine yer verilmesinin bilgiyi sorgulayan ve çok yönlü bakış açısına sahip öğretmen adaylarının yetişmesine önemli bir katkı sunduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisinin uygulanmasındaki en temel sınırlılık olarak "zamanın sınırlı olması" görüşünü ileri sürdükleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı tarafından dile getirilen bu bulgu, analitik düşünme süreçlerinin derinlemesine analiz ve sorgulama gerektirmesi nedeniyle mevcut ders saatlerinin yetersiz görüldüğünü ortaya koymaktadır. Uygulama sürecindeki diğer önemli sınırlılıklar ise "öğrenci düzeyindeki farklılıklar" ve "sınıf mevcudunun fazla olması" olarak belirtilmiştir.

Veriler, analitik düşünme öğretiminin önündeki engellerin büyük oranda fiziki koşullar ve öğrenci grubunun heterojen yapısından kaynaklandığını göstermektedir.

Bunun yanı sıra, "öğretim programının yoğunluğu" ifadesi, müfredat yetiştirme kaygısının üst düzey becerilere ayrılacak zamanı kısıtladığını vurgulamaktadır. Daha düşük frekanslarda vurgulanan; "ölçme-değerlendirmenin güç olması", "sınav baskısı" ve "sınav odaklı sistem" gibi görüşler ise sistemin yapısal özelliklerinin analitik düşünme gibi süreç odaklı becerilerin ölçülmesini ve uygulanmasını zorlaştırdığını kanıtlamaktadır. Öğretmen adayları analitik düşünme becerisinin önemini kabul etmekle birlikte bu becerinin sınıf ortamına aktarılmasında zaman yetersizliği, kalabalık sınıflar ve sınav odaklı eğitim sistemi gibi faktörleri ciddi birer engel olarak nitelendirmektedirler.

Özdemir (2006) sosyal bilgiler öğretiminde sürenin verimli kullanılmamasının analitik süreçleri sekteye uğrattığına işaret etmektedir. Çelik vd. (2015) sınıf içi etkileşimin düşmesinin analitik sorgulamayı zorlaştırdığını belirtirken Parlar (2016), sınıf öğretmenliği ve benzer branşlarda kalabalık sınıfların yapılandırmacı yaklaşımı engellediğini ifade etmişlerdir. Yücel ve Kanyılmaz (2018) öğretmenlerin analitik düşünme becerisini sınırlayanlara okullardaki fiziksel eksikleri, öğretim programını, öğretmen, öğrenci, aile kaynaklı ve yönetimle ilişkilendirmiştir. Sosyal bilgiler eğitiminde analitik düşünmenin önemine yönelik güçlü bir akademik farkındalık bulunmasına rağmen mevcut eğitim sisteminin sınav baskısı ve fiziksel sınırlılıkları, bu üst düzey becerinin pratik uygulama alanını daralttığı söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yarısının analitik düşünme becerisinin "derslerde yer verilmesi gerektiği" yönünde görüş bildirmektedir. Katılımcıların bu yüksek orandaki talebi, mevcut ders içeriklerinde becerinin kazandırılmasına yönelik hissedilir bir eksiklik olduğunun temel göstergesi olarak yorumlanabilir. Öğretmen adayların bir kısmı becerinin "kısmen verildiğini" ifade ederken; becerinin "teorik bilgi olarak verildiği", "daha fazla yer verilmesi gerektiği" ve hâlihazırda "ders içeriğinde yer verildiği" görüşlerinin eşit oranda dağıldığı saptanmıştır. Bu durum, analitik düşünme eğitiminin standart bir uygulama olmaktan ziyade, dersin kapsamına veya öğretim elemanının yaklaşımına göre değişkenlik gösterdiğine işaret edebilir.

Adayların görüşlerinden yola çıkarak, analitik düşünme becerisinin kazandırılmasına yönelik uygulamaların çoğunlukla teorik düzeyde kaldığı veya istenilen derinliğe

ulaşılamadığı anlaşılmaktadır. Özellikle becerinin hangi boyutlarda veya hangi uygulama yöntemleriyle "kısmen" kazandırıldığına dair somut bir netliğin olmaması, eğitim programlarında bu beceriye yönelik daha yapılandırılmış ve pratik odaklı bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğunu kanıtlamaktadır. Öğretmen adaylarının analitik düşünme eğitimini yetersiz bulduğunu ve derslerde daha fazla uygulama istediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, literatürde Arı ve Boz (2023) ile Demir vd. (2023) tarafından vurgulanan beceri temelli eğitim ihtiyacıyla uyumludur.

Öğretmen adayların eğitimin çoğunlukla teoride kaldığına yönelik görüşleri, Subaşı (2022) ve Tokmak vd. (2019)'nin "uygulamalı eğitim" vurgusunu desteklemektedir. Ayrıca eğitimin standart olmayıp öğretim elemanına göre değişmesi, Anılan ve Gezer (2020) ile Ocak ve Akkaş Baysal (2023)'ın işaret ettiği yapısal sorunları doğrular niteliktedir. Analitik düşünme eğitiminin kişisel çabalara dayalı bir süreçten çıkarılarak, sosyal bilgiler programlarında daha somut şekilde yapılandırılmış ve uygulama odaklı bir çerçeveye oturtulması gerektiği ifade edilmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisini geliştirmede en etkili buldukları derslerin başında "tarih" ve "coğrafya" gelmektedir. Katılımcıların yaklaşık yarısı tarafından vurgulanan bu sonuç, sosyal bilgilerin temelini oluşturan bu iki disiplinin olaylar arası kronolojik ve mekânsal bağ kurma, analiz etme ve çıkarım yapma süreçlerine olan katkısının adaylar tarafından güçlü şekilde hissedildiği görülmektedir. Öğretmen adayları, alan derslerinin yanı sıra eğitim bilimleri kategorisindeki derslerin de becerinin kazanılmasında önemli bir paya sahip olduğunu düşünülmektedir. Özellikle "öğretim ilke ve yöntemleri" ile "ölçme ve değerlendirme" dersleri, becerinin yöntemsel ve değerlendirme odaklı boyutuyla ilişkilendirilmiştir. Bu durum, analitik düşünmenin yalnızca teorik bir bilgi aktarımı değil doğru öğretim stratejileriyle desteklenmesi gereken teknik bir süreç olarak görüldüğüne işaret etmektedir. Daha düşük frekanslarda belirtilen "sosyoloji", "felsefe", "siyaset bilimi" ve "medya okuryazarlığı" gibi dersler ise sosyal bilgiler programının disiplinler arası yapısının analitik düşünmeyi besleyen zengin bir kaynak olduğunu kanıtlamaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları analitik düşünme becerisinin geliştirilmesinde sosyal bilimlerin temel alan dersleri birer araç olarak konumlandırmakta bunun yanı sıra

eğitim bilimleri dersleri aracılığıyla bu becerinin öğreniminin ve öğretiminin yapılandırılacağı görüşünü savunmaktadır. Öğretmen adayları özellikle tarih ve coğrafya derslerinin temel disiplinlerini kronolojik bağ kurma ve mekânsal analiz süreçlerine katkısı sayesinde beceriyi besleyen birer araç olduğunu belirtirken (Özdemir, 2006; Demir vd., 2023), analitik düşünmenin bir beceri olarak öğrencilere kazandırılması sürecinde öğretim ilke ve yöntemleri gibi eğitim bilimleri derslerini yöntem odaklı birer rehber olarak konumlandırmaktadır (Akkuş Çakır ve Senemoğlu, 2016; Ocak ve Akkaş Baysal, 2023). Sonuç olarak analitik düşünme, sadece teorik bir bilgi aktarımı değil disiplinler arası zengin bir içerik ile doğru öğretim stratejilerinin birleşmesiyle yapılandırılan teknik bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Elder ve Paul, 2014; Tokmak vd., 2019).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisini geliştirmek için en etkili buldukları yöntemin "güncel olaylara yer verme" olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının analitik düşünmeyi teorik bir süreçten ziyade, hayatın içinden seçilmiş dinamik veriler üzerinden somutlaştırarak öğretmeyi tercih ettiklerini göstermektedir. Öğretmen adayları, öğretim yöntemi olarak "problem çözme", "açık uçlu sorular sorma" ve "tartışmalara yer verme" seçeneklerini ön plana çıkarmışlardır. Bu veriler, analitik düşünme eğitiminde pasif dinleyici modelinden uzaklaşılarak; sorgulayıcı, etkileşimli ve üst düzey düşünmeyi tetikleyen pedagojik tekniklerin kullanılmasının gerekliliğine işaret etmektedir. Ayrıca, "örnek olay", "öğrenci odaklı öğrenme" ve "grup etkinlikleri" gibi öneriler, becerinin sosyal bir bağlam içinde ve aktif katılım yoluyla daha kalıcı hale geleceği düşüncesini yansıtmaktadır. Katılımcıların sunduğu bu öneriler bütünü, alanyazındaki aktif öğrenme stratejileriyle tam bir uyum içerisindedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları analitik düşünme becerisinin geliştirilmesinde içeriklerin güncellik ve problem odaklılık prensipleriyle yapılandırılmasını, ders işlenişinde ise öğrencinin aktif olduğu tartışma ve uygulama temelli yöntemlerin kullanılmasını çözüm yolu olarak görmektedirler. Analitik düşünmenin soyut bir kavramdan ziyade, hayatın içinden dinamik verilerle somutlaştırılması gerektiğini savunan (Akbaba ve Aksoy, 2019; Özkan ve Erdem, 2020) çalışmalarıyla paralellik göstermektedir.

