KANIT TEMELLİ ÖĞRENME KAPSAMINDA UYGULANAN DRAMA ATÖLYELERİNİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ

Nazime KARCIOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı

2026

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

KANIT TEMELLİ ÖĞRENME KAPSAMINDA UYGULANAN DRAMA ATÖLYELERİNİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ

(T the Effect of Drama Workshops Applied Within the Scope of Evidence-Based Learning on the Thinking Skills of Pre-Service Social Sciences Teachers)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nazime KARCIOĞLU

Danışman: Doç. Dr. Esra MİNDİVANLİ AKDOĞAN

Erzurum
Ocak, 2026

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç.Dr. Esra MİNDİVANLİ AKDOĞAN danışmanlığında Nazime KARCIOĞLU tarafından hazırlanan "**KANIT TEMELLİ ÖĞRENME KAPSAMINDA UYGULANAN DRAMA ATÖLYELERİNİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ**" başlıklı çalışma 20/01/2026 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi - Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı'nda **Yüksek Lisans** tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Dr. Öğr. Üyesi Pelin YILDIRIM *ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ*	e-imza
Jüri Üyesi (Danışman):	Doç.Dr. Esra MİNDİVANLİ AKDOĞAN *ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ*	e-imza
Jüri Üyesi:	Dr. Öğr. Üyesi Figen GEDİK CEVGER *AMASYA ÜNİVERSİTESİ*	e-imza

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

17/03/2026
Prof.Dr. Refik DİLBER
Enstitü Müdürü
e-imza

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek lisans Tezi olarak sunduğum “Kanıt Temelli Öğrenme Kapsamında Uygulanan Drama Atölyelerinin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerine Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

20 / 01/ 2026

Aslı ıslak imzalıdır

Nazime KARCIOĞLU

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve ……. sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve ……. sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu tezin planlanması, yürütülmesi ve yazım sürecinin tüm aşamalarında akademik bilgi, deneyim ve yönlendirmeleriyle çalışmanın bilimsel niteliğinin gelişmesine katkı sağlayan danışmanım Doç. Dr. Esra Mindivanli AKDOĞAN'a teşekkür ederim. Lisans eğitimimden itibaren sürdürdüğü akademik rehberlik, sağladığı geri bildirimler ve tez sürecindeki katkıları bu çalışmanın oluşmasında belirleyici olmuştur.

Eğitim hayatım boyunca destek sağlayan annem Gülsen BİNGÖL ve babam Yahya BİNGÖL ile lisansüstü eğitim sürecimde destek sunan eşim Dr. Uğur KARCIOĞLU'na; tez sürecinde küçük yaşına rağmen bu sürece uyum sağlamasıyla katkı sunan kızım Tomris Eflin KARCIOĞLU'na ve çalışmanın yürütülmesinde katkı sağlayan tüm kişi ve kurumlara teşekkür ederim.

Bu çalışmayı sürdürürken ilham kaynağım olan, ülkemizin çağdaş ve bilimsel eğitim anlayışını tesis eden Mustafa Kemal Atatürk'e ve vatanı için canını feda eden tüm şehitlerimize minnet ve şükran duygularımı sunarım.

Nazime KARCIOĞLU

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KANIT TEMELLİ ÖĞRENME KAPSAMINDA UYGULANAN DRAMA ATÖLYELERİNİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ

Nazime KARCIOĞLU

Ocak 2026, 118 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın temel amacı, kanıt temelli öğrenme kapsamında uygulanan drama atölyelerinin, sosyal bilgiler gören öğretmen adaylarının kanıta dayalı düşünme, eleştirel düşünme, ve mantıksal düşünme becerileri üzerindeki etkilerini incelemektir. Çalışmada özellikle eleştirel düşünme, mantıksal düşünme ve kanıta dayalı düşünme becerilerinin, Eleştirel Düşünme Ölçeği, Mantıksal Düşünme Ölçeği ve Kanıta Dayalı Uygulama Ölçeği aracılığıyla nasıl geliştirilebileceği üzerinde durulmuştur.

Yöntem: Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu, Türkiyenin doğusunda bununan bir devlet üniversitesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim gören 4. sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Eleştirel Düşünme Ölçeği, Mantıksal Düşünme Ölçeği ve Kanıta Dayalı Uygulama Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan Eleştirel Düşünme, Mantıksal Düşünme ve Kanıta Dayalı Uygulma Ölçeklerinin güvenirlik katsayıları .80 ile .85 arasında olduğundan ölçeklerin güvenilir olduğu görülmüştür. Verilerin analizinde ön test–son test puanlarının karşılaştırılması amacıyla bağımlı örneklemler t testi, değişim puanları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda, kanıt temelli öğrenme kapsamında uygulanan drama atölyelerine katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, mantıksal düşünme ve kanıta dayalı düşünme becerilerine ilişkin incelenen öntest-sontest puanlarında sontest lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Sonuçlar: Araştırma sonucunda, kanıt temelli öğrenme kapsamında uygulanan drama atölyelerinin, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, mantıksal düşünme ve kanıta dayalı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenilebilir.

Anahtar Kelimeler: Kanıt temelli öğrenme, drama, sosyal bilgiler öğretmen adayları, eleştirel düşünme, mantıksal düşünme.

ABSTRACT

MASTER THESIS

THE EFFECT OF DRAMA WORKSHOPS APPLIED WITHIN THE SCOPE OF EVIDENCE-BASED LEARNING ON THE THINKING SKILLS OF PRE-SERVICE SOCIAL SCIENCES TEACHERS

Nazime KARCIOĞLU

January 2021, 118 Pages

Purpose: The main purpose of this study is to examine the effects of drama workshops implemented within the scope of evidence-based learning on the evidence-based thinking, critical thinking, and logical thinking skills of preservice social studies teachers. In particular, the study focuses on how critical thinking, logical thinking, and evidence-based thinking skills can be developed through the Critical Thinking Scale, the Logical Thinking Scale, and the Evidence-Based Practice Scale.

Method: This study employed a quasi-experimental design, one of the quantitative research methods. The study group consisted of fourth-year preservice teachers enrolled in the Social Studies Education program at a public university located in the eastern part of Türkiye. The Critical Thinking Scale, Logical Thinking Scale, and Evidence-Based Practice Scale were used as data collection instruments. The reliability coefficients of the Critical Thinking, Logical Thinking, and Evidence-Based Practice Scales used in the study ranged between .80 and .85, indicating that the scales were reliable. In the analysis of the data, a paired samples t-test was used to compare pre-test and post-test scores, and Pearson's correlation coefficient was used to examine the relationships among change scores.

Findings: As a result of the analyses conducted within the scope of the study, it was determined that there were statistically significant differences in favor of the post-test scores in the pre-test and post-test results related to the critical thinking, logical thinking, and evidence-based thinking skills of preservice social studies teachers who participated in the drama workshops implemented within the scope of evidence-based learning.

Conclusions: The results of the study indicate that drama workshops implemented within the scope of evidence-based learning are effective in improving the critical thinking, logical thinking, and evidence-based thinking skills of preservice social studies teachers.

Keywords: Evidence-based learning, drama, preservice social studies teachers, critical thinking, logical thinking

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI ii
TEŞEKKÜR iii
ÖZ iv
ABSTRACT v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR DİZİNİ viii
ŞEKİLLER DİZİNİ ix
BİRİNCİ BÖLÜM 1
Giriş 1
Problem Durumu 4
Alt Problemler 5
Araştırmanın Amacı 6
Araştırmanın Önemi 6
Araştırmanın Sınırlılıkları 7
Varsayımlar 9
İKİNCİ BÖLÜM 11
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar 11
Kanıt Temelli Öğrenme 11
Kanıt Temelli Öğrenmenin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılması 18
Drama Yöntemi 21
Dramanın Yönteminin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanımı 27
Dramanın Kanıt Temelli Öğrenmede Kullanılması 30
Sosyal Bilgiler Eğitiminde Drama ve Kanıt Temelli Öğrenme 32
Üst Düzey Düşünme 34
Eleştirel Düşünme Becerisi 37
Mantıksal Düşünme Becerisi 41
İlgili Araştırmalar 48
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 54
Yöntem 54
Araştırma Yöntemi 54

Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar/Veri Kaynakları 55
Veri Toplama Araçları 56
Eleştirel Düşünme Ölçeği 56
Kanıta Dayalı Uygulama Ölçeği 57
Mantıksal Düşünme Ölçeği 58
Süreç/Uygulama 58
Verilerin Analizi 59
Araştırmacı Rolü 60
Geçerlik ve Güvenirlik 61
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 64
BULGULAR 64
Drama Atölyelerinin Öğrencilerin Kanıta Dayalı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular 64
Kanıta Dayalı Öğrenme İle Desteklenen Drama Atölyelerinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisinin Gelişimi Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular 66
Kanıta Dayalı Öğrenme İle Desteklenen Drama Atölyelerinin Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Becerisinin Gelişimi Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular 68
Kanıta Dayalı Düşünme Becerisine Dayalı Olarak Eleştirel Düşünme ve Mantıksal Düşünme Becerilerinin İlişkisel Korelasyon Sonuçlarına Ait Bulgular 70
BEŞİNCİ BÖLÜM 72
Tartışma ve Sonuç 72
Öneriler 73
KAYNAKÇA 75
EKLER 86
EK-1. Drama Atölyeleri 86
EK-2. Eleştirel Düşünme Ölçeği 94
EK-3. Kanıta Dayalı Uygulama Ölçeği 98
EK-4. Mantıksal Düşünme Ölçeği 104
EK-5. İzinler 105
ÖZ GEÇMİŞ 107

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. *Drama ve Kanıt Temelli Öğrenmenin Öğrenci Becerilerine Etkisi: İlgili Araştırmalar* 49
Tablo 2. *Ölçeklerin Ön Test ve Son Test Puanlarının Merkezi Eğilim ve Dağılım Ölçüm Sonuçları* 62
Tablo 3. *Kanıta Dayalı Düşünme Ön Test–Son Test Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları* 65
Tablo 4. *Kanıta Dayalı Düşünme Alt Boyutlarında Ön Test–Son Test Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları* 65
Tablo 5. *Eleştirel Düşünme Becerisi Ön Test–Son Test Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları* 67
Tablo 6. *Eleştirel Düşünme Becerisi Alt Boyutları Ön Test–Son Test Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları* 68
Tablo 7. *Mantıksal Düşünme Puanlarında Ön Test–Son Test Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları* 69
Tablo 8. *Mantıksal Düşünme Alt Boyutları Ön Test–Son Test Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları* 70
Tablo 9. *Kanıta Dayalı, Eleştirel Ve Mantıksal Düşünme Gelişim Farkları Arasındaki Pearson Korelasyonları* 71

ŞEKİLLER **DİZİNİ**

Şekil 1. *Kanıta Dayalı Düşünme Ön test ve Son test Histogramları* 64
Şekil 2. *Eleştirel Düşünme Ön Test ve Son Test Histogramları* 66
Şekil 3. *Mantıksal Düşünme Becerisi Ön Test Histogramları* 69

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Günümüz eğitim sistemleri, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerini değil; problem çözme, eleştirel ve mantıksal düşünme ile yaratıcı çözüm üretme becerilerini geliştirmeyi de amaçlamaktadır. Bu nedenle çağdaş eğitim anlayışında, bilgi aktarımının ötesine geçilerek öğrencilerin analitik, eleştirel, mantıksal ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi temel bir hedef olarak kabul edilmektedir (OECD, 2018; Trilling & Fadel, 2009). Sosyal bilimler, bireylerin ihtiyaçları ve toplumun beklentileri arasında denge kurulmasında önemli bir işlev üstlenmektedir. Bu bağlamda sosyal bilimler; bireylere gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılmasını amaçlayan yapısıyla çeşitli sorumluluklara sahiptir. Bu nedenle sosyal bilimlerin bireyler ve toplum açısından taşıdığı önem oldukça büyüktür (Oruç ve Ulusoy, 2008, s. 9). Özellikle sosyal bilgiler dersi gibi disiplinlerarası bir yapıya sahip derslerde; bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılması ayrı bir önem taşımaktadır. Sosyal bilgiler dersi, bireylerin kendilerini, yakın ve uzak çevrelerini tanımalarını sağlayan; yaşamlarında gerekli olacak temel bilgi, beceri ve değerleri kazandırmayı amaçlayan kapsamlı bir derstir. Bu ders, öğrencilerin birey olarak toplum içindeki rollerini anlamalarına ve yaşadıkları çevrede ile dünyada meydana gelen olayları değerlendirmelerine olanak tanımaktadır. Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerden hazır bilgiyi doğrudan almaları yerine, gereksinim duydukları bilgiyi araştırarak bulmaları, edindikleri bilgiyi yorumlamaları, problem çözme becerilerini kullanmaları ve eleştirel düşünme yetilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bu süreçte asıl önemli olan, öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri yalnızca sınıf ortamında değil, sınıf dışı yaşantılarında da etkili biçimde uygulayabilmeleridir (Karadeniz, 2012).

Üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi, büyük ölçüde öğretim sürecinde kullanılan yöntemlerle ilişkilidir (Anderson & Krathwohl, 2001; Fisher & Scriven, 1997). Öğretmenler tarafından tercih edilen öğretim yöntemleri, öğrencilerin öğrenme sürecine katılım biçimlerini, bilgiyi işleme düzeylerini ve öğrenmeye yönelik tutumlarını doğrudan etkilemektedir (Biggs & Tang, 2011). Günümüzde yalnızca geleneksel öğretim yöntemlerinin bu becerilerin geliştirilmesinde yeterli olmadığı, bu nedenle öğretim stratejilerinin çeşitlendirilmesinin gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Prince, 2004).

Bu bağlamda kanıt temelli öğrenme ile drama atölyeleri, çağdaş eğitim yaklaşımları arasında öne çıkan iki yöntem olarak değerlendirilmektedir. Kanıt temelli öğrenme, öğretim sürecini bilimsel kanıtlara dayandırarak öğrencilerin eleştirel düşünme ve akıl yürütme becerilerini desteklemektedir (Davies, 2011: 7-26). Drama atölyeleri ise öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayarak yaratıcı düşünme, empati ve problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sunmaktadır (Bolton, 1984; Heathcote & Bolton, 1995).

Bu iki yaklaşımın birlikte kullanılması, öğretmen adaylarına yalnızca bilgiyi edinme olanağı sunmakla kalmamakta; aynı zamanda bilgiyi analiz etme, farklı bakış açıları geliştirme ve özgün çözümler üretme becerilerini de güçlendirmektedir (Brookfield, 2012). Bu beceriler, öğretmen adaylarının toplum yaşamında etkin bir biçimde yer almalarına ve değişen dünya koşullarına uyum sağlamalarına katkı sunmaktadır (Bilen, 1999). Bu nedenle söz konusu becerilerin geliştirilmesine özel bir önem verilmesi gerekmektedir; zira öğretmen adaylarının giderek daha karmaşık ve değişken bir yapıya bürünen küresel dünyada etkili olabilmeleri, bu becerileri edinmelerine bağlıdır (Haladyna, 1997). Böylece öğretim stratejileri daha etkili biçimde uygulanırken, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin gelişimi için de uygun bir ortam sağlanmış olur.