Tartışma, açık uçlu sorular ve grup etkinlikleri gibi yöntemleri ön plana çıkarması, alanyazındaki aktif öğrenme stratejilerinin önemini vurgulayan (Gelen, 2011; Aydemir vd., 2020) görüşleri destekler niteliktedir. Özellikle analitik düşünmenin üst düzey bir zihinsel süreç olarak tetiklenmesi için sorgulayıcı pedagojik tekniklerin gerekliliğinin eleştirel ve analitik düşünme standartları ile uyumlu olduğu görülmektedir (Robbins, 2011; Elder ve Paul, 2014).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin bulguları incelendiğinde büyük bir çoğunluğunun aktif öğrenme temelli yaklaşımları vurguladığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisinin geliştirilmesinde "araştırma yöntem ve tekniklerini" en etkili yol olarak belirtirken bu baskın görüşü sırasıyla grup çalışmaları, proje yapma ve sorgulayıcı/uygulamaya dayalı eğitim süreçleri takip etmektedir. Bu doğrultuda, adayların analitik düşünmeyi ilerleme göstermeyen bir bilgi aktarımı yerine; tartışma, problem çözme, örnek olay incelemesi ve iş birliğine dayalı öğrenme gibi dinamik süreçlerle ilişkilendirdikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının akademik başarılarını artırmak adına analiz, sorgulama ve bilimsel araştırma basamaklarını merkeze alan, etkileşimli ve uygulama odaklı bir eğitim modeline dikkat çektikleri söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerilerini geliştirmede araştırma yöntem ve tekniklerini ön plana çıkarması, alanyazındaki güncel çalışmalarla paralellik göstermektedir. Öğretmen adaylarının analitik düşünmeyi tek taraflı bir bilgi aktarımı yerine; tartışma, problem çözme ve iş birliğine dayalı öğrenme gibi etkileşimli süreçlerle ilişkilendirmesi, bilimsel araştırma basamaklarını merkeze alan ve uygulama odaklı bir eğitim modelinin önemini kanıtlar niteliktedir (Akkuş Çakır ve Senemoğlu, 2016; Ocak ve Akkaş Baysal, 2023). Özellikle problem çözme ve sorgulama odaklı bu süreçlerin, bireylerin analiz yeteneklerini ve sosyal bilgiler gibi alanlardaki akademik başarılarını artırdığı farklı disiplinlerdeki benzer bulgularla da desteklenmektedir (Özdemir, 2006; Olça, 2015; Emekli, 2021; Kırman Bilgin ve Çoruhlu, 2022). Öğretmen yetiştirme programlarında analitik kapasiteyi güçlendirmek adına pasif yöntemlerden uzaklaşarak sorgulama ve analiz odaklı, değişken ve canlı

bir eğitim yapısının benimsenmesi temel bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Özkan Erdem, 2020).

Araştırma kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisini ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik bulguları incelendiğinde, geleneksel yöntemlerden ziyade üst düzey düşünme becerilerini açığa çıkaran alternatif değerlendirme yaklaşımlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretmen adayları analitik düşünmenin ölçülmesinde en etkili araç olarak "açık uçlu sınavları" vurgularken bu görüşü performans görevleri, proje çalışmaları ve süreç odaklı değerlendirme yaklaşımları takip etmektedir. Öğretmen adaylarının analitik düşünme gibi karmaşık bilişsel süreçlerin ölçülmesinde öğrencinin akıl yürütme basamaklarını sergileyebileceği, zamana yayılan ve uygulama temelli yöntemlere daha fazla güven duyduklarını göstermektedir. Buna karşın, çoktan seçmeli testler ve portfolyo gibi yöntemlerin daha düşük frekanslarda kalması, adayların analitik kapasiteyi ölçmede tek boyutlu ölçme araçlarını yetersiz buldukları şeklinde yorumlanabilir.

Analitik düşünme becerisinin değerlendirilmesinde sonuçtan ziyade süreci ve performansı merkeze alan, öğrencinin analiz yeteneğini derinlemesine yansıtabileceği ölçme araçlarının kullanımı öncelikli bir gereklilik olarak ifade edilebilir. Özellikle açık uçlu sınavlar, performans görevleri ve süreç odaklı yaklaşımların ön plana çıkması, literatürde düşünme eğitimi ve uygulama temelli ölçme araçlarının önemini vurgulayan çalışmalarla (Tokmak vd., 2019; Kala ve Kirman Bilgin, 2020; Subaşı, 2022) büyük bir paralellik göstermektedir.

Adayların çoktan seçmeli testleri analitik kapasiteyi ölçmede yetersiz bulması, geleneksel araçların tek boyutlu yapısına yönelik eleştirileri desteklerken (Adıgüzel, 2016; Akkuş Çakır ve Senemoğlu, 2016); sürecin ve performansın merkeze alınması gerektiği görüşü, derinlemesine analiz yeteneğinin ancak zamana yayılan yöntemlerle ölçülebileceğini savunan güncel araştırmalarla (Demir vd., 2023; Özfidan, 2025) bütünleşmektedir.

6. ÖNERİLER

Araştırma neticesinde elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar çerçevesinde, öğretmen eğitimi ve Millî Eğitim Bakanlığına yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

6.1 Öğretmen Eğitimine Yönelik Öneriler

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisi ve alt bileşenlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın bulunmamış olması dikkate alınarak, bu durumun farklı örneklem gruplarında da geçerli olup olmadığını sınayan yeni araştırmalar yapılabilir.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisi ve bileşenlerine dayalı akademik başarılarının bulundukları sınıf düzeyinden önemli ölçüde etkilendiği görülmektedir. Özellikle 2. ve 3. sınıflarda başarının yükseldiği, ancak 4. sınıfa gelindiğinde bu başarının anlamlı bir düşüş göstermektedir. Sınıf düzeylerine göre akademik başarının doğrusal bir artış beklenirken yaşanan bu zıtlığın nedenine yönelik araştırmalar yapılabilir.

- Özellikle araştırmada 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisi ve bilişenlerindeki başarılarında anlamlı bir düşüş yaşandığı tespit edilmiştir. Bu düşüşün neden kaynaklandığı ayrıntılı olarak incelenebilir.

- Analitik düşünmenin alt bileşenleri arasında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermeyen tek boyutun "sıralama" olduğu tespit edilmiştir. Diğer bileşenlerde farklılık olmasının sebeplerine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisini tanımlarken zorluk yaşamadıkları görülmüştür. Elde edilen bu olumlu sonucun literatürdeki bazı araştırma bulgularıyla farklılık göstermektedir. Bu farklılığın nedenlerine (Ör: Branş, Eğitim kademleri vd.) yönelik araştırmalar yapılabilir.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu daha önce analitik düşünmeye yönelik sistematik bir eğitim almadığını belirtmiştir. Literatürdeki ve uygulamadaki boşluğu kapması için analitik düşünme ve üst düzey düşünme becerilerini öğretmen eğitiminde zorunlu bir ders olarak yer verilebilir.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisine sahip birey özelliklerini belirtmişlerdir. Bahsedilen analitik düşünen bireyde olması gerenken özellikler kullanıldığı çalışmalara yapılarak, çalışman grubunu bu özellikleri ne düzeyde edindiklerine bakılabilir.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisinin yararlılıklarını belirtmişlerdir. Analitik düşünme becerisine yönelik yapılacak bir çalışmada, çalışılan gruba analitik düşünmenin sağladığı yararlar incelenebilir.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisinin sınırlılıklarını belirtmişlerdir. İfade edilen bu sınırlılıkları ortadan kaldıracak araştırmalar oluşturulabilir.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisini derslerde kısmen ve teorik olarak verildiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının eğitiminde analitik düşünme becerisine yönelik belirlenecek bir derste uygulamaya dayalı bir araştırma yapılabilir.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisini geliştiren dersler olarak en çok sırasıyla Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık derslerini görmelerinden yola çıkılarak; analitik düşünme becerisini bu derslerde geliştirilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisini geliştirilmesinde güncel olaylara yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Güncel olayların yer verildiği bir araştırmanın analitik düşünme becerisini geliştirme etkisine bakılabilir.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisini öğrenme-öğretme sürecinde araştırma yöntem ve teknikleri ile grup çalışmasına vurgu yapmışlardır.

Seçilen bir araştırma yöntem ve tekniğiyle ya da grup çalışması kullanılarak sürecin analitik düşünme becerini geliştirme etkisine bakılabilir.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisini ölçme-değerlendirme süreçlerinde kullanılabilecekleri belirtmişlerdir. Analitik düşünmeyi ölçebilecek açık uçlu sorulardan oluşan bir çalışma ve süreç odaklı değerlendirmenin yapıldığı araştırmalar oluşturulabilir.

6.2 Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) Yönelik Öneriler

- Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme çıktıları, analitik düşünme becerisini geliştirecek şeklinde zenginleştirilebilir.

- Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda MEB'in uyguladığı öğretim programında işlenen konularda güncel olaylara sistemli bir şekilde yer verilerek öğrencilerin analitik düşünme becerisini geliştirecek uygulamalı etkinlikler tasarlanabilir.

- Araştırma sonuçlarından haraketli öğrencilere uygulanan ölçme-değerlendirme süreçlerinde, analitik düşünme becerisini ölçebilecek açık uçlu sorulara ve süreç odaklı değerlendirmelere daha fazla ağırlık verilebilir.

- Öğretmen adaylarının görüşlerinden hareketle MEB tarafından öğrencilere sağlanan ders kitaplarında ve öğretmen kılavuzlarında, analitik düşünme becerisini geliştirecek araştırma yöntem ve teknikleri ile grup çalışmasını baz alan etkinliklerin sayısı artırılabilir.

- Araştırma sonuçlarından yola çıkarak öğretmen eğitimindeki uygulama boşluğunu kapatmak amacıyla, MEB bünyesinde görev yapan öğretmenlere "üst düzey düşünme ve analitik düşünme" becerileri konu alan hizmet içi eğitim verilerek düzenlenebilir.

- Ulaşılan sonuçlar temel alınarak, öğrenme-öğretme ortamlarında analitik düşünme becerisinin kullanımında bahsedilen sınırlılıkların ortadan kaldırılması için, okullara fiziksel altyapı ve materyal desteği sağlanabilir.

- Araştırma sonuçlarından hareketle analitik düşünme becerisine yönelik MEB okullarında farklı cinsiyet veya sınıf düzeylerindeki öğrencilerin akademik başarılarını geliştirebilecek çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Ablak, S. (2022). Ders kitaplarında bilimsel içerik. B. Akbaba, S. Kaymakcı, (Ed.), *Sosyal bilgiler ders kitabı inceleme ve tasarım kılavuzu* içinde (ss. 145- 161), Pegem Akademi.

Acar, Ü. (2018). Analitik düşünme becerileri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(29), 172-182.

Adıgüzel Çağ, D. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ile öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasındaki ilişki.* [Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Adıgüzel, A. ve Sağlam, M. (2009). Öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(3), 83-104.

Ahdika, A. (2017). Improvement of Quality, Interest, Critical, and Analytical Thinking Ability of Students through the Application of Research Based Learning in Introduction to Stochastic Processes Subject. *International Electronic Journal of Mathematics Education, 12*(2), 167-191. https://doi.org/10.29333/iejme/608

Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Akarsu, B. (1975). *Felsefe terimler sözlüğü*. Türk Dil Kurumu yayınları.

Akbaba, B. ve Aksoy, B. (2019). Sosyal bilgilerde beceri eğitimi. B. Akbaba, B. Aksoy, (Ed.), *Sosyal bilgilerde beceri eğitimi* içinde (ss. 11-17). Pegem Akademi.

Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı*. [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Akdeniz, F. (2023). Matematik, analitik düşünme ve sonsuzluk. *Tarih Çevresi Dergisi*, (Prof. Dr. Fikri Akdeniz Armağan Özel Sayısı), 46–62.

Akkuş Çakır, N. ve Senemoğlu, N. (2016). Yükseköğretimde analitik düşünme becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *24*(3), 1487-1502.

Akkuş Çakır, N. ve Senemoğlu, N. (2023). Analitik düşünme nedir? ne değildir?. E. Kabataş Memiş, A. Kaçar, (Ed.), *Eleştirel ve analitik düşünme* içinde (ss. 176-191). Pegem Akademi.

Akpınar, M. (2022). Ders kitabı: amacı, işlevi, içerik ve türleri. B. Akbaba, S. Kaymakcı, (Ed.), *Sosyal bilgiler ders kitabı inceleme ve tasarım kılavuzu* içinde (ss. 1-15). Pegem Akademi.

Akpınar, M. ve Kaymakcı, S. (2012). Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Education Journal, 20*(2), 605-626.

Aksan, N. ve Sözer, A. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlari ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 31-50.

Aksu, M. (2024). *Sosyal bilgiler öğretim programlarındaki ve ders kitaplarındaki beceri durumu.* [Yüksek Lisans Tezi]. Giresun Üniversitesi.

Al-Kinani, H. & Al-Omari, A. (2021). Analytical thinking and its relationship to logical intelligence for scientific fifth-grade students in mathematics. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, *12*(10), 3148-3161.

Aldağ, H. (2006). Toulmın tartışma modeli. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *15*(1), 13-33.

Altay, N. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının beceriler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 276-297.

Altıkulaç, A. ve Akhan, N. E. (2010). 8. sınıf inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinde yaratıcı drama yöntemi ve altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanılmasının öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(3), 225-247.

Altun, M., Arslan, Ç. ve Yazgan, Y. (2004). Lise matematik ders kitaplarının kullanım şekli ve sıklığı üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 131-147.

Altun, Z. Ü. (2025). Investigation of the 21st Century Skills Levels of Teacher Candidates in Terms of Various Variables. *Journal of Mixed Methods Studies,* (11), 20-42.

Altunışık, R. ve Boz, H. (2023). Sosyal bilim araştırmalarında nicel analiz teknikleri. R. Altunışık, E. Gegez, Ü. Sığrı, E. Koç, A. Yüksel, H. Boz, E. Yıldız, (Ed.), *Sosyal bilimler araştırma yöntemleri: yeni perspektifler* içinde (ss. 277-351), Seçkin Yayıncılık.

Amer, A. (2005). *Analytical thinking. Center for Advancement of Post graduate Studies and Research in Engineering Sciences*. Faculty of Engineering – Cario University (CAPSCU).

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition.* Addison Wesley Longman, Inc.

Anılan, H. ve Gezer, B. (2020). Kodlama etkinliklerine ve analitik düşünme becerisine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(4), 307-324.

Arastaman, G., Fidan, İ. Ö., ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 37-75.

Arı, S. ve Boyraz, C. (2023). K-12 beceri eğitiminde üst düzey düşünme becerileri: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Millî Eğitim*, *52*(Özel Sayı), 601-626. doi: 10.37669/milliegitim.1309163"

Arıol, Ş. (2009). *Matematik öğretmen adaylarının bütüncül (holistik) ve analitik düşünme stillerinin matematiksel problem çözme becerilerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Arslan, E. (2022). Nitel araştirmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 51*(1), 395-407.

Artvinli, E. ve Kıyançiçek, A. (2019). Sosyal bilgiler ders kitaplarında beceri temelli etkinliklerin analizi. In *3rd International Congress of Eurasian Social Sciences (ICOESS 2019)* (Muğla, Türkiye).

Ata, B. (2009). Sosyal bilgiler ünitesi kavramı üzerine bazı düşünceler. R. Turan, A. M. Sünbül, H. Akdağ (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar–1* içinde (ss. 25–42). Pegem Akademi.

Atalay, E. (2024). *Polisiye öyküleri çözümlemeye dayalı etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin analitik düşünme becerilerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Ateş, Y. ve Yavuz, E. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özelliklerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(2), 183-207.

Atılgan, H. (2018). Madde ve test istatistikleri. H. Atılgan, (Ed.) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 202-232). Anı yayıncılık.

Avcı Karasu, E. (2021). Sunuş yoluyla öğretim stratejisi ve sosyal bilgiler öğretimi kullanımı. Y. Değirmenci, Z. Taşyürek, (Ed.) *Uygulama örnekleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 21-41). Nobel Yayıncılık.

Aydemir, H., Karalı, Y. ve Coşanay, G. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğreten ve öğrenen becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi 2*(4), 1199-1214.

Aydın, B. (2018). Çoktan seçmeli testler. H. Atılgan, (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 202-232). Anı Yayıncılık.

Ayrı, M. (2021). Analitik düşünme üzerine kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(2), 112-128.

Balpınar, Z. (2025). *İlkokul 4. sınıf Öğrencilerinin Analitik Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. Ahi Evran *Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(1), 1-14.

Barr, R., Barth L, J. & Shermis, S. S. (2013) Sosyal bilgilerin doğası. (C. Dönmez, Çev.). Pegem Akademi.

Başaran, Y. K. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kurami. *The Journal of Academic Social Science*, *47*(47), 480-495.

Başbayrak, M. ve Karakaş, R. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli bağlamında düşünme ve akademik düşünme kavramları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, *7*(19), 901-938.

Başekin, S. C. (2025). *Türkiye yüzyılı maarif modeline göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarındaki soruların analizi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Aksaray Üniversitesi.

Başerer, D. ve Duman, E. Z. (2019). Felsefi süreç içinde düşünme olgusu. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 9*(2), 379-395.

Baykara, N. (2006). *Sosyal bilgiler dersinin düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Bektaş Öztaşkın, Ö. (2016). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. R. Turan, T. Yıldırım, (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* içinde (ss. 1-30). Anı Yayıncılık.

Beldağ, A. ve Yaylacı, F. A. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim sistemi hakkında görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(48), 90-107.

Bilgin, D. (2021). Türkçe ders kitaplarında tenkit. *Journal of World of Turks / Zeitschrift für die Welt der Türken*, *13*(1), 75–93.

Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W. & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain.* New York, Toronto: Longmans, Green

Bozkurt, G. (2022). *8. sınıf dna ve genetik kod ünitesi özelinde vaka temelli fen senaryoları yardımıyla ortaokul öğrencilerinin analitik düşünmenin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kafkas Üniversitesi.

Brandt, W.C. & Lorié, W. (2024). *Measuring student success skills: A review of the literature on analytical thinking*. National Center for the Improvement of Educational Assessment.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (34. Baskı). Pegem Akademi.

Can Yaşar, M. ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *3*(2), 201-209

Chumsukon, M. & Ruangsan, N. (2021) Integration of RBL and CLR to Enhance Analytical Thinking Skills of Pre-Service Teachers. *Review of International Geographical Education*, *11*(5), 2591-2598. doi: 10.33403/rigeo.11.05.156

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. (E. Dinç, ve K. Kıroğlu, Çev.). Pegem Akademi.

Cüceloğlu, D. (1994). İyi *düşün doğru karar ver.* (10. Baskı). Sistem Yayınları.

Çağlayan, O. (2025). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (3. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Çakır, N. (2013). *Üniversite eğitiminin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine etkisi.* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Çalışkan, H. ve Uymaz, M. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme. B. Akbaba, S. Kaymakcı, (Ed.), *Sosyal bilgiler ders kitabı inceleme ve tasarım kılavuzu* içinde (ss. 353-376). Pegem Akademi.