Bir görüşün desteklenmesi amacıyla ileri sürülen her türlü bilgi ve veri kanıt olarak tanımlanmaktadır. Günlük yaşamda edinilen bilgilerin büyük ölçüde kanıtlara dayandırılması, bu anlayışın eğitim ortamlarına da yansımasına neden olmuştur. Eğitim sürecinde kullanılan kanıtlar, öğrencilerin karşılaştıkları problemleri sorgulamalarına ve ele alınan bir konuya ilişkin farklı bakış açıları geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Kabapınar, 2022). Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmenin bireyin önceki bilgi ve deneyimleri üzerine yeni bilgileri aktif olarak inşa etmesi süreci olduğunu savunur. Bu yaklaşımda öğrenci pasif bir alıcı değil; sorgulayan, keşfeden ve anlamı kendi zihninde yapılandıran etkin bir öğrenendir (Fosnot, 1996; Piaget, 1973). Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde ortaya çıkan önemli öğrenme yaklaşımlarından biri kanıt temelli öğrenme yaklaşımıdır (Gökgöz, 2023). Yapılandırmacı anlayışa göre, karar verebilen bireylerin yetiştirilebilmesi için bilginin başlı başına bir amaç olarak değil, problemlerin çözümünde kullanılan bir araç olarak ele alınması gerekmektedir. Bu doğrultuda, kanıt temelli öğrenme modeli söz konusu amaca ulaşmada temel bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Bozkurt, 2018).

Kanıt temelli öğrenme yaklaşımı eğitim alanında bilimsel temellere dayalı kararlar alınmasını ön plana çıkaran bir anlayışa sahiptir. Bu yaklaşım, öğretim süreçlerinin geliştirilmesi amacıyla en güncel ve güvenilir araştırma bulgularını esas alır (Slavin, 2002:15-21). Öğretim yöntemlerinin ve stratejilerinin hangi koşullarda, hangi öğrenci gruplarında daha

etkili olduğunu belirlemek için sistematik veri toplama, analiz etme ve değerlendirme süreçlerini içerir. Bu sayede eğitimciler, öğretim etkinliklerini yalnızca geleneksel yöntemlere dayalı değil; aynı zamanda bilimsel araştırmalarla desteklenmiş verilere dayalı olarak planlama imkânı bulurlar. Nitekim Hattie'nin (2009) Visible Learning çalışması, eğitimde kullanılan stratejilerin etkililik düzeylerini inceleyerek, hangi yöntemlerin öğrenme üzerinde daha fazla etki yarattığını kapsamlı bir biçimde ortaya koymuştur. Kanıt temelli öğrenmenin bu yönü, öğretmen adaylarının analitik düşünme ve eleştirel değerlendirme becerilerinin gelişimine katkı sağlamakta; öğrenme sürecini daha sistematik, güvenilir ve verimli hale getirmektedir. Öğrencilerin araştırma bulgularını incelemesi, verileri analiz etmesi, sonuçları yorumlaması ve bu bilgiler doğrultusunda geri bildirim alması; onların problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini güçlendiren önemli unsurlar arasında yer almaktadır.

Drama atölyeleri, öğretim sürecinde öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini destekleyen etkili yöntemlerden biridir (San, 1995: 71-103; Bolton, 1984). Drama, öğrencilerin bir öğrenme konusunu yalnızca dinleyerek ya da okuyarak değil; yaşayarak, deneyimleyerek ve etkin katılım yoluyla öğrenmelerini sağlamaktadır (Heathcote & Bolton, 1995). Eğitimde drama; sanatın farklı biçim ve tekniklerinden yararlanarak katılımcıların kurmaca bir ortamda, gerçek yaşam deneyimlerine dayalı bilgi, beceri ve tutumları rol alma ve yaşayarak öğrenme yoluyla kazanmalarını amaçlayan bir öğrenme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Adıgüzel, 2006; San, 1995). Bu süreçte bireyler için yeni öğrenme yaşantılarının oluşturulması ve öğrenmenin kalıcı hâle getirilmesi hedeflenmektedir (O'Neill & Lambert, 1982). Rol üstlenme sürecinin etkili biçimde gerçekleştirilebilmesi ise, katılımcıların belirli bir bilgi birikimine ve konuya ilişkin ön yaşantılara sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Bilgi, rolün bilinçli ve anlamlı biçimde canlandırılmasına katkı sağlarken, aynı zamanda öğrenme sürecinin derinleşmesini de desteklemektedir (Vural & Somers, 2023). Öğrenciler, drama etkinliklerinde farklı roller üstlenerek, olayları canlandırarak ve çeşitli karakterlere bürünerek öğrenme sürecine aktif katılım gösterirler. Bu tür uygulamaların öğrencilerin empati becerilerini ve sosyal-duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilediği, drama temelli öğrenme yaklaşımlarının empati düzeylerini artırdığını belirtmiştirzaza (Çakır vd., 2019). O'Neill ve Lambert'in (1982) geliştirdiği drama yapıları, rol yapma ve senaryo oluşturma etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmedeki etkisini somut bir şekilde ortaya koymaktadır. Drama çalışmalarında "ne, neden, ne zaman, nasıl, nerede, kim ve kime" gibi temel sorulara verilen yanıtlar, drama sürecinin çözümlenmesinde ve izlenecek aşamaların belirlenmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları açısından bakıldığında drama atölyeleri, onların öğrenci etkileşimlerini ve sınıf içi

dinamikleri daha iyi anlamalarına yardımcı olmakta; böylelikle öğretim sürecine daha bilinçli ve donanımlı şekilde hazırlanmalarını sağlamaktadır. Bu bulgular, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaratıcı dramanın öğretim yöntemi olarak kullanımını hem bireysel hem mesleki açıdan olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir (Ezer vd., 2020:; Oğuz & Camadan, 2016).

Problem Durumu

Dünya, özellikle son yıllarda hız kazanan teknolojik, ekonomik ve toplumsal dönüşümler nedeniyle köklü bir değişim sürecinden geçmektedir. Bu dönüşümler, ülkelerin üretim ve çalışma dinamiklerini yeniden şekillendirerek sanayi toplumundan bilgi temelli toplum yapısına geçişi zorunlu hâle getirmiştir (Anderson, 2008; Levy & Murnane, 2005). Bu yapısal değişim, bireylerden beklenen bilgi ve beceri türlerini de önemli ölçüde farklılaştırmıştır. Günümüz eğitim anlayışı, bireylerin yalnızca bilgi edinmesini değil; bilgiyi analiz edebilmesini, değerlendirebilmesini, akılcı çıkarımlarda bulunabilmesini ve sorunlara kanıta dayalı çözümler üretebilmesini gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, iş birliği ve iletişim gibi 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi, çağdaş eğitim sistemlerinin ve öğretmen yetiştirme programlarının temel hedefleri arasında yer almaktadır (OECD, 2019). Ancak öğretmen yetiştirme süreçlerinde bu becerilerin geliştirilmesine yönelik uygulamaların çoğu zaman bilgi aktarımıyla sınırlı kaldığı ve üst düzey düşünme süreçlerini yeterince desteklemediği görülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi, nitelikli öğrenme ortamlarının oluşturulması ve çağın gerektirdiği eğitim anlayışının hayata geçirilebilmesi açısından önemli bir problem alanı olarak ortaya çıkmaktadırSosyal Bilgiler öğretmenliği özelinde ise bu becerilerin önemi daha da artmaktadır; çünkü sosyal bilimler disiplinleri, kanıta dayalı mantıksal düşünme, çok yönlü değerlendirme yapma, eleştirel bakış geliştirme ve mantıksal tutarlılık gerektiren konuları içermektedir (Wineburg, 2001). Bu bağlamda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, mantıksal düşünme ve kanıta dayalı düşünme becerilerinde yetkin olmaları; yalnızca akademik başarı açısından değil, aynı zamanda öğrencilerde 21. yüzyıl becerilerini destekleyen öğrenme ortamlarını tasarlayabilmeleri, öğrencileri sorgulamaya teşvik edebilmeleri ve aktif öğrenme süreçlerini etkili biçimde yönetebilmeleri açısından da kritik bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

Kanıt temelli öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin yalnızca bilgi tüketen pasif bireyler olmasını engelleyerek, onları kanıtları inceleyen, değerlendiren ve elde ettiği bulgular ışığında çıkarım yapan aktif öğrenenlere dönüştürmeyi hedefler (Şahin vd., 2022: 1051-1079).

Price (1968), öğrenme sürecinin zenginleştirilmesi için öğretim yöntemlerinde yapılacak değişikliklerin öğrencilerin merakını uyandıran, hayal güçlerini harekete geçiren ve

onları çeşitli kaynaklardan yararlanmaya teşvik eden nitelikte olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu noktada drama yöntemi, öğretmen adaylarının düşünme süreçlerini desteklemede önemli bir potansiyele sahiptir. Drama, bireyin bir durumu canlandırarak deneyimlemesi, süreç içinde problem çözmesi, rol alarak farklı bakış açılarını değerlendirmesi ve karar verme süreçlerine aktif biçimde katılması nedeniyle bilişsel gelişimi doğrudan desteklemektedir. Peter (2003), dramanın temel amaçlarından birinin bireyin duygu ve düşüncelerini serbestçe ifade etmesini sağlamak olduğunu ve bu süreçte içsel engellerini aşarak hem kendi farkındalığını hem de çevresindeki bakış açılarını daha iyi kavramasına katkı sağladığını vurgulamaktadır.

Drama, sorgulama, değerlendirme, neden-sonuç ilişkisi kurma, çıkarım yapma ve yaşantıların yeniden yapılandırılması gibi bilişsel süreçleri içermesi bakımından, kanıt temelli öğrenmenin öngördüğü düşünme süreçleriyle örtüşmektedir (Adıgüzel, 2013; Toivanen vd., 2011: 1169-1179). Sosyal Bilgiler öğretmen adayları, göreve başladıklarında kanıtlara dayalı düşünme, sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerini öğrencilere kazandırma sorumluluğu taşıyacaktır. Bu görev, öğretmen adaylarının kendi düşünme süreçleri üzerinde derinleşmelerini, bilişsel tutarlılık geliştirmelerini ve kanıt kullanma konusunda yetkinlik kazanmalarını gerektirmektedir. Ancak öğretmen yetiştirme programlarında eleştirel düşünme, mantıksal düşünme ve kanıta dayalı düşünme gibi üst düzey becerilerin geliştirilmesine yönelik uygulamaların farklı öğretim yaklaşımları çerçevesinde ele alındığı, bu bağlamda özellikle drama gibi deneyimsel yöntemlerin kanıt temelli öğrenme ile birlikte kullanıldığı öğretim tasarımlarına ilişkin çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Darling-Hammond, 2006; OECD, 2019). Bu doğrultuda, drama temelli uygulamaların kanıt temelli öğrenme yaklaşımıyla bütünleştirilerek öğretmen adaylarının düşünme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi, öğretmen yetiştirme alan yazınına farklı bir bakış açısı sunması ve mevcut çalışmaları tamamlayıcı nitelikte katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

Buradan hareketle çalışmanın ana problem durumu kanıt temelli öğrenme destekli olarak uygulanan drama atölyelerinin öğretmen adaylarının kanıta dayalı düşünme, eleştirel düşünme ve mantıksal düşünme becerileri üzerine etkisini belirlemektir. Bu ana problem doğrultusunda çalışmanın alt problemleri belirlenmiştir.

Alt Problemler

- Drama atölyelerinin öğrencilerin kanıta dayalı düşünme becerileri üzerinde etkisi var mıdır?
- Kanıta dayalı öğrenme ile desteklenen drama atölyelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin gelişimi üzerinde etkisi var mıdır?

- Kanıta dayalı öğrenme ile desteklenen drama atölyelerinin öğrencilerin mnatıksal düşünme becerisinin gelişimi üzerinde etkisi var mıdır?
- Katılımcıların kanıta dayalı düşünme becerileri ile eleştirel düşünme ve mantıksal düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, kanıt temelli öğrenme kapsamında uygulanan drama atölyelerinin, sosyal bilgiler öğretmenliği programında eğitim gören öğretmen adaylarının kanıt temelli düşünme, eleştirel düşünme ve mantıksal düşünme becerileri üzerindeki etkilerini incelemektir.

Araştırmanın Önemi

Günümüz dünyasında eğitim sistemi, bireylerden yalnızca bilgiyi almalarını değil, bunun yanında bilgileri analiz edebilmelerini, değerlendirebilmelerini, farklı durumları karşılaştırabilmelerini ve problem çözme süreçlerine etkin biçimde katılabilmelerini beklemektedir. Bu durum, öğrenme sürecinin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmamasını; öğrencilerin analiz etme, değerlendirme ve üretme gibi üst düzey bilişsel süreçlere aktif olarak katılmalarını gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda üst düzey düşünme becerileri; mantıksal düşünme, eleştirel düşünme gibi bilişsel süreçleri içeren ve bireyin bilgiyi yapılandırmasını sağlayan temel yeterlikler olarak 21. yüzyıl eğitiminin merkezinde yer almaktadır. Alan yazında, özellikle öğretmen yetiştirme sürecinde söz konusu becerilerin geliştirilmesinin, öğretmen adaylarının pedagojik karar verme süreçleri ile sınıf içi uygulama yeterlikleri üzerinde doğrudan etkili olduğu vurgulanmaktadır (Facione, 2015). Bu araştırmanın önemini artıran temel unsurlardan biri, kanıt temelli öğrenme yaklaşımının öğretmen eğitimi bağlamında ele alınmasıdır. Kanıt temelli öğrenme, öğrenme süreçlerinin bilimsel bulgularla desteklenmesini, öğretim etkinliklerinin somut dayanaklara dayanmasını ve öğrencilerin ulaştıkları sonuçları kanıtlarla temellendirmelerini amaçlayan bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Slavin, 2002). Bu yaklaşım, sosyal bilgiler eğitiminde sıklıkla karşılaşılan tarihsel belgeler, görseller, haritalar, resmi kayıtlar ve sayısal veriler gibi çok çeşitli kanıt türlerinin değerlendirilmesini içeren bir öğrenme sürecini doğal olarak desteklemektedir.Araştırmanın özgün değerini ortaya koyan bir diğer boyut, kanıt temelli öğrenme yaklaşımının drama yöntemiyle bütünleştirilmesidir. Drama temelli öğretim uygulamaları, öğrenenlerin sürece aktif katılımını sağlayarak empati kurmalarına, farklı bakış açılarını değerlendirmelerine, neden-sonuç ilişkileri kurmalarına ve karar verme süreçlerine etkin biçimde katılmalarına olanak tanımaktadır. Alan yazında drama çalışmalarının kanıt

temelli öğrenme yaklaşımıyla bütünleştirilerek yapılandırıldığı uygulamaların öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerileri üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Bu bağlamda araştırma, kanıt temelli öğrenme ilkelerine göre yapılandırılmış drama atölyelerinin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, kanıt temelli düşünme ve mantıksal düşünme becerileri üzerindeki etkilerini ortaya koyarak alan yazındaki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının disiplinin doğası gereği kanıta dayalı düşünme becerilerine hâkim olmaları gerektiği (NCSS, 2013) göz önünde bulundurulduğunda, bu tür bütüncül öğrenme tasarımlarının öğretmen yetiştirme programları açısından önemli bir gereklilik olduğu söylenebilir.