Çalışkan, M. (2019). Eleştirel düşünmenin öğretimi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 9*(1), 114-134.

Çelik, H., Gürpınar, C., Başer, N., ve Erdoğan, S. (2015). Öğrencilerin analitik düşünme becerisinin gelişimi üzerine fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *International Symposium on Critical and Analytical Thinking (ISCAT 2015)* içinde (ss. 396–408). Akademik Platform.

Çelik, M. E. ve Yıldırım, G. (2021). 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının güncel olaylar açısından incelenmesi. *International Journal of Turkish Education Sciences*, *9*(16), 34-47.

Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyi: Öğretmen görüşleri. *Kastamonu Education Journal, 19*(3), 969-990.

Çınar, O., Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu, Y. (2009). Öğretmenlerin problem çözme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2), 215-226.

Çiçek, Z. (2025). *Sosyobilimsel temelli öğretimin 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, analitik düşünme ve öğrenme çevikliği becerilerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Düzce Üniversitesi.

Çiydem, E. ve Kaymakcı, S. (2021). Türkiye'de sosyal bilgiler dersinin yönelimi üzerine bir değerlendirme. *İnsan ve İnsan*, *8*(27), 179-207.

Çiydem, E. ve Kaymakcı, S. (2023). Türkiye'de köy enstitülerinden öğretmen okullarına geçiş sürecinde müfredattaki yeni bir dersi anlamak: 1953 sosyal bilgiler dersi öğretim programının incelenmesi. *Vakanüvis-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, *8*(1), 321-370.

Çoban, A. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı: Betimsel bir karşılaştırma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *5*(2), 27-46.

Çubukçu, Z. (2004). Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(2), 87-105.

Demir, A. Y. ve Özyurt, M. (2021). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2), 1254-1290. DOI: 10.17679/inuefd.867905

Demir, D. Ayaz, A., Kızgın Aslan, F., Altın, Z. ve Akba Akkum, B. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin gelişimi ile ilgili görüşleri. *The Current Research in Social Sciences and Humanities*, *2*(1), 3–14. doı: 10.5281/zenodo.8245578

Demir, Y. ve Atasoy, E. (2018). 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının (2017) değerlendirilmesi. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, *31*(2), 753-780.

Demircioğlu, İ. H. (2006). Lise öğrencilerinin tarih dersinin amaçlarına yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(2), 153-164.

Demirezen, A. (2007) *Yeni sosyal bilgiler öğretim programına göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarındaki anlatım teknikleri ve öğrencilerin akademik başarılarına etkileri.* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Demirkaya, H. (2015). Sosyal bilgilerde düşünme ve soru sorma becerisi. B. Akbaba, ve B. Aksoy, (Ed.), *Sosyal bilgilerde beceri eğitimi* içinde (ss. 399-436). Pegem Akademi

Dewey Russell A. (2017) Revision of Psychology: An Introduction. [Çevrim-içi: https://www.psywww.com/intropsych/], Erişim Tarihi: 15.06.2025.

Dinç, E. ve Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 17-49.

Doğan, İ. ve Oruç, Ş. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarında temel beceriler. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, *5*(2), 91-115

Dömbekci, H. A. ve Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *22*(2), 141-160.

Dönmez, A. (2023). *Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler*. BİDGE Yayınları.

Dönmez, C. ve Uslu, S. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *11*(1), 42-63.

Eker, S. (2020). 2005 sosyal bilgiler öğretim programı ile 2018 sosyal bilgiler öğretim programının karşılaştırmalı analizi. *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(1), 86-103.

Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (6. Baskı). Anı Yayıncılık.

Elder, L. & Paul, R. (2006). *The thinker's guide to the art of Socratic questioning*. Foundation for Critical Thinking.

Elder, L., & Paul, R. (2007). *The thinker's guide to analytic thinking: How to take thinking apart and what to look for when you do*. Foundation for Critical Thinking.

Emekli, E. (2021). *Fen bilimlerinde yaşam becerileri eğitimi kılavuzunun fen bilgisi öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisine yönelik mesleki bilgilerinin*

gelişimi üzerine etkisinin incelenme. [Yüksek Lisans Tezi]. Kafkas Üniversitesi.

Er, A. R. ve Bayındır, N. (2015). Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine ilişkin değer kazanımı ile öğretim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(4), 357-379.

Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, *30*(3), 211-216.

Erdoğan, E. (2022). Sosyal bilgiler ders kitapları ve sosyal bilgiler dersi öğretim programı ilişkisi. B. Akbaba, Kaymakcı, S. (Ed.), S*osyal bilgiler ders kitabı inceleme ve tasarım kılavuzu* içinde (ss. 273-286). Pegem Akademi.

Ergin, D. Y. (1995). 1. ölçeklerde geçerlik ve güvenirlik. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(7), 125-148.

Eroğlu, M. G. ve Kelecioğlu, H. (2011). Kavram haritası ve yapılandırılmış gridle elde edilen puanların geçerlik ve güvenirliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(40), 210-220.

Ersoy, F. ve Yağcıoğlu, Ö. (2018). 21. yüzyılın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitiminden beklentileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 7*(9), 1-26.

Faiz, M. ve Avcı, E. K. (2018). 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları "etkin vatandaşlık" öğrenme alanında yer alan becerilerin ve değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, *2*(1), 1-21.

Filiz, Ö. Z. (2021). Tartışma yöntem-teknikleri ve sosyal bilgiler öğretiminde kullanımı. Y. Değirmenci, Z. Taşyürek, (Ed.), *Uygulama örnekleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 523-545). Nobel yayıncılık.

Filiz, S. B. (2009). Soru cevap yöntemi eğitiminin öğretmenlerin soru sorma bilgisi ve soru sorma tekniklerine etkisi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(3), 87–103.

Fiolida, I. A. S., & Rohaeti, E. (2021). Research-oriented collaborative inquiry learning (REORCILEA): Improving analytical thinking ability of high school students in reaction rate learning. *Journal of Physics: Conference Series*, *1806* (1), 012189. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1806/1/012189.

Frusci, J. (2019). *Applying reacting to the past to develop and enhance critical and analytical thinking skills of postsecondary history/social studies students*. [Doctoral dissertation]. Northeastern University.

Gazel, A. A. ve Erol, H. (2012). İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler ders programındaki kazanımların taksonomik açıdan değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *5*(2), 202-222.

Gelen, İ. (2011). Sosyal bilgiler programındaki düşünme ile ilgili bazı ortak becerilerin kazanılma düzeyinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty, 30*(1), 83-106.

Genç, S. ve Soysal, M. İ. (2018). Parametrik ve parametrik olmayan çoklu karşilaştirma testleri. *Black Sea Journal of Engineering and Science*, *1*(1), 18-27.

Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2010). Öğretmen adaylarının empatik becerileri ile problem çözme becerileri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *3*(2), 135–147.

Genç, U. ve Erdol, T. A. (2024). Düşünme eğitimi öğretim programı'nın Demirel'in analitik program değerlendirme modeli'ne göre değerlendirilmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *14*(3), 987-1001.

Giddens, A. (2007). Sosyal bilim nedir? (B. Balkız, Çev.). *Sosyoloji* içinde (ss.313-325). Kırmızı Yayınları.

Gültekin, S. (2017). Testlerde kullanılacak madde türleri, hazırlama ilkeleri ve puanları. N. Demirtaşlı, (Ed.), *Eğitimde ölçme değerlendirm*e içinde (ss. 145-220), Ankara: Anı Yayıncılık

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

Güneş, F. (2023). Düşünme nedir? nasıl öğretilir?. E. Kabataş Memiş, A. Kaçar, (Ed.), *Eleştirel ve analitik düşünme* içinde (ss. 2-24). Pegem Akademi.

Gürbüz, İ. E. (2024). *Bilimsel araştırmalarda bir ölçme aracı nasıl tasarlanır? başarı testi hazırlama ve ölçek geliştirme süreci*. (1. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Gürşimşek, İ. (1998). Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14(*14), 25–30.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Edinburgh Gate, Harlow: Pearson Education Limited.

Hayırsever, F. (2010). *Sosyal bilgiler ders, öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen*

temel beceriler açısından değerlendirilmesi. [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Hayta, A. (2022) *Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarındaki etkinliklerin sosyal bilgiler öğretim programındaki beceriler bağlamında incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.

Hocaoğlu, N. ve Akkaş Baysal, E. (2019). Nicel araştırma modelleri-desenleri E. Ocak, (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 66-119). Pegem Akademi.

Işıkçı, D. S. ve Çoklar, A. N. (2022). Lise öğrencilerinin toplum 5.0 hakkındaki görüşlerinin analitik düşünme ve akademik azim bağlamında incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(2), 297-313.

İlhan, M. ve Gezer, M. (2022). Araştırma sınıflandırması. B. Çetin, M. İlhan, M. G. Şahin (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri: Temel kavramlar, ilkeler ve süreçler* içinde (ss. 101–129). Pegem Akademi.

Kabaran, G. G., Altıntaş, S., Kabaran, H. ve Sidekli, S. (2016). Analitik ve holistik düşünen sınıf öğretmeni adaylarının kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *18*(1), 37-57.

Kabataş-Memiş, E. ve Ergün, Z. (2023). The effect of argumentation-based ınquiry approach on students' academic achievement and analytical thinking skill. *International Journal of Contemporary Educational* Research, 10 (2), 457-469. https://doi.org/10.52380/ijcer.2023.10.2.375

Kaewpuang, S., & Sanisorn, S. (2025). The development of board game learning media in social studies to enhance analytical thinking skills and learning engagement of pre-service social studies teachers. *Journal of Education and Educational Development, 14*(1), 107-120. https://www.researchgate.net/publication/387672237

Kala, N. ve Kirman Bilgin, A. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisi ile ilgili mesleki bilgilerinin belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *18*(2), 525-544.

Kan, Ç. (2006). Etkili sosyal bilgiler öğretimi arayışı. *Kastamonu Education Journal, 14*(2), 537-544.

Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, *40*(187), 138-145.

Kandemir, M. A. (2017). Öğretmen adaylarının analitik düşünme stratejileri üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Bilim, 42*(191), 245-256.

Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(14), 95–99

Karaarslan, F. (2010). *Konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği.* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Karaca, A., Küçük, E., Demir, M., ve Ayaz, A. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin gelişimi ile ilgili görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi, 3*(5), 920-934.

Karadavut, T. (2022). Nicel araştırma yöntemleri. H. Tabak, M. İlhan, B. Çetin, (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri: Temel kavramlar, ilkeler ve süreçler* içinde (ss. 184–213). Pegem Akademi.

Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen, (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 57-83). Anı Yayınları.

Karakuş, F. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi.* [Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, *1*(1), 62-80.

Karatekin, K., Merey, Z. ve Keçe, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1), 72-96.

Karenina, A., Widoretno, S., & Baskoro, A. P. (2020). Effectiveness of problem solving-based module to improve analytical thinking. *Journal of Physics: Conference Series*, *1511*(1), 012093. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1511/1/012093

Kartal, M. (1998). *Bilimsel araştırmalarda hipotez testleri-parametrik ve nonparametrik teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Kaya, B. (2014). Sosyal bilgiler derslerinde kullanılacak düşünme becerilerinin öğretimine yönelik farklı yaklaşım ve modeller. M. Safran, (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 182-217). Pegem Akademi.

Kaya, B. (2014). Sosyal bilgiler ve düşünme becerileri. R. Turan, A. M. Sünbül, H. Akdağ (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar* içinde (ss. 147–163). Anı Yayınları.

Kaya, E. (2025). *Fen bilimlerinde yaşam becerileri eğitimi kılavuzunun fen bilgisi öğretmen adaylarının analitik düşünme becerilerini geliştirmelerine etkisi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Kafkas Üniversitesi.

Kaya, O. N. (2003). Fen eğitiminde kavram haritaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(13), 7079.

Kaya, S., Kurt, A., Safalı, S., ve Balı, O. (2024). Öğretmen adaylarına yönelik üst-düzey düşünme becerileri değerlendirme ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(47), 136-160.

Kaymakcı, S. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde çalışma yaprakları kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisi.* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Kaymakcı, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarının içerik değerlendirmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, *2*(1), 45-61.

Kaymakcı, S. ve Ata, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgilerin doğasıyla ilgili görüşleri. *Journal of Social Studies Education Research*, *3*(1), 35–64.

Kesici, A. (2024). Lisansüstü çalışmalara konu olan düşünme türlerinin sınıflandırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *15*(1), 475-505.

Kilmen, S. (2017). Madde analizi, madde seçimi ve yorumlaması. N. Demirtaşlı, (Ed.), *Eğitimde ölçme değerlendirme* içinde (ss. 337-349). Anı Yayıncılık.

Kirman Bilgin, A. ve Şenel Çoruhlu, T. (2022). Fen bilimleri öğretmen adaylarının takım çalışması becerileri üzerine mesleki bilgilerinin tespit edilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(1), 79-98. DOI: 10.17679/inuefd.949123

Kocabaş, H. (2021). *Ortaokul fen bilimleri dersi 8. sınıf enerji dönüşümleri ve çevre bilimi ünitesinde kullanılan bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin analitik düşünme becerilerine ve çevresel tutumlarına etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

Kocaman, B. (2021). *Analitik düşünme temelli çevrimiçi stem öğretim programının geliştirilmesi ve etkililiğinin incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Konyalıhatipoğlu, M. E. (2016). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin analitik ve bütüncül düşünme stillerinin solo taksonomisi ile incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(22), 177–184.

Köksal, H. (2016). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı. R. Turan, T Yıldırım, (Ed.), *Sosyal bilimlerin temelleri* içinde (ss. 35-57). Anı Akademi.

Köksal, N. (2006). *Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları.* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Kömürcü, İ. (2019). Yaratıcılık bağlamında sanatçı adaylarının eleştirel düşünme becerileri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *8*(2), 1659-1676.

Kömürcü, K. (2014). Mantık eğitiminde soru-cevap yöntemi. *Felsefe ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, (25), 129–146.

Laonok, M. (2022). *The use of problem-based learning management in the social studies to develop analytical thinking of grade 5 students*. [Master of Education]. Mahasarakham University.

Macchi, L., Poli, F., Caravona, L., Vezzoli, M., Franchella, M. A., & Bagassi, M. (2019). How to get rid of the belief bias: Boosting analytical thinking via pragmatics. *Europe's Journal of Psychology*, *15*(3), 595–613.

Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. Corwın press a sage Publications Company Thousand Oaks.

MEB (2005a). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (6-7. Sınıflar).* Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2005b). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4-5. Sınıflar).* Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2021, 14 Ekim). Resmi Gazete (Sayı: 31628). [Çevrimiçi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_10/15214644_derskitaplari_yonetmeligi.pdf], Erişim Tarihi: 11.05.2025.

MEB. (2023). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2024a). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2024b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Mentiş Taş, A. (2004). Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *37*(1), 28-54.

Nakiboğlu, M. (2003). Kuramdan uygulamaya beyin fırtınası yöntemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *1*(3), 341-351.

Nakip, M. ve Yaraş, E. (2016). *Spss uygulamalı pazarlama araştırmalarına giriş veri elde etme – örnekleme – analizler.* (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

NCSS. (2024). NCSS [Çevrim-içi: https://www.ncss.com/], Erişim Tarihi: 19.05.2025.

Ocak, G. ve Akkaş Baysal, E. (2023). Analitik düşünme ile ilişkili kavramlar. E. Kabataş Memiş, A. Kaçar, (Ed.), *Eleştirel ve analitik düşünme* içinde (ss.198-220). Pegem Akademi.

Ocak, G. ve Park, F (2019). Lise öğrencileri için analitik düşünme ölçeği geliştirme çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *22*(1), 49-68.

Olça, M. (2015*). Probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin analitik düşünme becerileri, kavramsal anlamaları ve fene yönelik tutumları üzerine etkileri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Orakçı, B. (2021). Alternatif öğretim tekniklerinin sosyal bilgiler öğretiminde kullanımı Y. Değirmenci, Z. Taşyürek, (Ed.) *Uygulama örnekleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 651- 671). Nobel yayıncılık.

Ödemiş, K. (2019). *Yedinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine uygunluğu açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Önal, H. ve Kaya, N. (2006). Sosyal Bilgiler ders kitaplarının 4 ve 5. sınıf değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(16), 21-37.

Özata Yücel, E. ve Kanyılmaz, B. M. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan yaşam becerilerinin ilkokul öğrencilerine kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(11), 423–438.

Özav, L. (2001). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı üzerine düşünceler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(1), 165-177.

Özbaş, B. Ç. ve Erbudak, K. C. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminin amacına yönelik görüşleri. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *10*(3), 303-330.

Özdemir, D. (2006). *Sosyal bilgiler dersinin düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Özdemir, H. ve Ayvaz, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında analitik düşünme ve dijital yetkinlik ilişkisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 7*(1), 45-62.

Özdemir, L. ve Zafer, S. H. (2025). Eleştirel düşünme. *Uluslararası Akademik Birikim Dergisi*, *8*(5), 34–52.

Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*(3), 297-316.

Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422

Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(3), 675-705.

Özfidan, F. (2025). *Fen bilimleri dersinde okuduğunu anlama stratejileri kullanımının dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik ve okuduğunu anlama başarısına, analitik düşünme ve problem çözme becerisine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Özhan Turan, A. (2011). *12. sınıf öğrencilerinin analitik geometrik temsil geçişlerinin krutetskii düşünme yapıları bağlamında incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Özkan Erdem, E. (2020). S*osyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Özkaral, T. (2019). Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *II. Uluslararası Coğrafya Eğitim Kongresi.* Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi. Eskişehir.

Özkul, H. (2025). Öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik tutumları: Yaratıcı ve analitik düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *8*(2), 661-678.

Özsoy, G. (2005). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(3), 179-190.

Öztürk, C., Otluoğlu, R., ve Keskin, S. C. (2024). Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 1–25). Pegem Akademi.

Parlar, H. (2016). Sınıf öğretmenlerinin kritik ve analitik düşünme becerilerinin-eğilimlerinin incelemesi: İstanbul Ümraniye örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 26, 1-28.

Paul, R. & Elder, L. (2014). *Critical thinking tools for taking charge of your professional and personal life.* Second Printing: September

Phuseengoen, N. & Singhchainara, J. (2022). Effects of STEM-integrated movement activities on movement and analytical thinking skills of lower secondary students. *Journal of Physical Education and Sport*, *22*(2), 511-517.

Prastiwi, M. N. B., & Laksono, E. W. (2018). The ability of analytical thinking and chemistry literacy in high school students learning. *Journal of Physics: Conference Series*, *1097*(1), 012061. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1097/1/012061

Prawita, W., Prayitno, B., & Sugiyarto, A. (2019). Students' profile about analytical thinking skill on respiratory system subject material. *Journal of Physics: Conference Series*, *1157*(1), 022078. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1157/2/022078

Ramdiah, S., Mayasari, R., Husamah, & Fauzi, A. (2018). The effect of TPS and PBL learning models on the analytical ability of students in biology classroom. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, *19*(2), 1–15.