Kanıt temelli öğrenme ve drama atölyeleri, tek başına da etkili yöntemler olmakla birlikte, birlikte kullanıldıklarında daha güçlü bir öğrenme deneyimi ortaya çıkarabilecekleri belirtilmiştir (Slavin, 2002; Adıgüzel, 2013; Toivanen vd., 2011: 60-69). Bu nedenle bu araştırmada, bu iki yaklaşımın entegrasyonunun eğitim sürecine nasıl yansıyabileceği, öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerine nasıl etkilediği incelenmiştir. Çalışmadan elde edilecek sonuçlar, yalnızca teorik bilgi üretmekle kalmayıp, öğretim sürecinde uygulanabilecek somut öneriler sunma açısından da önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın, eğitim alanına hem kuramsal hem de uygulamaya yönelik önemli katkılar sağlayacağı ön görülmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzey bilişsel becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek yenilikçi stratejiler hakkında değerli bilgiler sunmuştur. Böylece hem öğretmen adaylarının bireysel gelişim süreçlerine katkı sağlayacağı dhem de eğitim sisteminde kullanılabilecek etkili yöntemlerin belirlenmesine ışık tutacağı düşünülmektedir. Kanıt temelli öğrenme ve drama atölyelerinin birlikte kullanılmasıyla elde edilen deneyim, eğitim uygulamaları için yol gösterici nitelikte olmuştur.

Araştırmadan elde edilecek bulguların, kuramsal açıdan kanıt temelli öğrenme yaklaşımı ile drama yönteminin birlikte kullanımına ilişkin alan yazına özgün katkılar sunması; uygulama açısından ise öğretmen yetiştirme programlarında kullanılabilecek yenilikçi ve sorgulayıcı öğrenme ortamlarının yapılandırılmasına rehberlik etmesi beklenmektedir. Drama temelli öğretim yaklaşımlarının öğretmen adaylarının öğrenme lideri rollerini deneyimleyerek kazanmalarına katkı sağladığına ilişkin bulgular da (O'Neill, 1995), bu çalışmanın öğretmen eğitimi açısından taşıdığı önemi desteklemektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma aşağıdaki sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür:

Çalışma Grubu Sınırlılığı

- Araştırma, Türkiyenin doğusunda bulunan bir üniversitede Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 4. sınıfında öğrenim gören 44 öğretmen adayıyla sınırlıdır. Bu nedenle sonuçlar, farklı üniversitelerdeki ya da farklı sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarına doğrudan genellenemez.

Araştırmanın Yöntemi Sınırlılığı

- Araştırma, nicel yöntemlerden yarı deneysel desen kapsamında yürütülmüştür. Tek gruplu uygulama yapılması, elde edilen bulguların nedensellik ilişkilerini tamamen ortaya koymasını sınırlamaktadır.
- Bu araştırmada elde edilen nicel bulguların nitel verilerle desteklenmemiş olması, bulguların daha derinlemesine yorumlanmasını sınırlandıran bir durum olarak değerlendirilebilir

Uygulama Süresi ve Etkinlik Sayısı Sınırlılığı

- Drama atölyeleri ve kanıt temelli öğrenme etkinlikleri bir eğitim öğretim dönemi boyunca uygulanmıştır. Çalışma kapsamında kanıt temelli öğrenme drama yöntemi ile kazandırılmaya çalışılmıştır. Farklı yöntemlerin etkisine bakılmamıştır.

Kullanılan Ölçme Araçları Sınırlılığı

- Araştırmada eleştirel düşünme, mantıksal düşünme ve kanıta dayalı düşünme becerilerini ölçmek için kullanılan ölçekler, bu becerilerin yalnızca ölçülebilir boyutlarını değerlendirmektedir. Becerilerin tüm yönlerini ya da derinliğini tam olarak yansıtmayabilir.

Veri Toplama Süreci Sınırlılığı

- Ölçekler, öğretmen adaylarının kendi beyanlarına dayanmaktadır. Katılımcıların ölçeklere verdikleri cevapların öz değerlendirme hataları, yanıt eğilimleri veya sosyal istenirlik gibi etkenlerden etkilenmiş olabileceği kabul edilmektedir.

Araştırmanın Uygulama Ortamı Sınırlılığı

- Drama atölyeleri ile kanıt temelli öğrenme uygulamaları sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Ortamın fiziksel koşulları (sınıf büyüklüğü, mekânın uygunluğu, gürültü gibi) etkinliklerin verimliliğini etkileyebilir.

Dışsal Değişkenler Sınırlılığı

- Öğretmen adaylarının uygulama sürecinde eş zamanlı olarak katıldıkları diğer dersler, seminerler, sosyal etkinlikler veya kişisel yaşantılar ölçülen beceriler üzerinde dolaylı etki yaratmış olabilir. Bu değişkenlerin tamamen kontrol edilmesi mümkün olmamıştır.

Araştırmacı Sınırlılığı

- Drama oturumlarının yönetimi ve kanıt temelli öğrenme sürecinin uygulanması araştırmacı ve danışman tarafından yürütülmüştür. Araştırmacının ve danışmanın rehberlik tarzı ve uygulama sırasındaki yönlendirmeleri sonuçları kısmen etkileyebilir.

Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlar benimsenmiştir:

- Öğretmen adaylarının uygulamalara gönüllü ve içten bir katılım sağladığı varsayılmaktadır. Araştırma sürecinde drama etkinliklerine ve kanıt temelli öğrenme uygulamalarına katılan öğrencilerin, verilen görevleri yerine getirmede gerekli özeni gösterdikleri kabul edilmiştir.
- Uygulama sürecinde kullanılan drama etkinliklerinin ve kanıt temelli öğrenme uygulamalarının amacına uygun biçimde yürütüldüğü varsayılmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan etkinliklerin doğru, eksiksiz ve planlanan şekilde uygulandığı kabul edilmiştir.
- Veri toplama araçlarının (eleştirel düşünme ölçeği, mantıksal düşünme ölçeği, kanıta dayalı uygulama ölçeği) geçerli ve güvenilir ölçümler sağladığı varsayılmaktadır. Ölçeklerin araştırma grubuna uygun olduğu ve ölçmek istediği becerileri doğru biçimde yansıttığı kabul edilmektedir.
- Katılımcıların ölçeklerde verdikleri cevapların gerçek düşünce ve beceri düzeylerini yansıttığı varsayılmaktadır. Öğretmen adaylarının ölçme araçlarını dürüst ve öz değerlendirme bilinciyle doldurdukları düşünülmektedir.

- Çalışma grubunun araştırmanın amacına uygun bir örneklem oluşturduğu varsayılmaktadır. Türkiyenin doğusunda bulunan bir devlet üniversitesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 4. sınıf öğretmen adaylarının, benzer araştırmalar için temsil yeterliliğine sahip olduğu kabul edilmektedir.
- Uygulama sürecinde dışsal değişkenlerin etkisinin minimum düzeyde olduğu varsayılmaktadır. Katılımcıların düşünme becerilerini etkileyebilecek başka bir eğitim, kurs, ders ya da özel çalışma sürecine eşzamanlı olarak katılmadığı kabul edilmiştir.
- Drama atölyeleri ile kanıt temelli öğrenme etkinliklerinin birlikte kullanımının öğretmen adayları üzerinde bilişsel bir etki yaratabileceği varsayılmaktadır. Bu iki yöntemin birlikte kullanımının, alan yazında öngörülen şekilde düşünme becerilerini geliştirme potansiyeline sahip olduğu temel kabul olarak alınmıştır.
- Araştırmacının drama oturumlarını yönetme ve kanıt temelli öğrenme etkinliklerini yönlendirme yeterliğine sahip olduğu varsayılmaktadır. Araştırmacının uygulama sürecini olumsuz etkileyecek bir hata ya da eksiklik yapmadığı kabul edilmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Kanıt Temelli Öğrenme

Kanıt; "Bir şeyin doğruluğu ile gerçekliği konusunda kanaat verici belge, delil, iz ve argüman" anlamındadır (TDK, 2020). Demircioğlu'nun yaptığı çalışmaya bakılır ise kanıt ; geçmişi bilmemize katkı sunan sözlü ve yazılı materyaller, yollar, tarihi yapılar, köprüler, kaleler v.b oluşur (Demircioğlu, 2007). Kanıt, araştırmadan sonra ulaşılan sonuçlar diye ifade edilir (Efendioğlu & Yanpar, 2009: 1625-1655). Tosch'un yaptığı araştırmaya göre ise kanıt, eski kaynaklar, geçmişten günümüze ulaşan sözlü ve maddi kalıntılar, yazılı, film, fotoğraf, vb. bütün bulguları içermektedir (Tosh 1997'den akt. Keskin, 2013). Kanıt, bilinen ve zihnin içinde hazır bulunan şeyler değildir; kanıtlar algılanabilir ve doğru soru sorulduğunda olguya götüren, yazı, yapı ve parmak izi gibi hemen hemen her şey olabilir. Kanıt, bir savı desteklemek için kullanılan her şey olarak ifade edilebilir. Collingwood, soru ile kanıtı incelerken soruları cevaplayabilenleri kanıt olarak ifade eder (Collingwood, 1990). Kanıt, geçmiş tarihi olayların somut göstergesi olarak, tarih öğretiminde bir laboratuvar işlevi görür. Tarihsel kanıtlar, öğrencilerin geçmiş olayları somut olarak gözlemlemelerine imkân tanır ve bilgiyi kalıcı hâle getirir (Çıdacı, 2015; Safran & Köksal, 1998: 71-86).

Bilimsel anlamda yapılan çalışmalar kanıt kullandığı zaman geçerli olur. Kanıtlar, farklı bilim alanlarında olduğu gibi tarih çalışmalarında da büyük önem taşır. Tarihçinin tarihçi olarak tanınmasını sağlayan şey, yaptığı çalışmaları kanıtlarla desteklemesidir. (Collingwood, 1990). Tarihçiler de çalışma yaparken birincil ve ikincil kaynakları ayırıp, daha sonra o kaynakları çalışmalarında kullanırlar. Kaynak kavramı, çoğunlukla geçmişte yaşamış bireylerin günümüze bıraktığı izler olarak tanımlanmaktadır (Stradling, 2003). Geçmişe ait bu izler yaşamın pek çok alanında karşımıza çıkmaktadır. Bu izlerin araştırılması ve belirli sorular doğrultusunda incelenmesiyle birlikte, söz konusu izler araştırmacı için kanıt niteliği kazanmaktadır (Husbands, 2000). Kanıtlar, sosyal bilimlerde geçmişe ilişkin sorulara yanıt üretmede kullanılan belgelerdir (Collingwood, 1990). Sosyal bilimler alanında kanıtlar, adeta bir laboratuvar işlevi görmektedir. Bu kanıtlar sayesinde olaylar yorumlanabilmekte ve gözlemlenebilir hâle getirilebilmektedir; ayrıca somut yapıları nedeniyle sınıf ortamına taşınmaları da mümkündür (Safran & Köksal, 1998: 71-86).

Eğitim gören öğrenciler, kanıt temelli öğrenme aracılığıyla mevcut kanıtları kendi zihinsel filtrelerinden süzerek yeni bir anlayış geliştirirler. Bu seviyede, birinci el kanıtların ikinci el kanıtlardan fazla etkileyici olduğu görülmektedir (Koldaş & Pamuk, 2020: 6413-6436). Kaynakların kanıt olarak kullanılabilecek olanları aşağıdaki şekilde sınıflandırılabilir: görsel ve işitsel materyaller, örneğin aile fotoğrafları, videolar, filmler, tanıtım filmleri, haritalar, animasyonlar, mimari çizimler, sözlü tarih kayıtları, nüfus veri grafikleri; görüşme kayıtları, müzik kayıtlarının yanı sıra arkeolojik buluntular, giysiler, aletler, icatlar ve mezar taşlarıdır. Yazılı kaynaklar ise şunları içerir: gazeteler, günlükler, mektuplar, internet haberleri, uluslararası anlaşmalar ve kitaplardan yapılan alıntılardır. Kanıt temelli öğrenmede ortaya atılan kanıtlar sadece bilimsel olan kanıtlarla sınırlı değildir. Ayrıca kurgusal kanıtlardan da yararlanılabilir (Başpınar, 2021). İlkokul döneminde resimli çocuk kitaplarında bulunan kurgusal metinler çoğunlukla kullanılmaktadır (Sönmez, 2022).

Marwick (1970, akt. Stradling, 2003)'e göre birincil kaynaklar, herhangi bir işleme tabi tutulmamış özgün bulguları ifade etmektedir. Günümüze kadar özgünlüğünü koruyarak ulaşan her türlü nesne ve belge birincil kaynak kapsamında değerlendirilmektedir. Bu tür kaynakları etkili biçimde kullanan bireylerin, sosyal bilimlere özgü düşünme becerilerini geliştirebildiği ifade edilmektedir (Sandwell, 2008). Birincil kaynaklar; güncel döneme ait bilgi sunan kitaplar, arşiv belgeleri ve benzeri materyalleri içermektedir (Collingwood, 1990). Amerikan Kongre Kütüphanesi de birincil kaynakları kendi sınıflandırması içinde ayrı bir başlık altında ele almaktadır (Library of Congress, n.d.).

- Obje Kaynakları: Buluntular, aletler, mezar taşları, silâhlar, üniformalar, icatlar,
- Görsel Kaynakları: Videolar, filmler, fotoğraflar, görsel ve güzel sanatlar.
- İşitsel Kaynaklar: Sözlü tarih kayıtları, görüşme ve müzik kayıtları.
- İstatistik Kaynakları: Nüfus verileri ve haritalar, gibi.
- Metin Kaynakları: Bilinen tarihsel dokümanların orijinal metinleri, gazete, mektup, tarihsel yemek kitapları, reklam, günlük gibi.
- Halk Kaynakları: Aile albümleri, atadan kalma materyaller, giysiler.

İkincil kaynaklar, çoğunlukla gazeteciler, sosyal bilimciler ve gözlemciler tarafından; özgün düşünce, görüş ve yorumların eklenmesiyle oluşturulan çalışmalardır (Stradling, 2003). İlk bilginin ortaya çıkışı, zaman aralığı gözetilmeksizin fotoğraf, anket ve gözlemlerin kaydedilmesi; mülakat veya örneklem toplama süreçleri sonucunda gerçekleşiyorsa, bu tür veriler ilk elden kaynak olarak değerlendirilmektedir. İkincil bilginin kaynağı ise genellikle istatistiksel veriler, gazete haberleri ve yayımlanmış akademik çalışmalardır (Hardwicke-Holtgreive, 1996). İkincil kaynaklar, sosyal bilimlerin aynı olguya ilişkin farklı bakış açıları

geliştirmesine olanak tanımakta ve materyallerin farklı biçimlerde yorumlanmasına zemin hazırlamaktadır. Bu durum, ikinci el kaynaklar aracılığıyla olaylara çok yönlü yaklaşma fırsatı sunmaktadır (Stradling, 2003). Kanıt temelli öğretim ise, sınıf ortamında kanıtların birincil ve ikincil kaynaklar çerçevesinde kullanılarak yapılandırıldığı bir öğretim yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Yabansu, 2024). Günlük yaşamda veya okul ortamında öğrencilerin karşılaşacakları bilgileri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmeleri için, kanıt kullanma becerilerini etkili biçimde kazanmaları ve uygulamaları gerekmektedir. Bu nedenle, sorgulayıcı tarih öğretiminde kaynak ve kanıt kullanımının önemi oldukça büyüktür (Doğan, 2019; Şahin, 2021)

İlköğretim düzeyinde, özellikle 4. ve 5. sınıf öğrencileri için öğrenme süreçlerinin planlanmasında, birincil kaynakların öncelikli olarak öğrencilerin kendi yaşamlarına ait materyallerden seçilmesi önerilmektedir. Bu materyaller arasında kimlik belgeleri, koleksiyon defterleri, doğum günü kartları, ilk kitaplar, aileye ait eşyalar, oyuncaklar, demir ile kâğıt paralar, okul kayıtları, posta kartları ve yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Bu yaklaşım, öğrencilerin kendi seviyelerine uygun ve yakın çevrelerinde buldukları kanıtlarla etkileşim kurmalarını sağlayarak, öğrencilerin bu kanıtlardan anlam çıkarabilme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu yönüyle kanıt temelli öğrenme, eğitimde bilimsel çalışmalara dayalı karar almayı ve en etkili öğretim yöntemlerinin uygulanmasını esas alan bir yaklaşım olarak kabul edilmekte, eğitimcilerin pedagojik uygulamalarını bilimsel veriler ışığında şekillendirmelerini teşvik etmektedir (Kabapınar, 2014).

Kanıt temelli öğrenme, öğrenciler tarafından birinci ve ikinci elden çeşitli türde kanıtları kullanarak sınıf ortamında kanıtları temel alan ekip veya bireysel çalışmalar ve sorgulamalarla, küçük bir sosyal bilimci gibi farklı türden kaynaklarla birebir karşılaşılarak bir takım yetenekleri kazanmaları maksadına dayanan zihinsel faaliyetler bütünüdür (Alabaş, 2007).

Kanıt temelli öğrenme, bilimsel araştırma sonuçlarının uygulamaya konduğu ve öğrencinin kendi öğrenme sürecini değerlendirdiği bir öğrenme yaklaşımıdır (Kibar, 2019). Öğretmenlerin öğrencilere eleştirel tarzdaki düşünme becerisini kazandırmak için yaygın bir şekilde kullanılan beceri kanıt temelli öğrenme becerisidir (Bozkurt, 2018).

Kanıt temelli öğrenme, eğitimde kullanılan yöntemlerin bilimsel kanıtlarla desteklenmesini sağlar. Bu sayede, öğretim yöntemlerinin etkinliğine dair güvenilir ve objektif veriler ortaya konur ve eğitimciler, pedagojik kararlarını sağlam temeller üzerine inşa ederler (Hattie, 2009). Bilimsel kanıtlara dayalı karar alma süreci, eğitimdeki keyfi

uygulamaların ve öznelliğin önüne geçerek, öğretim süreçlerini daha sistematik ve etkili hâle getirir. Kanıt temelli öğrenme, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak amacıyla en etkili yöntemlerin uygulanmasını destekler. Bu süreç, öğrencilerin öğrenme aşamalarında daha bilinçli ve verimli katılım göstermelerini sağlar. Araştırmalar, kanıt temelli öğrenmenin, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini, eleştirel ve yaratıcı düşünmelerini desteklediğini ve derslere olan ilgilerini artırdığını ortaya koymuştur (Bozkurt, 2018; Kiriş Avaroğulları, 2020). Ayrıca bu yaklaşım, öğrencilerin bilgiye ulaşma sürecinde aktif rol almalarını sağlayarak, öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirmektedir.

Hattie'nin (2009) aktardığı gibi, kanıt temelli öğrenme, öğretim tekniklerinin daha etkili olmasını sağlamak için geniş çaplı araştırmalardan çıkarılan sonuçlara dayanır. Bu süre zarfında, verilerin toparlanması, değerlendirilmesi ve uygulama yöntemlerinde kullanılması, eğitimde sürekli olabilecek bir gelişimi desteklerEğitimciler, en güncel araştırma sonuçlarından yararlanarak öğretim yöntemlerini sürekli olarak geliştirebilir ve yenilikçi pedagojik stratejiler geliştirme fırsatı elde edebilirler. Bu durum, öğretmenlerin kendi mesleki yeterliliklerini artırmalarına ve sınıf ortamında daha etkili öğretim teknikleri uygulamalarına imkân tanır.

Kanıt temelli öğrenme, öğrencilerin duygudaşlık gelişimini destekler ve onlara kendilerini ifade etme fırsatı sunar. Öğrenciler, geçmiş olaylar hakkında kişisel görüşlerini ifade ederek tarihsel kanıtları analiz eder ve aktif bir şekilde öğrenme sürecine katılırlar. Bu yöntem, öğrencilerin derslere karşı ilgilerini artırır, onları düşünmeye ve tartışmaya teşvik eder (Akbulut & Açıkalın, 2020; Alabaş, 2007; Çiftarslan, 2019).

Kanıt temelli öğrenme, küçük yaşta tarihsel öğrenmeyi destekler ve öğrencilerin tarihle ilişkilendirilmelerini sağlar. Farklı türden kaynaklarla çalışmak, öğrencilerin sığ düşünceye düşmesini önler ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirir. Öğrenciler, tartışmalı ortamlar ve sorular aracılığıyla kendi fikirlerini geliştirme ve başkaları ile fikir alışverişinde bulunma imkânı bulurlar (Alabaş, 2007; Tavacı & Sarıçam, 2021). Kanıt temelli öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik eder ve akademik başarılarını artırır (Slavin, 2008). Tarih araştırılırken, bir nesnenin nasıl yapıldığını, nasıl ve hangi amaçla kullanıldığını veya insanlar için ne kadar önemli olduğunu anlamak için tarihi delillerin açıklanma yöntemine bakılır. Tarihçiler geçmiş zamanla o döneme ait kalıntılar ile bağlantı kurarlar. Bu sebeple tarihsel kanıtı kullanmadan tarih anlayışı oluşturmak mümkün değildir (Çıdacı, 2015). Kanıt temelli uygulamalar, eğitim politikalarının bilimsel verilere dayalı olmasını sağlar ve böylece eğitimde kaliteyi yükseltir (Biesta, 2007).

Kanıt temelli öğrenmenin hayata geçirilmesi, kapsamlı veri toplama ve analiz süreçlerini gerektirir. Bu durum, eğitim kurumları için hem zaman hem de maliyet açısından ciddi zorluklar yaratabilir. Ayrıca, tüm öğretmenlerin bilimsel araştırmaları doğru biçimde anlaması ve uygulamaya koyması her zaman mümkün olmayabilir. Bu süreç, öğretmenlerin pedagojik becerilerini ve akademik yeterliliklerini test eden bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Kanıt temelli öğrenmenin etkinliği, kullanılan araştırmaların kalitesine doğrudan bağlıdır. Düşük kaliteli veya yanıltıcı araştırmalar, hatalı pedagojik kararların alınmasına yol açabilir. Bu durum, kanıt temelli öğrenme yönteminin güvenilirliğini ve etkinliğini sınırlayabilir (Biesta, 2007). Kanıt temelli öğrenmede önerilen stratejiler, tüm kültürel ve coğrafi bağlamlarda aynı etkiyi göstermeyebilir. Eğitim uygulamalarının yerel koşullara göre uyarlanması, öğrencilerin sosyal ve kültürel bağlamlarını dikkate almak açısından önem arz eder (Hattie, 2009).

Kanıt temelli öğrenmenin kökenine bakacak olursak, tıp (evidence-based medicine) alanındaki gelişmeler önem arzetmektedir. 1990'lı yıllarda sağlık alanında ortaya çıkan bu yaklaşım, klinik uygulamalarda tedavi yöntemlerinin bilimsel kanıtlara dayandırılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşımın başarıya ulaşması, eğitim dâhil diğer pek çok alanlarda da benzer bir yöntem kullanılmasının yolunu açmıştır (Slavin, 2008).

Kanıt temelli uygulamaların eğitim alanında da benimsenmesi, 2000'li yıllarda hız kazanmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde 2002 de kabul edilen No Child Left Behind yasası, eğitimin de kanıtlara dayalı bir şekilde olması gerektiğini vurgulanmıştır. Böylece eğitim araştırmalarına daha çok önem verilmeye başlanmış ve bununla birlikte hangi öğretim yöntemlerinin daha işe yarar olduğunu belirlemek için kapsamlı çalışmalar yapılmştır (Biesta, 2007).

2009 yılında yayımlanan John Hattie'nin Visible Learning adlı çalışması, kanıt temelli öğrenmenin eğitimdeki etkisini değerlendiren önemli bir çalışma olarak öne çıkmıştır. Hattie, 800'den fazla meta-analizle çalışarak, hangi öğretim stratejilerinin en etkili olduğunu sistemli bir şekilde ortaya sermiştir (Hattie, 2009).

1972 yılında başlatılan ve "Okul Tarih Projesi" adıyla anılan çalışma ile İngiltere'deki tarih ders kitaplarında kanıta dayalı tarih öğretimi anlayışı geliştirilmeye başlanmıştır. Bu proje kapsamında, ilkokuldan lise düzeyine kadar tarih ders kitapları yeniden düzenlenmiş; okullarda program geliştirme yaklaşımı çerçevesinde sorgulamaya dayalı tarih öğretimi anlayışı benimsenmiştir (Kabapınar, 2012). 1980'lerde İngiltere'de tarih derslerinde geleneksel modellerden uzaklaşılarak dersin özelliğinde ve yapısında farklılığa gidilmiştir. Böylelikle tarih derslerinde beceri ve kavramlar önemsenmiş, öğrencilere tarihsel analiz, yorum, karar

verme, sorgulama ve araştırma kronolojiyi kavrama gibi beceriler kazandırmak hedeflenmiştir. Tarih öğretiminin de oluşan değişimler kaynaklar yardımıyla bulunan kanıtları, bilgileri ve olayları sorgulamaya dayanmıştır (Demircioğlu, 2010). Türkiye'de yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretim programlarına yansıması 2005 yılıyla birlikte gerçekleşmiştir. Bu programda "kanıt temelli öğrenme" yaklaşımı ile "kanıt sorgulama" becerisi ön plana çıkarılmış ve öğrencilerin kanıt kullanma yeterliklerini geliştirmeleri amaçlanmıştır (Bekret, 2019).

Aynı yıl uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde, tarih konularının öğretiminde kanıt kullanımının temel beceriler arasında yer aldığı görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2005, 2007 ve 2018 yıllarında güncellenen tarih öğretim programlarıyla birlikte, kanıt temelli öğrenme anlayışının öğretim süreçlerine entegrasyonu sağlanmıştır. Özellikle 2007 programında bu yaklaşıma dolaylı biçimde yer verilirken, 2011 yılında yapılan düzenlemelerle birlikte söz konusu öğretim yönteminin daha ayrıntılı biçimde ele alındığı ifade edilmektedir (Yazıcı, 2019).

2018 Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı'nda ise kanıt temelli öğrenmenin; öğrencilerin birincil ve ikincil kaynaklardaki kanıtları belirleme, analiz etme, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin bilgilerin doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulayarak kanıt temelli çıkarımlar yapmaları ve elde ettikleri bilgileri kullanarak kendi tarihsel anlatılarını oluşturmaları hedeflenmektedir. Programda, öğrencilerin kanıt temelli öğrenme sürecinde yargılarını kanıtlara dayandırmaları gerektiği ve bu süreçte geçmişe ilişkin bazı yargıların geçici ve tartışılabilir olabileceğinin farkına varmaları amaçlanmaktadır (Sahin, 2022).

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile başlayan bu süreç, 2018 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda da devam etmiş; öğrencilerin kanıt kullanma becerilerinin geliştirilmesi temel hedefler arasında yer almıştır. Bu programlarda, öğrencilerin eleştirel düşünme ve kanıt kullanma becerilerini kazanarak tarihsel olaylara çok yönlü bakabilmeleri amaçlanmaktadır. Özellikle Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018) ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı, bu becerilerin geliştirilmesinde önemli bir işlev üstlenmektedir.

Kanıt temelli öğrenmenin tarih derslerindeki uygulamaları, ilk kez 2007 yılı tarih öğretim programlarıyla başlamıştır. 2007 programı, bu yaklaşımı örtük biçimde yansıtırken, 2011 yılında yapılan değişiklikler ile kanıt temelli öğrenme açık ve ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır (Yazıcı, 2019). Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı'nda (2018), öğrencilerin birincil ve ikincil kaynaklardaki kanıtları belirleme, analiz etme, yorumlama ve değerlendirme

gibi tarihsel yeterlilikleri kazanması amaçlanmaktadır. Bu süreçte öğrenciler, edindikleri bilgilerin doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulayarak, kanıt temelli çıkarımlar yapmayı öğrenirler.

21. yüzyıl, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hız kazandığı; bu gelişmelerin eğitim anlayışlarını da köklü biçimde dönüştürdüğü bir dönem olmuştur. Bu dönüşüm, bireylerin yalnızca bilgiye sahip olmalarını değil, bilgiyi sorgulayan, yorumlayan ve kanıta dayalı biçimde karar verebilen bireyler olarak yetiştirilmelerini zorunlu kılmıştır. Bu gereklilik doğrultusunda, Türkiye'de kanıt temelli öğrenme yaklaşımı öğretim programları ve ders materyallerine entegre edilerek eğitim sürecinin bir parçası hâline getirilmiştir (Dülger & Kabanpınar, 2019). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda da öğrencilerin kanıtları kullanarak çıkarımda bulunmaları ve bu doğrultuda karar vermeleri temel beceriler arasında yer almaktadır (MEB, 2018). Bu açıdan bakıldığında, yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla temellendirilen kanıt temelli öğrenmenin, bireylerin bilişsel ve düşünsel gelişimlerini çok yönlü biçimde desteklemesi beklenen bir durumdur (Yabansu, 2024).