Rasheva-Yordanova, K., Iliev, E., & Nikolova, B. (2018). Analytical thinking as a key competence for overcoming the data science divide. In *EDULEARN18 Proceedings* (pp. 7892–7898). IATED.

Robbins, J. K. (2011). Problem solving, reasoning, and analytical thinking in a classroom environment. *The Behavior Analyst Today*, *12*(1), 41–48.

Safran, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay, A. Öcal, (Ed.) *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 2-16). Pegem Akademi.

Sağlam, Y. (2011). *Üniversite öğrencilerinin integral konusunda görsel ve analitik stratejiler*. [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Saracaloğlu, A. S., Serin, O. ve Bozkurt, N. (2001). Dokuz eylül üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *14*(14), 121-134.

Sarıgöz, O. (2013). Sınıfla ve grupla tartışma yöntemlerinin meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, *3*(3), 100-106.

Sari, R., Perdana, R., Riwayani, Jumadi, Wilujeng, I., & Kuswanto, H. (2019). The implementation of problem-based learning model with online simulation to enhance students' analytical thinking skill in learning physics. *Journal of Physics: Conference Series*, *1233*(1), 012030. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1233/1/012030

Sebetci, Ö. ve Aksu, G. (2014). Öğrencilerin mantıksal ve analitik düşünme becerilerinin programlama dilleri başarısına etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, *13*(25), 65-83.

Semenderoğlu, A. ve Gülersoy, A. E. (2005). Eski ve yeni 4–5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 33–41.

Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Education and Science, 28*(127), 64-70.

Sevinç, A. (2014). Problem çözme teknikleri. F. M. Harmancı, M. Gözübenli, A.E. Alaç, (Ed.), *Güvenlik sektöründe insan ilişkileri* içinde (ss. 111-129). Nobel Yayınevi.

Sezgin, K. A., Çarıkçı, S., ve Öntaş, T. (2018). İlkokul programlarında yer alan düşünme becerilerinin incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, *8*(1), 24-42.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2019) *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Anı Yayınları.

Sözer, E. (1998). Sosyal bilgiler programının amaçları, ilkeleri ve temel özellikleri. G. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 15–39). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Spaska, M. A., Savishchenko, V. M., Komar, A. O., Hritchenko, T. Y., & Maidanyk, O. V. (2021). Enhancing analytical thinking in tertiary students using debates.

European Journal of Educational Research, *10*(2), 879-889. https://doi.org/10.12973/eujer.10.2.879

Subaşı, E. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilişimsel düşünme beceri düzeylerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Sur, E. (2021). Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme becerisi kazandırma bağlamında incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(1), 403-422. DOI: 10.7822/omuefd.816068

Suyatman, Saputro, S., Sunarno, W., & Sukarmin. (2021). The conceptual framework for problem and research-based learning (PRBL) model in learning the natural sciences to empower students' analytical thinking skills. *Journal of Physics: Conference Series, 1842*(1). https://doi.org/10.1088/1742-6596/1842/1/012051

Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 197–212.

Şahin, Ç. (2005). Aktif öğretim yöntemlerinden beyin fırtınası yöntemi ve uygulaması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*(1), 441-450.

Şahin, Ç. ve Karakuş, G. (2019). Katılımcıları seçme: evren ve örneklem. E. Ocak, (Ed.) *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 66-119). Pegem Akademi

Şahin, F. (2002). Kavram haritalarının değerlendirme aracı olarak kullanılması ile ilgili bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(11), 17-32.

Şahin, H. (2004). Etkili bir sosyal bilgiler ders kitabının nitelikleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 365–375.

Şahin, M., ve Ersoy, A. F. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine ilişkin görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 2*(2), 24-41.

Şanlı, S. ve Demirkaya, H. (2021). Sosyal bilgiler ders kitaplarında yenilikçi düşünme. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 171–189.

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

Taşcı, Z., ve Demirbaş, M. (2022). Fen bilimleri dersi öğretim programındaki yaşam becerilerinin 7. sınıf ders kitabındaki yansımaları. *Balkan & Near Eastern Journal of Social Sciences, 8*(3), 97–108.

Taşdelen, V. (2012). Düşünme eğitimi ve iyi hayat kavramı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, *13*(146), 20-28.

Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi*. Pegem A Yayıncılık.

TDK. (2022). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. [Çevrim-içi: https://sozluk.gov.tr/], Erişim Tarihi: 20.07.2024.

Thaneerananon, T., Triampo, W. & Nokkaew, A. (2016). Development of a Test to Evaluate Students' Analytical Thinking Based on Fact versus Opinion Differentiation. *International Journal of Instruction*, *9*(2), 123-138.

Tok, E. ve Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(27), 67-82.

Tok, E. ve Sevinç, M. (2012). Düşünme becerileri eğitiminin okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Education and Science*, *37*(164), 204-222.

Tokdemir, M. ve Hayta, N. (2014). Tarih öğretmenlerinin tartışma yönteminin kullanılmasına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish History Education Journal*, *3*(2), 24-42.

Tokmak, A., Yılmaz, A. ve Şeker, M. (2019). Düşünme eğitimi dersinin sosyal bilgiler dersi başarısına etkisi. *International Journal of Social Science Research*, *8*(2), 160-184.

Tonga, D. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *10*(4), 779-803.

Tsalapatas, H. (2015). Evaluating the use of programming games for building early analytical thinking skills. *EAI Endorsed Transactions on Serious Games*, 2(6), e6. https://doi.org/10.4108/sg.2.6.e6

Tuncer, M. (2020). Nitel araştırıma desenleri. B. Oral, A. Çoban, (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 205- 227). Pegem Akademi.

Turan, S. ve Kaymakcı, S. (2019). 2018 Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı neler getirdi? 2. *Uluslararası Temel Eğitim Kongresi (UTEK)* tam metin bildiri kitabı içinde (ss. 1028-1036). Muğla, Türkiye.

Tutar, H. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik: Bir model önerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(2), 117-140.

Tutar, H. ve Erdem, A. T. (2022) *Örtenekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları.* (2. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Udonsathian, T., & Worapun, W. (2024). Enhancing analytical thinking abilities in grade 6 social studies: A study on the efficacy of 5W1H techniques combined with mind maps. *International Journal of Advanced and Applied Sciences, 11*(5), 62–69. https://doi.org/10.21833/ijaas.2024.05.007

Umay, A. ve Arıol, Ş. (2011). Baskın olarak bütüncül stilde düşünenlerle baskın olarak analitik stilde düşünenlerin problem çözme davranışlarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(30), 27-37.

Uyanık, G. (2023). Fen bilimleri eğitiminde düşünme becerileri. F. Erdoğan, (Ed.), *Matematik ve Fen Bilimleri eğitiminde yeni yaklaşımlar* içinde (ss. 81- 92). Pegem Akademi.

Vangundy, A. B. (1987). *Creative problem solving a guide for trainers and management.* Quorum Books, New York Westport, Connectıcut London

Witzel, A., & Erşan, E. (2006). Problem merkezli görüşme. *Sosyoloji Dergisi*, *16*, 185-197.

Yalçın, A. ve Akhan, N. E. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarının sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarına göre incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 12*(3), 842-873.

Yalçın, B., Tetik, S., ve Açıkgöz, A. (2010). Yüksekokul öğrencilerinin problem çözme becerisi algıları ile kontrol odağı düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, *2*(2), 19-27.

Yaman, H. ve Karaarslan, F. (2012). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde beyin fırtınası tekniğinin etkisi: Bir eylem araştırması. *Turkish Studies*, *7*(4), 545–567.

Yaşar, F. Ö., Özden, M. ve Yasar, E. (2025). Critical and analytical thinking: Unique and overlapping aspects from the perspective of teacher candidates. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, *20*(2), 32-57.

Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(18), 95-105.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, S. (2020). Düşünme becerileri hiyerarşisinde analitik düşünmenin konumu: Bir model önerisi. *Kavramsal Eğitim Dergisi, 5*(3), 301-318.

Yılmaz, K. (2021). *Eleştirel ve analitik düşünme.* (4. Baskı). Pegem Akademi.

YÖK. (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları.* Ankara.

YÖK. (2006). *Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı*. Ankara.

YÖK. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı*. Ankara.

Yulina, I. K., Permanasari, A., Hernani, H., & Setiawan, W. (2019). Analytical thinking skill profile and perception of pre-service chemistry teachers in analytical chemistry learning. *Journal of Physics: Conference Series*, *1157*(4), 042046. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1157/4/042046.

Yüksel, S. H. (2011). *Beden eğitimi öğretmenlerinin kritik ve analitik düşünme becerilerinin incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

EKLER

EK A Etik Kurul İzni

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	TOPLANTI TARİHİ
12	2	6.11.2025

DAĞITIM YERLERİNE

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCInın yardımcı araştırmacı, Büşra GÜNEY'in sorumlu araştırmacı olarak yapmayı planladıkları **"Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Analitik Düşünme Becerilerinin Belirlenmesi"** isimli çalışmasıyla yapacağı 'Görüşme' ve 'Akademik Başarı Testi' **ek'te yer alan şekliyle**; Kurulumuzca uygun bulunmuştur.