Türkiye'de sosyal bilgiler ve tarih öğretim programlarında kanıt temelli öğrenmenin benimsenmesi, bu alandaki araştırmaların artışını sağlamıştır. Araştırma bulguları, kanıt temelli öğrenmenin öğrencilerin doğru çıkarımlarda bulunmalarını sağladığını, kanıtları etkili biçimde kullanabildiklerini ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur (Bilgiç, 2018; Doğan, 2007; Tangülü & Çıdacı, 2017). Ayrıca bu yaklaşım, öğrencilerin derslerde daha başarılı olmalarını, derslere yönelik motivasyonlarının artmasını ve düşüncelerinin olumlu yönde değişmesini desteklemektedir (Bakmaz, 2016; Çıdacı, 2015).

Yakın dönemde yapılan araştırmalar, tarih eğitiminde hem öğrencilerin kaynakları ele alış biçimleri hem de kanıt temelli öğretim yöntemlerinin beklentileri karşılama düzeyi hakkında önemli bulgular ortaya koymaktadır. Kibar (2019), Kabapınar ve Yetiş (2019) ile Akbulut ve Açıkalın (2020), tarihsel kanıt kullanımının eğitimde tartışmalı olduğunu ve kanıt temelli tarih öğretim yöntemlerinin beklenen sonuçları tam olarak vermediğini vurgulamışlardır. Kiriş Avaroğulları (2020) öğrencilerin kaynakları yorumlayabildiklerini, ancak bilgilerin doğruluğunu sorgulamadan kabul ettiklerini belirtmektedir. Benzer şekilde, Scordino (2019) ve Cowgill II ile Waring (2017), hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin kaynak analiz becerilerinin yetersiz olduğunu ortaya koymuş ve ders kitaplarının hâlâ temel kaynak olarak kullanıldığını gözlemlemişlerdir (Tangülü vd., 2014; Şahin, 2022).

Kanıt Temelli Öğrenmenin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılması

Öğrenci merkezli eğitim anlayışı, öğrenme sürecinde öğrencinin bilgiyi pasif olarak alan bir birey olmaktan çıkarak, önceki bilgi ve deneyimleriyle etkileşim kurarak aktif biçimde anlam inşa eden bir öğrenen olarak konumlandırılmasını esas almaktadır. Bu anlayışın kuramsal temelini oluşturan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre, öğrenme ortamlarının öğrencinin aktif katılımını destekleyecek şekilde yeniden düzenlenmesi gerekmekte; öğretmen ise bilgiyi doğrudan aktaran bir otorite olmaktan ziyade, öğrencinin öğrenme sürecini yönlendiren, destekleyen ve cesaretlendiren bir rehber/kolaylaştırıcı rolü üstlenmektedir (Baş, 2012: 203-215). Yapılandırmacı yaklaşım, özellikle sosyal bilgiler öğretiminde aktif öğrenme tekniklerinin kullanılmasının dersin niteliğini artırdığı, öğrencilerin derse katılım ve anlam üretimini güçlendirdiği için önem taşımaktadır (Sağlam & Bilgili, 2006). Bu bağlamda, kanıt temelli öğrenme yöntemi, yapılandırmacı eğitim anlayışının temel öğretim yöntemlerinden biri olarak öne çıkmaktadır (Kibar, 2019; Ginesar, 2022).

Sosyal bilgiler dersleri, öğrencilerin toplumsal durumları, tarihsel gelişmeleri ve insanlığın ortak deneyimlerini anlamalarına katkı sağlamak amacıyla yapılandırılmıştır. Bu derslerde kullanılan öğretim yaklaşımlarının, öğrencilerin farklı bakış açılarını değerlendirme, analiz yapma ve problem çözme becerilerini geliştirmesi beklenmektedir. Sosyal bilgiler öğretiminde kanıt temelli öğrenme, öğrencilerin tarihsel ve toplumsal bilgileri sorgulamalarına, iddialarını birincil ve ikincil kaynaklara dayandırmalarına ve çıkarımlarını gerekçelendirmelerine olanak tanıyarak bu becerilerin gelişimini destekleyen etkili bir öğretim yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır (Kabapınar, 2014; National Council for the Social Studies [NCSS], 2010).

Kanıt temelli öğrenme, öğrencilerin bilgiyi pasif biçimde kabul etmek yerine aktif olarak araştırmasına, analiz etmesine ve yorumlamasına olanak tanıyan bir öğrenme yaklaşımıdır (Efendioğlu & Yelken, 2009). Bu süreçte öğrenciler, kaynaklara dayalı olarak bilgiye ulaşırken farklı bakış açılarını görmekte, mutlak doğruların olmadığını fark etmekte ve bilgilerin güvenilirliğini sorgulamayı öğrenmektedirler (Kabapınar, 2014). Bu yönüyle kanıt temelli öğrenme, sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin tarihsel ve toplumsal olayları çok yönlü biçimde ele almalarını, kanıtlara dayalı çıkarımlar yapmalarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini destekleyen etkili bir öğretim yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir (Kabapınar, 2014).

Kanıt temelli öğretim, sosyal bilgiler derslerinde yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleriyle uyumlu bir yaklaşımdır (Kabapınar, 2014). Bu yaklaşım, öğrencilerin bilgiyi pasif

biçimde almaları yerine öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini desteklemektedir. Sosyal bilgiler dersinin önemli bir bileşeni olan tarih öğretimi ise geçmişin öğrenilmesinin önemine vurgu yapmakta ve öğretim sürecinde kanıt kullanımını gerekli kılmaktadır (Stearns, 2009). Bu doğrultuda kanıt temelli öğrenmenin uygulanması, öğrencilerin konuları daha derinlemesine kavramalarına ve farklı bakış açıları geliştirmelerine olanak sağlamaktadır.

Kanıt temelli öğrenme, öğrencilerin tarih ve sosyal bilimler alanında eleştirel düşünme ve farkındalık geliştirmelerine önemli katkılar sağlamaktadır. Bu öğrenme yaklaşımının sağladığı bazı kazanımlar şunlardır (Şahin, 2021).

- Öğrenciler, tarihsel bilginin üretilmesinde mevcut bilgilerin somut ve güvenilir kanıtlara dayanmasının zorunlu olduğunu fark ederler. Kanıt, bilgiyi doğrulayan temel unsur olarak görülür.
- Tarihçiler veya sosyal bilimciler, aynı kanıtları inceleyerek farklı yorumlara ulaşabilir ve çeşitli bakış açıları geliştirebilirler. Bu durum, bilginin tek bir doğruya indirgenemeyeceğini ve yorum çeşitliliğinin doğasında olduğunu gösterir.
- Öğrenciler, mevcut kanıtları kullanarak kendi tarihsel veya sosyal bilimsel yorumlarını ve bakış açılarını oluşturabilirler. Bu süreç, analitik ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine imkân tanır.
- Tarih ve sosyal bilimlerin yorumlanmasında mutlak doğruların bulunmadığını öğrenirler; bu sayede bilgiye farklı perspektiflerle yaklaşabilme yetisi kazanırlar.
- Tarihsel konularla ilgili kanıtların güvenilirliğini sorgulamanın zorunlu olduğunu kavrarlar ve bilgiye eleştirel bir gözle yaklaşma alışkanlığı geliştirirler.
- Öğrenciler, tarih ve sosyal bilgiler derslerinin yalnızca ezbere dayalı olmadığını anlar; derslerin sorgulama, analiz ve yorumlama üzerine kurulu olduğunu fark ederler.

Sosyal bilgiler derslerinde kanıt temelli öğrenmenin önemi şu şekilde özetlenebilir (Levstik & Barton, 2011).

- Tarihsel Araştırmalar ve Birincil Kaynaklar: Öğrenciler, ana kaynaklardan faydalanarak tarihsel olayları analiz eder, eleştirel bakış açısı geliştirir ve bilgiyi kendi yorumları ile harmanlar.
- Problem Çözme ve Karar Verme: Öğrenciler, toplumsal sorunları analiz eder, bilgi toplar, değerlendirme yapar ve çözüm önerileri geliştirir.

- Sosyal Deneyler ve Anketler: Toplumsal olayları anlamak için deneyler ve anketler uygulanabilir, öğrenciler sosyal bilimler yöntemlerini öğrenir ve toplumdaki dinamikleri bilimsel perspektifle inceler.

Kanıt temelli öğrenme tekniklerinin sosyal bilgiler dersine entegre edilmesi, yalnızca bir öğretim stratejisi olarak görülmemeli, aynı zamanda dersin yapısına ve öğrencilerin bilişsel seviyelerine uygun titiz bir planlama sürecini gerektirir. Bu süreçte öğretmenler, öğrencilerin değerlendirebileceği güvenilir ana kaynaklar ve veri setleri belirlemelidir. Bu kaynaklar, tarihi belgeler, dönemin haritaları, yapılmış sosyal araştırmalar veya anketler gibi somut verilerden oluşabileceği gibi, sosyal bilimler alanında daha önce yapılmış akademik çalışmalar da olabilir. Öğretmenlerin bu kaynakları seçerken, öğrencilerin eleştirel bir bakış açısıyla inceleme yapmalarını ve verileri anlamlandırmalarını teşvik edecek biçimde düzenleme yapmaları önemlidir. Nitekim sosyal bilgiler öğretiminde kanıta dayalı çalışmalara yer verilmesinin, öğrencilerin tarihsel ve sosyal olayları sorgulama, kaynakları karşılaştırma ve kanıtları yorumlama becerilerini geliştirdiği alan yazında vurgulanmaktadır (Wineburg, 2001)

Öğrencilerin bu kaynakları nasıl değerlendireceklerini ve elde ettikleri bilgileri nasıl sentezleyeceklerini öğrenmeleri, kanıt temelli öğrenmenin temel bileşenlerinden biridir. Bu süreç, öğrencilerin yalnızca bilgiyi almakla kalmayıp, aynı zamanda onu analiz etme, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmelerini sağlar. Örneğin, tarih dersinde öğrenciler belirli bir döneme ait kaynakları inceleyerek, o dönemin ekonomik, sosyal ve kültürel yapısını anlamaya yönelik çıkarımlar yapabilir; böylece dersin içeriğini somut kanıtlarla ilişkilendirmiş olurlar. Bu bağlamda, sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin birden fazla kaynağı analiz ederek kanıt temelli çıkarımlar yapmalarının, tarihsel düşünme ve anlamlandırma becerilerini güçlendirdiği belirtilmektedir (Barton & Levstik, 2004)

Kanıt temelli öğrenme teknikleri, öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarını teşvik ederek grup etkileşimini artırır. Grup çalışmaları, öğrencilerin farklı bakış açılarını anlamalarını, karşılaştırmalar yapmalarını ve ortak çözüm önerileri geliştirmelerini sağlar. Bu, toplumsal olayların ve tarihsel süreçlerin daha derinlemesine anlaşılmasına katkıda bulunur. Öğrenciler, farklı kaynakları araştırıp analiz ederek, ders kitabında sunulan bilgilerin tek doğru olmadığı bilincine ulaşır ve kendilerine sunulan kaynaklardaki bilgileri sorgulama yeteneği geliştirir. Sosyal bilgiler öğretiminde kanıt temelli ve işbirlikli öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin tarihsel ve toplumsal konuları çoklu bakış açılarıyla ele almalarını, vatandaşlık bilinci geliştirmelerini ve demokratik tartışma becerilerini desteklediği belirtilmektedir (Barton & Levstik, 2004).

Öte yandan, bu öğrenme tekniğinin uygulanması bazı zorluklar da içerir. Öğretmenlerin gerekli kaynaklara erişimi ve teknik bilgisi, sürecin etkinliği açısından kritik öneme sahiptir. Ayrıca, sınıf ortamında öğrencilerin motivasyonunu yüksek tutmak, gruplar arasında adil bir görev dağılımı sağlamak ve her öğrencinin aktif katılımını teşvik etmek de öğretmenin sorumlulukları arasındadır. Ancak, bu zorlukların aşılması durumunda kanıt temelli öğrenme, sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin eleştirel düşünme, değerlendirme ve problem çözme becerilerini önemli ölçüde artırabilir. Sosyal bilgiler öğretiminde kanıt temelli yaklaşımların uygulanmasında öğretmenin pedagojik rehberliği ve sınıf yönetimi becerilerinin belirleyici olduğu; bu koşullar sağlandığında öğrencilerin üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerinde anlamlı gelişmeler gözlendiği belirtilmektedir (Van Sledright, 2011).

Drama Yöntemi

Eğitim sistemlerinde, bireylerin yalnızca bilgi kazanmaları değil, bu bilgiyi hayatlarıyla ilişkilendirmelerini sağlayan yöntemlere duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. Geleneksel öğretim yöntemleri çoğu zaman öğrenciyi pasif konumda bırakırken, çağdaş yaklaşımlar öğrenenin sürece aktif katılımını öncelemektedir. Bu noktada yaratıcı drama, bireylerin öğrenmeyi yaşayarak, sorgulayarak ve deneyimleyerek gerçekleştirmesine imkân tanıyan etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır.

Drama yöntemi, soyut kavramların somutlaştırılarak öğrenmenin gerçekleştiği bir öğretim ortamıdır. Bu yöntemde, doğaçlama, rol oynama, gibi tiyatro veya drama tekniklerinden faydalanılarak bireylerin bir grup içinde belirli bir yaşantıyı, olayı, düşünceyi ya da davranışı oyunsu süreçler aracılığıyla anlamlandırmaları ve canlandırmaları sağlanır. Böylece öğrenme, yaparak ve yaşayarak gerçekleşir. McCaslin (1990), yaratıcı dramayı kalıplara sığdırılamayan ve her birey için gerekli evrensel bir sanat biçimi olarak tanımlamaktadır. McCaslin'e göre yaratıcı drama, gösteri ya da ürün odaklı olmaktan ziyade, katılımcıların hayal gücü ve yaratıcılıklarını geliştirmeyi hedefleyen doğaçlama temelli bir süreçtir (McCaslin,1990).

Drama, yabancı dil öğretiminde; sosyal ve çevresel konuların işlenmesinde, ayrıca ünlü bilim insanları, sanatçılar ve kâşiflerin başarılarının tanıtımında etkili bir yöntem olarak kullanılabilir (Doğanay, 2025). Bu yöntemin uygulandığı sınıflarda, yapılandırılmış bir model ile aktif bir öğrenme bulunmaktadır (Aykaç, 2008).

Drama sözcüğü, köken itibarıyla Yunanca "dran" fiiline dayanmaktadır. "Dran"; yapmak, etmek, harekete geçmek ve eylemde bulunmak anlamlarını taşımaktadır. Antik

Yunan'da Megaralılar tarafından kullanılan bu kavramın, zamanla hareket ve eylem temelli bir anlatım biçimini ifade edecek şekilde geliştiği düşünülmektedir. Türkçede ise "drama" kelimesi Fransızca "drame" sözcüğünden alınmış olup, günlük kullanımda çoğunlukla topluluk önünde sergilenen oyunları tanımlamak için kullanılmaktadır (Adıgüzel, 2006; Seçkin, 2019). Farklı ülkelerde dramanın eğitimde kullanımı çeşitli adlarla anılmaktadır. Örneğin, Amerika'da yaratıcı drama (creative drama), İngiltere'de eğitimde drama (drama in education), Almanya'da oyun ve etkileşim (schulspiel, spiel und interaktion), Fransa'da okul tiyatrosu ve Avusturya'da oyun olarak ifade edilmektedir. Bu farklı adlandırmalar, drama yaklaşımının kültürel ve pedagojik bağlamlara göre nasıl şekillendiğini gösterirken, temel amacın öğrencilerin aktif ve deneyimsel öğrenmesini sağlamak olduğu ortadadır.

Polonyalı tiyatro kuramcısı Jerzy Grotowski (1969), dramayı üç temel bileşen üzerinden ele almıştır: oyuncu, mekân ve seyirci. İlerleyen dönemlerde Seçkin'in geliştirdiği yaklaşımlar ve Esflin'in (1987) katkılarıyla drama kavramı daha kapsamlı bir biçimde tanımlanmıştır. Bu bağlamda drama; gerçek ya da kurgusal olayların, insan davranışlarını ve etkileşimlerini merkeze alarak, izleyicilerin önünde ya da katılımcılar aracılığıyla anlık olarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırmalar bazen kuklalar ya da çizgi film karakterleri gibi simgesel araçlarla da gerçekleştirilebilmektedir. Drama süreci, bireyin olaylara ve durumlara farklı açılardan bakabilmesini sağlamakta; bireylerin hayal gücü ve yaratıcılıkları yoluyla dünyayı algılama biçimlerinde çeşitlilik oluşturmaktadır. Aynı zamanda bireyin kendisine olan güvenini geliştirmesine katkı sunmaktadır. Drama etkinlikleri sırasında kişi, kendisini başkasının yerine koyarak rol üstlenir; empati kurar ve farklı zamanlar ile mekânlar içerisinde düşünme becerisi kazanır.

Amerika Çocuk Tiyatrosu Derneği ise yaratıcı dramayı, 1977 yılında katılımcıların hayal gücünü ve eyleme geçme isteğini destekleyen bir drama yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Bu yaklaşıma göre yaratıcı drama; bireylerin gerçek yaşamda karşılaşabilecekleri deneyimleri yansıtmalarını sağlayan, doğaçlamaya dayalı ve süreci merkeze alan bir öğrenme ve ifade biçimidir (Guli, 2004; Seçkin, 2019). Yaratıcı drama, bir kavramın ya da durumun doğaçlama, rol oynama ve canlandırma teknikleriyle yeniden yaşantıya dönüştürülmesi sürecidir. Sürecin merkezinde bireyin deneyimi, yaratıcılığı ve katılımı yer almaktadır. Bu nedenle yaratıcı drama yalnızca bir eğitim yöntemi değil, aynı zamanda bireyin sosyal, duygusal ve bilişsel yönlerini geliştiren bir öğrenme sürecidir.

Yaratıcı dramanın Türkiye'deki gelişimi, İsmail Hakkı Baltacıoğlu'na kadar uzanmaktadır; bu dönem, Cumhuriyet'in ilk yıllarına denk gelmektedir. İsmail Hakkı'nın "okulda tiyatro" anlayışı, daha önce kullanılan "dramatizasyon" tekniğine yenilikler getirmiştir.

Ancak modern anlamda yaratıcı dramanın ele alınması 1980'li yıllarda başlamıştır. Bu dönemde İnci San ile Tamer Levent, drama alanında öne çıkan isimler arasında yer almış ve konuya ilişkin önemli çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Bu gelişmelerin bir sonucu olarak, 1990 yılında drama eğitimi veren ilk dernek kurulmuş; yaratıcı drama çalışmaları ise kurumsal bir yapı kazanarak yaygınlaşmaya başlamıştır. Aynı süreçte Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı bünyesinde yaratıcı drama uygulamalarına yer verilmiştir. 1999–2000 eğitim-öğretim yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü çatısı altında "Tezsiz Drama Yüksek Lisans Programı" açılmıştır. Günümüzde yaratıcı drama, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen çeşitli hizmet içi eğitim programlarında ve eğitim fakültelerinin seçmeli ders içeriklerinde zorunlu ders kapsamında yer almaktadır (Öztürk, 2020; Seçkin, 2019).

Drama, eğitim ortamlarında öğrencilerin yaratıcılığını, iletişim becerilerini ve sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyen önemli bir yöntemdir. Drama atölyeleri, bireylerin hem kendilerini ifade etmelerine hem de başkalarını anlamalarına fırsat sunar. Katılımcılar, doğaçlama ve canlandırma etkinlikleri aracılığıyla eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirirken, empati kurmayı ve toplumsal sorunlara farklı bakış açılarıyla yaklaşmayı öğrenirler. Yaratıcı dramanın, bireylerin iletişim, empati, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey becerilerini geliştirdiği ve sosyal-duygusal öğrenmeyi desteklediği alan yazında açıkça vurgulanmaktadır (Adıgüzel, 2013).

Ayrıca drama, öğrencilerin soyut kavramları somut deneyimlerle ilişkilendirmelerini sağlayarak öğrenmenin kalıcılığını artırır. Örneğin, tarih dersinde öğrenciler bir tarihi olayı canlandırarak, olayın nedenlerini, sonuçlarını ve farklı bakış açılarını derinlemesine anlayabilirler. Edebiyat dersinde ise öğrenciler, edebi eserlerin karakterlerini dramatize ederek metinlerin anlamını daha iyi kavrayabilir ve yaratıcı yorumlar geliştirebilirler. Bu bağlamda drama temelli öğretimin, öğrencilerin soyut kavramları deneyim yoluyla anlamlandırmalarını sağladığı ve tarih ile edebiyat gibi disiplinlerde derinlemesine öğrenmeyi desteklediği alan yazında ifade edilmektedir (Heathcote & Bolton, 1995).

Drama atölyeleri ise yaratıcı dramanın somut olarak uygulandığı ortamlardır. Bu atölyeler, planlanmış etkinliklerden oluşur ve katılımcılara güvenli, demokratik bir öğrenme atmosferi sunar. Atölyelerde katılımcılar işbirliği yapar, deneyimlerini paylaşır ve farklı bakış açılarını keşfeder. Yaratıcı drama atölyelerinin, katılımcılara demokratik bir öğrenme ortamı sunarak etkileşim, işbirliği ve deneyim yoluyla öğrenmeyi desteklediği; bu süreçte bireylerin farklı bakış açılarını keşfetmelerine olanak tanıdığı ifade edilmektedir (Adıgüzel, 2013).

Drama atölyeleri, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine çok yönlü katkı sağlar. İlk olarak, öğrencilerin özgüvenini artırır; rol oynama ve improvizasyon gibi etkinlikler, öğrencilerin kendi fikirlerini ifade etmeleri ve sorumluluk almalarını teşvik eder. Bu süreçte öğrenciler, hatalarından ders çıkararak öğrenir ve başarısızlık deneyimlerini güvenli bir ortamda deneyimleyebilirler. Nitekim drama temelli öğrenme ortamlarının, öğrencilerin özgüvenlerini geliştirdiği ve kendilerini ifade etme becerilerini desteklediği çeşitli araştırmalarda vurgulanmaktadır (O'Neill, 1995). Drama atölyeleri, öğrencilerin yaratıcılığını ve hayal gücünü besler. Özellikle improvizasyon ve hikâye anlatımı etkinlikleri, öğrencilerin spontane düşünebilme yeteneklerini geliştirir ve farklı çözümler üretme kapasitesini artırır. Bu etkinlikler, öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini desteklerken, aynı zamanda grup içi etkileşimlerde iş birliği ve iletişim yeteneklerini güçlendirir. Nitekim doğaçlamaya dayalı drama etkinliklerinin, bireylerin yaratıcı düşünme, problem çözme ve iş birliğine dayalı öğrenme becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiği alan yazında belirtilmektedir (Sawyer, 2004: 12-20). Drama atölyeleri, öğrencilerin liderlik ve sosyal becerilerini geliştirmede de önemli rol oynar. Atölye çalışmaları sırasında öğrenciler, grup içindeki sorumluluk dağılımında aktif rol alır, tartışma ve karar alma süreçlerinde liderlik yapmayı deneyimler ve ekip çalışmasının önemini öğrenirler. Bu yönüyle drama, sosyal bilgilerin yanı sıra tarih, edebiyat ve dil eğitiminde de etkili bir öğrenme aracı hâline gelir. Alan yazında drama temelli öğretimin, öğrencilerin liderlik, iletişim ve iş birliği gibi sosyal becerilerini geliştirdiği ve farklı disiplinlerde etkili bir öğretim aracı olarak kullanılabildiği vurgulanmaktadır (Karakelle & Aydın, 2014). Drama atölyeleri, doğaçlama ve canlandırma temelli etkinlikler çerçevesinde yürütülür. Atölyeler, bir liderin öncülüğünde ve grup çalışmalarıyla gerçekleşir. Lider, katılımcılara rehberlik ederek, grup içi etkileşimleri ve bilgi paylaşımını yönlendirir. Bu süreçte, katılımcıların kendilerini tanımaları, başkalarını gözlemlemeleri ve iletişim becerilerini geliştirmeleri sağlanır. Yaratıcı drama atölyelerinde liderin rehber rolünün, doğaçlama ve canlandırma sürecini yapılandırarak grup etkileşimini güçlendirdiği ve katılımcıların iletişim ile öz farkındalık becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirtilmektedir (Neelands, 2009).

Drama atölyeleri üç temel aşamada uygulanmaktadır:

- Isınma ve Hazırlık Aşaması: Katılımcıların birbirine uyum sağlaması ve drama sürecine adapte olması için yapılan çalışmalardır. Bu aşamada çocuk oyunları ve etkileşimli etkinliklerden yararlanılır (Adıgüzel, 2006).

- Canlandırma Aşaması: Yaratıcı dramanın merkezini oluşturur. Doğaçlama, rol oynama, bilinç koridoru gibi tekniklerle hedeflenen kazanımlar işlenir (Adıgüzel, 2006).
- Değerlendirme Aşaması: Katılımcıların görüşlerini paylaştığı, sürecin analiz edildiği ve kazanımların tartışıldığı aşamadır. Öğrencilerin duygu ve düşünce paylaşımı, drama sürecinin etkilerini anlamak için önemlidir (Adıgüzel, 2006; Seçkin, 2019).

Drama, eğitim ortamlarında bireyin yaşayarak öğrenmesini temel alan, katılımcıyı sürece aktif biçimde dâhil eden bir öğretim yaklaşımıdır. Eğitimde drama uygulamaları çoğunlukla atölye ortamlarında yürütülmekte ve bu atölyelerde farklı drama tekniklerinden yararlanılmaktadır. Drama atölyelerinde kullanılan rol oynama, doğaçlama (improvizasyon), beden dili ve hareket çalışmaları, hikâye anlatımı ve forum tiyatrosu gibi teknikler; katılımcıların empati kurma, iletişim, yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Adıgüzel, 2010; San, 1996). Bu teknikler aracılığıyla öğrenciler yalnızca bir rolü canlandırmakla kalmamakta, aynı zamanda sosyal durumları sorgulamakta ve yaşantılarıyla ilişkilendirerek anlamlandırmaktadırlar.

Drama, eğitim ortamlarında çoğunlukla atölye çalışmaları şeklinde uygulanmakta; bu atölyelerde öğrenme süreci, rol oynama, doğaçlama (improvizasyon), beden dili ve hareket çalışmaları, hikâye anlatımı ve forum tiyatrosu gibi çeşitli drama teknikleri aracılığıyla yürütülmektedir. Atölye ortamında kullanılan bu teknikler, öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlayarak empati kurma, iletişim, yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Rol oynama ve doğaçlama teknikleri farklı durumların deneyimlenmesine olanak tanırken, beden dili ve hareket çalışmaları sözsüz iletişimi güçlendirmekte; hikâye anlatımı ve forum tiyatrosu ise bireylerin toplumsal konuları sorgulamalarını ve çözüm odaklı bakış açıları geliştirmelerini teşvik etmektedir (Adıgüzel, 2013; Boal, 2002; San, 1996)

Drama atölyeleri, bireylerin yalnızca akademik alanla ilgili değil, bunun yanında bireyin sosyal ve duygusal yönlerinede de katkı sağlayan önemli bir öğrenme sürecidir. Rol oynama, doğaçlama ve hikâye anlatımı gibi yöntemlerle katılımcılar; empati, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iletişim becerilerini geliştirir. Üç aşamalı süreç yapısı sayesinde öğrenciler hem etkin katılım gösterir hem de edindikleri deneyimleri değerlendirerek geleceğe taşır. Eğitim ortamlarında drama atölyelerinin sistematik şekilde uygulanması, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine önemli katkılar sunmaktadır. Bu doğrultuda yaratıcı drama uygulamalarının, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinin yanı sıra eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerini desteklediği araştırmalarla ortaya konmuştur (Adıgüzel, 2013; San, 1996).

Eğitim ortamlarında kullanılan yöntemlerden biri olan drama, öğrencilerin yaratıcılığını, ifade yeteneklerini ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirmeye yönelik güçlü bir araçtır. Drama yöntemi, soyut kavramların somut deneyimlerle ilişkilendirilmesini sağlayarak öğrenme sürecini derinleştirir. Bu bağlamda drama, öğrencilerin hem bireysel hem de sosyal açıdan gelişimlerine katkı sunan, bilişsel, duygusal ve bedensel boyutları bütünleştiren önemli bir eğitim yöntemidir. Drama, öğrencilerin aktif ve deneyimsel öğrenme yoluyla yaratıcılıklarını, iletişim becerilerini, sosyal etkileşimlerini ve kendini ifade etme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır (Neelands, 2009).

Drama atölyeleri, öğrencilerin hayal gücünü geliştirmelerine, empati becerilerini artırmalarına ve eleştirel düşünmelerini güçlendirmelerine olanak tanır. Hem sözel hem sözsüz iletişim yollarının birlikte kullanılması, katılımcıların bir durumu, hikâyeyi veya kavramı somutlaştırmalarına katkıda bulunur. Böylece öğrenciler, reel dünya ile kurgu arasında bir köprü kurarak, gerçek yaşam deneyimlerini farklı bakış açılarıyla yeniden analiz etme fırsatı bulurlar. Drama, katılımcıların empati kurmalarını, hayal güçlerini kullanmalarını ve yaşantılarını farklı bakış açılarıyla yeniden anlamlandırmalarını sağlayan güçlü bir öğrenme süreci sunar (O'Neill, 1995).