Bu bilgiler ışığında; onam formlarının gönüllülere imzalatılarak gerekli bilgilendirmelerin yapılması, veri toplama araçlarının (anket, ölçek, mülakat,...) uygulama izninin gerekli kurumlardan alınması, çalışmada ses/görüntü kaydı alınacaksa katılımcılardan gerekli izinlerin alınması, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında kişisel verilere dikkat edilerek katılımcılardan rızalarının alınması, **veri toplamaya etik kurul kararından sonra başlanması** ve etik davranış ilkelerine uyulması şartıyla söz konusu araştırmanın yapılmasına toplantıya katılan üyelerin oybirliği ile karar verilmiştir.

*Kurul Üyesi Prof. Dr. Burhan BALTACI, izinli olması sebebiyle toplantıya katılmamıştır.
*Kurul Üyesi Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI, başvurusu görüşülürken toplantıya katılmamıştır.

Prof. Dr. Yavuz UNAT Kurul Başkanı V.	Prof. Dr. Abdullah Çağrı BİBER Kurul Üyesi	Prof. Dr. Kutay OKTAY Kurul Üyesi
Prof. Dr. Tolga ULUSOY Kurul Üyesi		

Ek: İlgili Çalışmanın Başvuru Evrakları

DAĞITIM LİSTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kuruluna
Sayın Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu: [illegible]
Belge Takip Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/kastamonu-universitesi-eyys
Adres: Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü, Kuzeykent Kampüsü, Merkez/Kastamonu
Bilgi için: Sevilay Demir Kapıcıbaşı
Telefon No: (0 366) 3801002
Faks No: (0 366) 3801120
e-Posta:
İnternet Adresi: www.kastamonu.edu.tr
Telefon No: (0 366) 3801141 - 1141
Kep Adresi: kastamonuuniversitesi@hs02.kep.tr

EK B Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Analitik Düşünme Becerilerine Yönelik Akademik Başarı Testi

Sayın Öğretmen Adayı,

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisine ilişkin bilgi düzeylerini tespit etmek amacıyla yürütülmek istenmektedir. Sorulara vereceğiniz cevaplardan elde edilen veriler tamamen bilimsel nitelik taşıdığından derlenen tüm bilgiler gizli tutulacaktır. Araştırma sonuçlarının nitelikli olabilmesi için soruları samimi ve doğru bir şekilde cevaplamanız beklenmektedir.

Yapacağınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Büşra GÜNEY

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. Cinsiyetiniz : Kadın ( ) Erkek ( )

1.2. Sınıfınız : 1. ( ) 2. ( ) 3. ( ) 4. ( )

1.3. Üniversiteniz :

1.4. Bölümünüz :

1.2. soruları aşağıdaki bilgilere göre birbirinden bağımsız olarak cevaplayınız.

Sosyal bilgiler eğitimi ana bilim dalında görevli öğretim üyesi, sosyal bilgilerin temelleri dersi kapsamında öğrencilere grup halinde ders anlatımı yapacaklarını söylemiştir. Bu gruplardan birisi Ayşe, Veli, Mehmet, Can ve Fatma şeklindedir. Grubun ders anlatım sırası belirlemiştir. Bu sıra ile ilgili bilgiler şu şekildedir:

- *Veli ders anlatımını üçüncü sırada yapmaktadır.*
- *Ayşe ders anlatımını Veli'den sonra yapmaktadır.*
- *Mehmet ve Fatma ders anlatımını art arda yapmamaktadır.*

1. Yukarıda verilen bilgilerden yola çıkılarak aşağıdaki ihtimallerden hangisi kesin olarak doğrudur?

A) Mehmet, Veli'nin ardından dersini anlatır.
B) Fatma, Veli'den sonra dersini anlatır.
C) Ayşe, beşinci sırada dersini anlatır.
D) Fatma, birinci sırada dersini anlatır.
E) Can dersini her zaman Veli'den önce anlatır.

EK B'nin Devamı

2. Mehmet'in dördüncü sırada ders anlattığı biliniyorsa aşağıdaki bilgilerden hangisi <u>kesinlikle yanlıştır</u>?

A) Fatma, dersi her zaman beşinci sırada anlatabilmektedir.
B) Can, dersi birinci sırada da anlatabilmektedir.
C) Fatma, dersi ikinci sırada da anlatabilmektedir.
D) Veli, dersi her zaman Mehmet'ten bir önceki sırada anlatabilmektedir.
E) Ayşe, Mehmet'ten hep sonra ders anlatabilmektedir.

3- 4. soruları aşağıdaki bilgilere göre birbirinden bağımsız olarak cevaplayınız.

Ortaokul 7. sınıfa giden bir öğrenci derslerinde ve sınavlarında başarılı olmak için bir ders planı hazırlamaktadır. Ders planını cumartesi 6 saat ve pazar 6 saat olacak şekilde planlamıştır. Çalışmak istediği dersler ise Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'dir. Hazırladığı ders planı ile ilgili verilen bilgiler aşağıdaki şekildedir:

- *Türkçe dersi üç saat*
- *Matematik dersi iki saat*
- *Yabancı dil dersi iki saat*
- *Sosyal Bilgiler dersini ise iki saat*
- *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ise bir saat*
- *Türkçe dersi için pazar bir saat ayrıca ders tekrarı*
- *Matematik dersi için pazar bir saat ayrıca ders tekrarı olacak şekildedir.*

3. Yukarıda verilen bilgilere göre cumartesi günü Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi çalıştığı biliniyorsa öğrencinin çalıştığı <u>kesin olan</u> bir diğer ders hangisidir?

A) Matematik
B) Türkçe
C) Sosyal Bilgiler
D) Yabancı Dil
E) Matematik tekrarı

I. Matematik
II. Sosyal
III. Din kültürü ve Ahlak Bilgisi
IV. Türkçe

4. Yukarıda verilen bilgilerden yola çıkarak pazar günü Yabancı Dil dersi çalıştığı biliniyorsa öğrencinin diğer çalışma <u>ihtimali olduğu</u> ders hangisidir?

A) Yalnız I
B) Yalnız III
C) I ve II
D) I ve III
E) II ve IV

EK B'nin Devamı

5. *Bir devlet üniversitesinde öğrenci konseyi oluşturulacaktır. Bu konseye aşağıdaki koşullara göre öğrenci seçilecektir:*

• *Fakülteler*	• *Aday Üyeler*	
• *Eğitim Fakültesi*	• *Hasan*	• *-*
• *Sağlık Bilimleri Fakültesi*	• *Nazlı*	• *Ali*
• *İletişim Fakültesi*	• *Fatma*	• *-*
• *Turizm Fakültesi*	• *Bekir*	• *Cansu*
• *Orman Fakültesi*	• *Şule*	• *Mert*
• *Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi*	• *Derya*	• *İsmail*

– *Konsey altı üyeden oluşacaktır.*
– *Konseye katılmak için başvuran fakülte temsilcisi öğrencilerinden seçilecektir.*
– *Başvuran her fakülteden bir temsilci seçilecektir.*
– *Başvuran kişilerden Nazlı ve Fatma, Mert ile Hasan komisyonda birlikte yer almayı reddederler.*

Yukarıda verilen bilgilere göre Derya ile Cansu'nun önceden komisyon üyeliği yaptığı tespit edildiği için komisyonda bulunamayacağı bildirilirse oluşacak en olası komisyon hangisidir?

A) Hasan, Nazlı, Fatma, Bekir, Şule, İsmail
B) Ali, Hasan, Fatma, Bekir, Şule, İsmail
C) Nazlı, Hasan, Fatma, Bekir, Mert, İsmail
D) Ali, Hasan, Fatma, Cansu, Mert, İsmail
E) Ali, Hasan, Fatma, Cansu, Şule, Derya

6. *Bir devlet okulunda ortaokul öğrencilerine müze gezisi düzenlenecektir. Gezide görevli olacak öğretmenler Alparslan, Beyza, Ceyda, Dilan, Elif, Mustafa ve Fatih öğretmenlerdir. Geziden sorumlu olacak öğretmenler için bir takım uyulması gereken kurallar belirlenmiştir. Bu kurallar şu şekildedir:*

– *Geziye katılan öğrenciler 5, 6 ve 7. sınıflardan oluşmaktadır.*
– *5. sınıf öğrenciler için üç sorumlu öğretmen seçilmiştir. Bunlardan birisi Beyza öğretmendir.*
– *6. sınıflar için iki öğretmen sorumlu olarak seçilirken, bu öğretmenlerden biri Fatih öğretmendir.*
– *7. sınıflar için bir öğretmen sorumlu olarak seçilmiştir.*
– *Bir öğretmen ise tüm gezi kafilesinden sorumlu tutulmuştur.*
– *Kadın öğretmenlerden biri gezi kafilesi sorumlusu olmak istememektedir.*
– *Sınıflardan sorumlu olan öğretmenler tüm gezi kafilesinden sorumlu olamaz.*
– *5. Sınıflardan sorumlu olan öğretmenlerden birisi erkek öğretmendir.*

EK B'nin Devamı

5. sınıf sorumlularının ikisinin, 6 ve 7. sınıflardan sorumlu öğretmenlerin kadın olduğu biliniyorsa tüm kafileden sorumlu olan öğretmen hangisidir?

A) Ceyda öğretmen
B) Elif öğretmen
C) Fatih öğretmen
D) Dilan öğretmen
E) Mustafa öğretmen

7- 9. soruları aşağıdaki bilgilere göre birbirinden bağımsız olarak cevaplayınız.