Drama yönteminin temel amaçlarından biri, öğrencilerin yaratıcı, bağımsız düşünebilen ve çevresiyle etkili şekilde etkileşim kurabilen bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır. Drama, eleştirel düşünme, sosyal beceri geliştirme, yaratıcılık ve estetik anlayışı güçlendirmeyi hedeflerken, aynı zamanda etik değerlerin oluşumuna, karar verme yeteneklerinin artmasına ve duyguların ifade edilmesine de imkân tanır (Baldwin, 2008; Seçkin, 2019).

Bu süreç yalnızca bilişsel değil, bedensel ve duygusal gelişimi de kapsar. Katılımcılar, drama etkinliklerinde vücutlarını ve seslerini aktif biçimde kullanarak bütüncül bir düşünme deneyimi yaşarlar. Drama, çocukların problem çözme, karar verme, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirirken; sözcük hazinelerini zenginleştirir, ifade yollarını çeşitlendirir ve günlük yaşamda uygulayabilecekleri pratik kazanımlar sağlar. Drama etkinlikleri, öğrenenin zihinsel süreçlerini bedensel ve duygusal katılımla birleştirerek problem çözme, karar verme ve yaratıcı düşünme becerilerinin bütüncül biçimde gelişmesini destekler (Heathcote & Bolton, 1995).

- İngiltere'deki Durham Üniversitesi'nden Gavin Bolton, drama eğitiminin üç temel amacını şu şekilde ifade etmiştir:
- Öz ve çevreyi anlama: Bireysel farkındalığı geliştirme ve öğrencilerin yaşadıkları dünyayı daha iyi kavramalarına yardımcı olma.

- Uyum sağlama becerisi: Öğrencilerin toplumsal hayata nasıl uyum sağlayacaklarını öğrenmeleri ve sosyal-duygusal becerilerini güçlendirmeleri.
- Drama ortamını deneyimleme: Öğrencilerin drama ortamını içselleştirmeleri, süreçten memnuniyet duymaları ve öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmaları (McCaslin, 2006; Seçkin, 2019).

Drama, öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil; bunun yanında sosyal, duygusal ve sanatsal gelişimlerini de destekleyen kapsamlı bir öğrenme yöntemidir. Drama etkinlikleri, öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalarını, eleştirel düşünmelerini, problem çözme becerilerini geliştirmelerini ve toplumsal uyumlarını güçlendirmelerini sağlar. Adıgüzel'e (2010) göre drama, bireyin kendini tanımasını, başkalarını anlamasını ve yaşantılar yoluyla öğrenmesini sağlayarak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanların bütüncül biçimde gelişmesine katkı sunmaktadır. Ayrıca drama, öğrenme sürecine aktif katılımı teşvik ederek öğrencilerin hem bireysel farkındalık hem de grup dinamiği içinde etkin roller üstlenmelerine katkıda bulunur.

Eğitimde drama atölyeleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlayan, yaratıcılık, özgüven, eleştirel düşünme, iletişim ve sosyal becerilerini geliştiren etkili bir pedagojik yaklaşım olduğu söylenebilir. Drama, öğrenmeyi eğlenceli ve deneyimsel hâle getirerek öğrencilerin akademik başarısına ve sosyal gelişimine kalıcı katkılar sunar. Eğitimde drama yönteminin, öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını artırarak eleştirel düşünme, iletişim ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirdiği; deneyim yoluyla öğrenmeyi destekleyerek öğrenmenin kalıcılığını güçlendirdiği belirtilmektedir (O'Neill, 1995).

Dramanın Yönteminin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanımı

Drama, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlayan, etkileşimli ve uygulamalı bir öğretim yöntemi olarak eğitimde önemli bir yer tutmaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin yalnızca bilgiyi alıp geçmesini engeller; onları analiz eden, yorumlayan, sorgulayan ve uygulayan aktif öğrenenler hâline getirir. Kanıt temelli öğrenme kaynakları, dramanın öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, duygudaşlık kurabilme ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirmedeki etkisini doğrulamaktadır (Boal, 1995). Özellikle forum tiyatrosu, öğrencilerin toplumsal olayları anlama ve çözüm geliştirme becerilerini artırır. Drama, öğrencilerin toplumsal sorunları, çatışmaları ve farklı bakış açılarını deneyimlemelerine imkân vererek sosyal ve kültürel farkındalıklarını geliştirir. Öğrenciler, drama yoluyla sosyal etkileşim süreçlerini deneyimleyerek, grup içindeki rollerini ve sorumluluklarını kavrar; bu da onların işbirliği, liderlik ve sosyal karar alma becerilerini destekler. Bu açıdan drama, öğrenilen bilgilerin sadece teorik düzeyde kalmasını engeller ve

öğrencilerin bilgiyi günlük yaşam ve toplumsal bağlamlarla ilişkilendirmelerini sağlar. Araştırmalar, özellikle yaratıcı drama yönteminin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasının öğrencilerin ders başarısını ve derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Drama, eğitimde hem bir sanat dalı hem de etkili bir öğretim tekniği olarak kullanılabilmektedir. Bu çift yönlü doğası sayesinde drama, öğrencilerin sadece yaratıcı ifade becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda onların eleştirel düşünme, problem çözme ve sosyal etkileşim yeteneklerini de destekler. Bu yönüyle drama yönteminin sosyal bilgiler dersinde kullanımı, öğrencilerin toplumsal olayları sorgulama, farklı bakış açılarını değerlendirme ve aktif vatandaşlık becerileri geliştirmelerinde etkili bir öğretim yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir.

Eğitimde drama, öğrencilerin öğrenme sürecine doğrudan katılmalarını sağlayan bir pedagojik yaklaşımdır. Öğrenciler, dramatik faaliyetler aracılığıyla soyut kavramları somutlaştırabilir, tarihi ve toplumsal olayları canlandırabilir, grup içi etkileşimlerle sosyal becerilerini geliştirebilirler. Drama, öğrencilerin yalnızca bilgiyi alıcı konumunda olmaktan çıkarıp, bilgiyi sorgulayan, analiz eden ve yorumlayan aktif bireyler hâline gelmelerini destekler. Ayrıca drama, öğrenmeyi eğlenceli ve etkileşimli hâle getirerek öğrencilerin derslere olan ilgisini artırır ve öğrenme sürecini daha kalıcı hâle getirir. Bu bağlamda yaratıcı drama yönteminin sosyal bilgiler dersinde kullanılması, öğrencilerin tarihsel ve toplumsal kavramları daha iyi anlamalarını sağlamakta; akademik başarı, derse yönelik tutum ve öğrenmenin kalıcılığı üzerinde olumlu etkiler oluşturmaktadır (Öztürk & Sarı, 2018).

Drama uygulamaları, eğitimde öğrencilerin duygusal, bilişsel ve sosyal gelişimini bütünsel olarak destekler. Duygusal boyutta, öğrenciler kendi duygularını ifade etmeyi öğrenir ve başkalarının duygularını anlamada empati becerilerini geliştirir. Bilişsel boyutta, drama etkinlikleri, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini artırır. Sosyal boyutta ise öğrenciler iş birliği, iletişim ve liderlik becerilerini güçlendirir, grup içinde sorumluluk almayı ve farklı bakış açılarına saygı göstermeyi öğrenir. Bu yönleriyle drama, modern eğitim anlayışının temel hedeflerinden biri olan öğrenciyi aktif, sorgulayan ve yaratıcı bir öğrenen hâline getirme ilkesini somut olarak destekler. Araştırmalar, sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının öğrencilerin derse yönelik tutum, akademik başarı ve öğrenme kalıcılığı üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Yılmaz & Kaf, 2017).

Drama, öğrencilerin farklı bakış açılarını değerlendirme yeteneklerini geliştirirken, aynı zamanda empati kurma ve toplumsal farkındalık oluşturma becerilerini artırır. Bu özellikleriyle

drama, sadece bireysel gelişime değil, öğrencilerin grup içi etkileşimlerine ve toplumsal bilinçlerinin gelişimine de katkı sunar. Bu bağlamda, drama, eğitimde öğrenci merkezli yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasını destekleyen etkili bir pedagojik araç olarak değerlendirilebilir. Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı bir deneysel çalışmada, drama uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve çevresel duyarlıkları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkiler sağladığı belirlenmiştir (Karabulut & Gençtürk, 2022).

Drama teknikleri, öğrencilerin ders materyallerini derinlemesine kavramalarını ve öğrenme sürecini pekiştirmelerini sağlar. Johnson ve Johnson (2009), drama temelli etkinliklerin öğrencilerin bilgiyi detaylı bir biçimde anlamalarını ve öğrenme aşamalarını sağlamlaştırmalarını desteklediğini belirtmiştir. Drama, öğrencilerin bilgiyi deneyimleyerek öğrenmelerine imkân tanır; bu süreç, bilginin uzun süreli hafızada kalıcılığını güçlendirir ve öğrenmenin kalitesini artırır. Öğrenciler, rol oynama ve canlandırma gibi etkinliklerle bilgiyi somutlaştırır, öğrenilen kavramları gerçek yaşam bağlamında uygulama fırsatı bulurlar. Bu yöntemler, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmelerine imkân sağlarken, öğrencilerin eleştirel analiz yapma ve karar verme becerilerini de destekler. Sosyal bilgiler dersinde drama, öğrencilerin tarihsel ve toplumsal kavramları rol oynama ve canlandırma yoluyla deneyimlemelerine olanak tanıyarak, olaylar arasındaki neden–sonuç ilişkilerini daha somut biçimde kavramalarını sağlamaktadır (Adıgüzel, 2013).

Drama teknikleri, öğrencilerin bilgiyi farklı açılardan değerlendirmesine, olası senaryoları öngörmesine ve çözüm yollarını tartışmasına olanak tanır. Bu süreçte öğrenciler, kendi deneyimleriyle bağlantılı öğrenme yaşantıları edinir; böylece öğrencilerin ders materyallerine yönelik motivasyonu ve ilgisi artar. Drama, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif katılımını sağlayarak bilgiyi pasif olarak alma yerine, deneyimleyerek öğrenme imkânı sunar. Ayrıca drama, öğrencilerin sosyo-duygusal becerilerini, özgüvenlerini ve iletişim yeteneklerini geliştirmede kritik bir rol oynar. Sosyal bilgiler öğretiminde drama tekniklerinin kullanımı, öğrencilerin toplumsal olayları, tarihsel durumları ve vatandaşlıkla ilgili sorunları farklı bakış açılarıyla değerlendirmelerine ve bu durumlara ilişkin çözüm yollarını tartışmalarına olanak tanıyan etkili bir öğretim yöntemi olarak ele alınmaktadır (Kabapınar, 2012).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme süreci daima öğrenciyi merkeze alır ve öğrencilerin aktif katılımını temel alır. Bu yaklaşım çerçevesinde, öğrenciler için bilgi doğrudan sunulmaz; aksine, öğrencilerin kendi bireysel yaşantıları, deneyimleri ve gözlemleri üzerinden anlam inşa etmeleri teşvik edilir. Öğrencilerin yalnızca verilen bilgiyi alıp

ezberlemeleri yerine, kendi deneyimleriyle ilişkilendirmeleri ve sorgulamaları sağlanır. Bu süreçte, tartışmalar ve grup çalışmaları önemli bir rol oynar; öğrenciler birbirlerinin bakış açılarını değerlendirir, alternatif çözümler geliştirir ve bilgiye ilişkin eleştirel değerlendirmeler yaparlar (Kırpık, 2021; Önder, 2016; Sönmez, 2011).

Drama, sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin tarihsel, coğrafi ve toplumsal kavramları daha etkin bir şekilde anlamalarını destekler. Örneğin, öğrenciler belirli bir tarihi olayı ya da toplumsal süreci dramatize ederek, olayların ardındaki neden-sonuç ilişkilerini kendi deneyimleriyle keşfederler. Bu süreç, öğrencilerin öğrenilen bilgiyi yalnızca teorik olarak değil, aynı zamanda deneyimleyerek içselleştirmelerini sağlar. Ayrıca, drama etkinlikleri öğrencilerin sosyal etkileşim becerilerini geliştirmelerine, empati kurmalarına ve farklı bakış açılarını anlamalarına imkân tanır. Grup içi etkileşimler sırasında öğrenciler sorumluluk almayı, iş birliği yapmayı ve kendi görüşlerini başkalarına aktarabilmeyi öğrenirler. Bu yönleriyle drama, yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkelerini destekleyen güçlü bir öğrenme aracı olarak öne çıkar. Sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde drama temelli etkinliklerin, öğrencilerin tarihsel düşünme, empati ve çoklu bakış açısı geliştirme becerilerini desteklediği; öğrenmeyi yapılandırmacı ve deneyimsel bir sürece dönüştürdüğü alan yazında vurgulanmaktadır (Barton & Levstik, 2004).

Drama faaliyetleri, öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırmasına da olanak tanır. Örneğin, bir sosyal olay veya tarihsel süreç, öğrencilerin rol alma, canlandırma ve problem çözme etkinlikleri aracılığıyla daha somut ve anlaşılır hâle gelir. Bu durum, öğrencilerin bilgiye yönelik eleştirel düşünme becerilerini artırırken, derslere olan ilgilerini ve motivasyonlarını da yükseltir. Sonuç olarak, sosyal bilgiler derslerinde drama kullanımı, öğrencilerin akademik başarılarını artırır, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerine de olumlu yönde etkiler (Kırpık, 2021; Önder, 2016; Sönmez, 2011).

Dramanın Kanıt Temelli Öğrenmede Kullanılması

Kanıt temelli öğrenme yaklaşımı, eğitimde yalnızca teorik bilgiye değil, bilimsel araştırmalar ve somut kanıtlarla desteklenmiş bilgiye dayalı stratejileri uygulamayıda hedefler. Bu yöntem, öğrencilerin öğrenme süreçlerini derinleştirir, akademik başarılarını artırır ve problem çözme, eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerin gelişmesini sağlar. Drama, bu bağlamda, kanıt temelli öğrenmenin uygulanmasında etkili bir materyal ve öğretim aracıdır (Önder, 2016; Sönmez, 2011).

Drama etkinlikleri, öğrencilerin tarihsel, sosyal ve kültürel olayları somut deneyimler aracılığıyla anlamalarını sağlar. Öğrenciler, belirli bir olayın veya sürecin canlandırılması

sırasında, ilgili kanıtları ve verileri analiz eder, tartışır ve kendi sonuçlarını oluştururlar. Bu süreç, öğrencilerin yalnızca bilginin pasif alıcısı olmalarını engeller, aynı zamanda bilgiyi sorgulama ve doğrulama becerilerini geliştirmelerine imkân verir. Örneğin, bir tarih dersinde öğrenciler bir döneme ait belgeleri ve kaynakları dramatize ederek inceleyebilir, bu belgelerin farklı yorumlarını tartışabilir ve çeşitli senaryolar üzerinden sonuçlara ulaşabilirler (Sönmez, 2011; Önder, 2016).