Bir Sosyal Bilgiler öğretmeni olan Aslı öğretmen, öğrencilere özel ders vermektedir. Aslı öğretmeninin Kerem, Yağmur, Hasan, Nazlı, Elif ve Hakan adlı öğrencilere özel dersi vardır. Öğretmenin özel ders programı için verilen bilgiler şu şekildedir:

- *Bir günde en fazla iki öğrenciye ders vermektedir.*
- *Kerem ve Hakan aynı gün ders almamaktadır.*
- *Cuma günü ders vermemektedir.*
- *Nazlı salı günü ders almaktadır.*
- *Elif dersini Hakan'dan sonraki günde almaktadır.*
- *Hasan ise derslerini hafta sonu olacak şekilde almaktadır.*
- *Yağmur'un dersi diğer erkek öğrencilerle aynı güne denk gelmemektedir.*

7. Yukarıda verilen bilgilerden hareketle hangi öğrencilerin dersinin aynı güne gelme ihtimalleri <u>yoktur</u>?

A) Nazlı ve Hasan
B) Yağmur ve Elif
C) Hasan ve Hakan
D) Kerem ve Elif
E) Nazlı ve Kerem

8. Hakan'ın özel dersini salı günü aldığı biliniyorsa aşağıdaki bilgilerden hangisi <u>kesinlikle doğrudur</u>?

A) Yağmur dersini pazartesi günü almaktadır.
B) Elif'in dersi Kerem'den önce almaktadır.
C) Hasan ve Kerem aynı gün ders almamaktadır.
D) Elif dersini çarşamba günü almaktadır.
E) Nazlı'nın ders aldığı gün Hasan'ın da dersi vardır.

9. **Yağmur'un dersinin pazartesi, Elif'in dersinin çarşamba günü olduğu biliniyorsa aşağıdaki bilgilerden hangisi <u>kesinlikle yanlıştır</u>?**

A) Nazlı'nın dersinden önceki gün Yağmur'un dersi vardır.
B) Elif'in dersinin olduğu gün Kerem'in de dersi vardır.
C) Hasan ve Kerem'in aynı gün dersi vardır.

EK B'nin Devamı

D) Hakan ders aldığı gün ders alan tek erkek öğrencidir.
E) Yağmur ve Nazlı'nın aynı gün dersi vardır.

10-11. soruları aşağıdaki bilgilere göre birbirinden bağımsız olarak cevaplayınız.
Bir devlet okulunda görev yapan sosyal bilgiler öğretmeni, dersinde öğrencileri dörder kişilik altı gruba ayırmıştır. Bu gruplara sosyal bilimlerin dalları olan sosyoloji, antropoloji, psikoloji, tarih, ekonomi ve coğrafya hakkında bilgi toplayıp bir çalışma yapmaları gerektiği bilgisini vermiştir. Çalışmalarını yapan gruplar hakkındaki bilgiler şu şekildedir:

- *Çalışmasını ilk gösterecek grup ekonomi grubudur.*
- *Tarih grubu coğrafya grubundan önce çalışmasını gösterecektir.*
- *En son çalışması gösteren grup ise psikolojidir.*

10. **Buna göre ekonomi grubundan sonra antropoloji grubu çalışmasını gösteriyorsa, antropoloji grubundan sonra çalışması gösterme <u>ihtimali olan</u> grup hangisidir**?

A) Psikoloji- Coğrafya
B) Coğrafya- Tarih
C) Tarih- Sosyoloji
D) Psikoloji- Ekonomi
E) Sosyoloji Coğrafya

11. **Tarih grubunun çalışmasını dördüncü sırada anlattığı biliniyorsa, üçüncü sırada çalışmasını gösterme <u>ihtimali olan</u> grup hangisidir?**

A) Antropoloji- Sosyoloji
B) Coğrafya- Ekonomi
C) Psikoloji- Antropoloji
D) Sosyoloji- Coğrafya
E) Antropoloji- Coğrafya

12. *Bir ortaokulda sosyal bilgiler öğretmenliği yapan Kadir öğretmen, sınav haftası için 7. sınıflara hazırladığı V, Y, Z sınav kâğıtlarını gruplara ayırmış ve A, B, C, D, E şubesine yapılması için görevli öğretmenlere teslim etmiş ve sınav bitiminde toplamıştır. Yapılan sosyal bilgiler sınavı ile ilgili bazı bilgiler şu şekildedir:*

- *B şubesi sınava Y grubu sınav kağıdı ile girmiştir.*
- *En yüksek puan ortalamasına sahip sınav kâğıdı Z grubuna aittir.*
- *D ve B şubesinin sınav sonucu puan ortalaması aynıdır.*
- *E şubesinin sınav grubu V'dir.*
- *Bir sınav kâğıdı grubu en fazla iki şubeye verilmiştir.*

EK B'nin Devamı

C şubesinin sınav kâğıdı grubunun V olduğu kesin olarak biliniyorsa aşağıda verilen hangi şube- grup sıralanışı doğru olarak verilmiştir?

A) Şube: A B C D E
Grup: Y Z Y V V

B) Şube: A B C D E
Grup: Z V Y Y V

C) Şube: A B C D E
Grup: Z Y V V Z

D) Şube: A B C D E
Grup: Z Y V Y V

E) Şube: A B C D E
Grup: V Y V Z Z

13-14. soruları aşağıdaki bilgilere göre birbirinden bağımsız olarak cevaplayınız.

Bir ortaokulda sosyal bilgiler öğretmenliği yapan Aslı öğretmen, 23 Nisan bayramı için öğrencileri ile birlikte bir etkinlik düzenlemiştir. Bu etkinlikler şiir dinletisi, tiyatro gösterisi, şarkı dinletisi, resim sergisi, 23 Nisan oyunları ve halk oyunları gösterisi düzenlenmiştir. Etkinlikle ilgi verilen bilgiler şu şekildedir:

- *İlk etkinlik şiir dinletisidir.*
- *Son etkinlik ise resim sergi olmuştur.*
- *Tiyatro gösterisi halk oyunlarından önce gösterilmiştir.*

13. Verilen bilgilerden hareketle halk oyunlarından önce etkinliği gösterilme ihtimali olanlar arasında değildir?
A) Şiir dinletisi
B) 23 Nisan Oyunları
C) Şarkı dinletisi
D) Tiyatro gösterisi
E) Resim sergisi

14. Tiyatro etkinliği dördüncü sırada gösterildiği biliniyorsa, üçüncü sırada gösterilme ihtimali olan etkinlik hangisidir?
A) 23 Nisan oyunları – Şarkı dinletisi
B) Şiir dinletisi – Halk oyunları
C) Resim sergisi – 23 Nisan oyunları
D) Şarkı dinletisi – Resim sergisi
E) Halk oyunları – Şarkı dinletisi

EK B'nin Devamı

15. *Bir ortaokulda öğrencilere 18 Mart Çanakkale Zaferi adına okul gezisi yapılmıştır. Yapılan Çanakkale gezisinden sonra geziye katılan öğrencileri gruplara ayırmışlardır. Ayrılan gruplara gezi ile ilgili bir eser hazırlamaları istenmiştir. Bu eserler; şiir yazma, afiş hazırlama, hikâye yazma, resim yapma, kompozisyon hazırlama ve tiyatro metnidir. Yapılan grup çalışması ile ilgili verilen bilgiler şu şekildedir:*

- *İstenilen eserlerden her birini en az bir grup tarafından hazırlanmalıdır.*
- *Afiş hazırlayan tek bir grup vardır.*
- *Hikâye yazan üç grup vardır.*
- *Resim yapan dört grup vardır.*
- *Gruplara katılamayan öğrenciler ise bir grup oluşturulup şiir yazmaları istenmiştir.*

Yukarıdaki verilen bilgilerden yola çıkarak <u>en az</u> oluşabilecek grup sayısı kaçtır?

A) 8
B) 9
C) 10
D) 11
E) 12

Cevap Anahtarı: 1-E, 2-A, 3-B, 4-C, 5-B, 6-E, 7-A, 8-A, 9-E, 10-C, 11-A, 12-D, 13-E, 14-A, 15-D

EK C Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Analitik Düşünme Becerilerine Yönelik Görüşme Formu

Sayın Öğretmen Adayı,

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerisine ilişkin görüşlerini, deneyimlerini ve öz değerlendirmelerini tespit etmek amacıyla yürütülmektedir. Elde edilen veriler tamamen bilimsel amaçlarla kullanılacak ve kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Araştırma sonuçlarının geçerli olabilmesi için soruları samimi ve içten bir şekilde yanıtlamanız büyük önem taşımaktadır. Çalışmaya ayırdığınız zaman ve sağlayacağınız değerli katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Büşra GÜNEY

Görüşme Soruları

1. Size göre analitik düşünme becerisi nedir?
2. Önceki eğitim yaşantınızda analitik düşünme becerisinin kazandırılmasına yönelik herhangi bir eğitim aldınız mı? Aldıysanız bunun niteliği ve içeriğine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
3. Sosyal bilgiler eğitiminde analitik düşünme becerisinin yeri ve önemi nedir?
4. Size göre analitik düşünme becerisine sahip bir sosyal bilgiler öğretmen adayı hangi özelliklere sahiptir? Neden?
5. Sosyal bilgiler eğitiminde analitik düşünme becerisine yönelik içeriğe yer vermenin yararları ve sınırlılıkları sizce neler olabilir? Açıklayınız.
6. Sosyal bilgiler eğitimi lisans programında analitik düşünme becerileri kazandırmaya yönelik derslere yer verilme durumuna ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
7. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerileri hangi dersler aracılığıyla geliştirilebilir? Neden?
8. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamak amacıyla derslerin içeriklerine yönelik neler yapılabilir?
9. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamak amacıyla derslerin öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik neler yapılabilir?

EK C'nin Devamı

10. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının analitik düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamak amacıyla derslerin ölçme-değerlendirme süreçlerine yönelik neler yapılabilir?
11. Son olarak söylemek istedikleriniz nelerdir? Açıklayınız.