Drama, öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme ve iş birliği yapma becerilerini geliştirmede de etkili olur. Kanıt temelli öğrenme çerçevesinde, drama ile yapılan etkinliklerde öğrenciler, grup içinde sorumluluk alır, farklı bakış açılarını değerlendirmeyi öğrenir ve bilgiyi hem bireysel hem de toplu biçimde işleme fırsatı bulurlar. Bu sayede, öğrenciler sadece bilgiyi almakla kalmaz, bunun yanında bilgiyi kullanma, yorumlama ve kendi düşüncelerini kanıtlarla destekleme yeteneği kazanırlar. Kanıt temelli öğrenme bağlamında drama, öğrencilerin iddialarını gerekçelendirmelerini, kanıt sunmalarını ve farklı görüşleri tartışmalarını destekleyen yapılandırılmış öğrenme yaşantıları sunarak üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (O'Neill, 1995).

Drama, kanıt temelli öğrenme çerçevesinde çeşitli teknikler kullanılarak uygulanabilir. Öğrenciler, rol oynama, improvizasyon, hikâye anlatımı ve forum tiyatrosu gibi yöntemlerle öğrenme materyalini daha derinlemesine kavrayabilirler. Spolin (1986), improvizasyon tekniklerinin bireylerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini artırdığını belirtmiştir. Bu teknikler, öğrencilerin bilgiyi farklı açılardan değerlendirmelerine ve öğrendiklerini uygulamalı olarak deneyimlemelerine imkân tanır.

Rol oynama ve hikâye anlatımı gibi drama etkinlikleri, öğrencilerin hem bireysel hem de grup hâlinde etkileşim kurmalarına olanak tanır. Bu süreçte öğrenciler, üstlendikleri roller doğrultusunda düşüncelerini ifade eder, sorumluluk alır ve grup içinde iş birliği yaparak iletişim becerilerini geliştirirler. Drama teknikleri, öğrencilerin eleştirel düşünme, empati ve duygudaşlık yeteneklerini desteklerken; öğrencilerin farklı görüşleri değerlendirmelerine, iddialarını gerekçelendirmelerine ve düşüncelerini tartışma ortamında sınamalarına imkân sağlar. Böylece öğrenme süreci, öğrencilerin bilgiyi pasif biçimde almaları yerine, kanıtlar üzerinden yapılandırdıkları aktif bir öğrenme deneyimine dönüşür. Bu yönüyle drama, kanıt temelli öğrenme yaklaşımının sınıf ortamında uygulanmasını destekleyen etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir (O'Toole & Dunn, 2002).

Dramanın kanıt temelli öğrenme kapsamında uygulanması, öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerini bütüncül olarak geliştirmeye katkı sağlar. Drama, öğrencilerin bilgiyi daha ayrıntılı kavramalarını, uygulamalı deneyimler kazanmalarını ve sosyal yeteneklerini

güçlendirmelerini mümkün kılar. Bu nedenle eğitimcilerin drama tekniklerini pedagojik bilgiyle birleştirerek derslerine entegre etmeleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili, keyifli ve anlamlı hâle getirecektir. Eğitimde drama pedagojisi, öğrencilerin aktif katılımla zengin öğrenme deneyimleri yaşadığı bir ortam yaratarak bilgi ve kavramları anlamlandırmalarını ve sosyal etkileşim yoluyla yeni bilgileri yapılandırmalarını sağlar; bu süreç, öğrenmenin kanıta dayalı temelleriyle uyumlu bir aktif öğrenme süreci olarak ele alınmaktadır (Toivanen vd., 2012).

Tüm bu bilgiler ışığında drama ve kanıt temelli öğrenme bir arada kullanıldığında, sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin akademik, bilişsel ve sosyal becerilerinde atış sağlanacağı ön görülebilir. Öğrenciler, dramatik etkinlikler sayesinde hem öğrenilen bilgiyi deneyimleyerek içselleştirir, hem de eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini sürekli olarak geliştirme imkânı bulur (Sönmez, 2011; Önder, 2016). Bu yaklaşım, modern eğitim anlayışının temel hedeflerinden biri olan öğrenciyi aktif, sorgulayıcı ve yaratıcı bir öğrenen hâline getirme ilkesini somut olarak destekler.

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Drama ve Kanıt Temelli Öğrenme

Sosyal bilgiler eğitimi, bireylerin demokratik değerlerle donanmış, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, toplumsal sorunlara duyarlı, araştırma temelli kararlar alabilen etkin vatandaşlar olarak yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşabilmek için kullanılan çağdaş öğretim yaklaşımlarından drama ve kanıt temelli öğrenme, birbirini tamamlayan iki güçlü pedagojik yöntem olarak öne çıkmaktadır. Drama, öğrenme sürecini öğrencilerin aktif katılımına dayalı hâle getirerek deneyimsel öğrenmeyi teşvik ederken; kanıt temelli öğrenme, bu sürecin bilimsel verilere dayalı biçimde planlanmasını ve değerlendirilmesini sağlamaktadır. Böylelikle öğrenciler yalnızca yaşantılar yoluyla öğrenmekle kalmayıp, aynı zamanda elde ettikleri kazanımları bilimsel bir zemine dayandırarak daha kalıcı ve güvenilir bir öğrenme deneyimi yaşamaktadır. Bu yaklaşım, sosyal bilgiler eğitiminin demokratik vatandaş yetiştirme hedefiyle örtüşmekte ve öğrenme sürecinde hem deneyime hem de kanıta dayalı bir yapı sunmaktadır (Kabapınar, 2014).

Drama temelli uygulamalar, sosyal bilgilerin disiplinler arası yapısını somutlaştırmak ve soyut kavramları öğrencilerin yaşayarak öğrenebileceği bir düzleme taşımak açısından kritik bir öneme sahiptir. Tarihsel bir olayın canlandırılması, toplumsal bir sorunun rol oynama yoluyla tartışılması ya da demokratik bir sürecin doğaçlama etkinliklerle yeniden kurgulanması, öğretmen adaylarının bilgiyi sorgulamalarını, neden-sonuç ilişkilerini analiz etmelerini ve çok boyutlu düşünmelerini sağlar. Bu tür etkinlikler, bireylerin empati becerilerini geliştirirken bunun yanında problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel

değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerileri harekete geçirir. Eğitimde drama, sosyal bilgiler dersinde tarihsel ve toplumsal olguların sorgulanmasına imkân tanıyan, yaşantıya dayalı ve anlamlı öğrenme ortamları oluşturan bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Adıgüzel, 2013).

Kanıt temelli öğrenme yaklaşımı ise bu deneyimsel süreçlerin yalnızca öznel yaşantılarla sınırlı kalmamasını, bilimsel bulgular ve veriler ışığında değerlendirilmesini mümkün kılar. Sosyal bilgiler öğretmen adayları, drama etkinliklerinde kazandıkları deneyimleri tarihsel belgeler, istatistiksel veriler, akademik araştırmalar veya saha raporlarıyla ilişkilendirdiğinde, öğrenme süreci hem daha bilimsel hem de daha güvenilir bir hâl almaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının bilgiyi eleştirel bir süzgeçten geçirerek değerlendirmelerine, bilimsel kanıtlarla desteklenen çıkarımlar yapmalarına ve böylelikle araştırmaya dayalı bir öğretmen kimliği geliştirmelerine katkı sağlar. Kanıt temelli öğrenme, sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin tarihsel ve toplumsal bilgileri belge, veri ve kaynaklara dayalı olarak analiz etmelerini ve değerlendirmelerini öngören bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır (Kabapınar, 2014).

Drama ve kanıt temelli öğrenmenin birlikte kullanımı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki formasyonlarını güçlendirmeleri açısından stratejik bir önem taşımaktadır. Drama, öğretmen adaylarının sınıf içinde kullanabilecekleri yaratıcı yöntemler ve öğrenci merkezli etkinlikler geliştirmelerine zemin hazırlarken; kanıt temelli öğrenme bu yöntemlerin etkililiğini bilimsel verilere dayandırarak daha güvenilir bir pedagojik çerçeve oluşturur. Kabapınar (2014), sosyal bilgiler öğretiminde kanıt kullanımının öğretmen adaylarının tarihsel ve toplumsal olayları çok yönlü sorgulamalarını sağladığını ve pedagojik kararlarını bilimsel temellere dayandırmalarına katkı sunduğunu belirtmektedir. Böylece öğretmen adayları, yalnızca sezgisel yöntemlerle değil, bilimsel verilere dayalı kanıtlarla desteklenmiş pedagojik uygulamalar geliştirebilmektedir. Bu yüzden sosyal bilgiler eğitiminde drama ve kanıt temelli öğrenme, öğretmen adaylarının hem üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine hem de bu becerileri bilimsel bir çerçevede temellendirmelerine olanak tanımaktadır. Adıgüzel'e (2013) göre yaratıcı drama, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, empati kurma ve problem çözme becerilerini geliştirirken, öğrenme sürecini aktif ve anlamlı hâle getiren güçlü bir yöntemdir. Bu iki yaklaşımın harmanlanması, öğretmen adaylarının yalnızca bilgi aktaran bireyler olmalarını değil; sorgulayan, eleştiren, yaratıcı çözümler üreten ve kanıta dayalı kararlar alan öğretmenler olarak yetişmelerini sağlamaktadır. Bu durum, sosyal bilgiler eğitiminin en temel hedeflerinden biri olan eleştirel ve bilinçli vatandaş yetiştirme amacıyla da doğrudan örtüşmektedir. Bu bütünleşik yaklaşım,

sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sorgulayan, eleştiren ve bilimsel temelli kararlar alabilen öğretmenler olarak yetişmelerini desteklemektedir (Kabapınar, 2014; Adıgüzel, 2013).

Üst Düzey Düşünme

Eğitimde insanı merkeze alan yapılandırmacı yaklaşımların benimsenmesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerine dair zihinsel aşamalarının önemini artırmıştır. Bu bağlamda, sadece bilginin edinilmesi değil, bilginin anlamlandırılması, analiz edilmesi, yorumlanması ve uygulanması süreci de ön plana çıkmaktadır.

Alan yazında, üst düzey düşünmenin tanımlanmasının güç ve karmaşık bir süreçtir. Nitekim Cuban (1984), üst düzey düşünmeyi tanımlarken "kavramsal bir bataklık" cümlesiyle nitelendirerek bu kavramın tanımlanmasındaki güçlüğe dikkat çekmiştir. Onunla birlikte, alan yazında aynı çizgide bir üst düzey düşünme anlayışı oluşturmakda mümkündür. Newmann (1990), üst düzey düşünmeyi, yanıtlanması gereken bir soru ya da çözülmesi gereken bir problemin, öğrenilen bilgilerin genel kullanımının ötesinde; bilginin yorumlanması, analiz edilmesi veya yeniden yapılandırılması yoluyla çözümlenmesi süreci olarak tanımlamıştır. (Bozkurt, 2018)

Üst düzey düşünme, öğrencilerin düşünme süreçlerinin farkında olmalarını, bu süreçleri yönetmelerini ve geliştirmelerini sağlayan bir beceri seti olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım, eğitimde öğrencinin pasif alıcı rolünden çıkarak aktif öğrenen hâline gelmesini sağlar ve öğrenmenin kalıcılığını artırır (Çetinkaya ve Erktin, 2002; Tuncer ve Kaysı, 2013).

Günümüz bilgi toplumunda, sadece hafızada tutulan bilgi, öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin bilgiye sorgulayıcı ve eleştirel bir perspektifle yaklaşmaları, bilimsel bir araştırma yürütür gibi süreçleri takip etmeleri ve bilinçli kararlar vermeleri beklenmektedir. Üst düzey düşünme, bu becerilerin kazanılması açısından kritik öneme sahiptir. Özellikle karmaşık problemlerin çözümü, soyut kavramların anlaşılması ve çok boyutlu bilgilerin analiz edilmesi süreçlerinde üst düzey düşünme teknikleri öğrenciler için vazgeçilmez bir araçtır (Güneş, 2012; Ovacık, 2023).

Resnick (1987), üst düzey düşünmenin özelliklerini açıklarken, bu düşünme biçiminin yapılandırılmamış, belirsizlik içeren ve çoklu çözüm yollarına açık bir süreç olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda üst düzey düşünmenin temel özellikleri şunlardır: (Ovacık, 2023; Resnick, 1987).

- Üst düzey düşünme kurallı değildir; eylem ve süreçlerin belirli bir önceden tanımlanmış yolu yoktur.
- Karmaşıktır; tek bir zihinsel bakış açısı tüm çözüm sürecini göremeyebilir.

- Tek bir çözüm yolu yoktur; birden çok çözüm seçeneği, fayda ve zararlarıyla birlikte değerlendirilir.
- Birbiriyle çelişen ölçütler ve kriterler aynı süreçte uygulanabilir.
- Belirsizlik ve değişkenlik içerir.
- Farklı bakış açıları ve yorumları kapsar.
- Zaman zaman birden fazla kriterin çelişmesi söz konusu olabilir.
- Yoğun zihinsel çaba ve odaklanma gerektirir.
- Öz düzenleme ve kendi öğrenme sürecini yönetme becerisini zorunlu kılar.

Resnick'in (1987) üst düzey düşünmeye ilişkin tanımladığı yapılandırılmamışlık, belirsizlik, çoklu çözüm yolları ve çelişen ölçütlerle çalışabilme özellikleri, sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yaklaşımıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Drama temelli öğrenme sürecinde öğrenciler, tarihsel ya da toplumsal bir durumu farklı roller ve bakış açıları üzerinden ele almakta; tek bir doğruya ulaşmak yerine alternatif yorumlar geliştirmektedir. Bu süreç, öğrencilerin karmaşık durumları değerlendirmesini, farklı ölçütleri aynı anda dikkate almasını ve yoğun zihinsel çaba gerektiren bir sorgulama sürecine girmesini sağlamaktadır (San, 1996; Üstündağ, 2011). Bu yönüyle yaratıcı drama, Resnick'in vurguladığı çoklu bakış açısı, belirsizlik ve yapılandırılmamış düşünme özelliklerini destekleyen etkili bir öğretim yaklaşımıdır.

Öte yandan kanıt temelli öğrenme, sosyal bilgilerde öğrencilerin farklı ve zaman zaman çelişen tarihsel kanıtları analiz ederek gerekçeli yargılara ulaşmalarını amaçlamaktadır. Öğrenciler bu süreçte tek bir çözüm yoluna yönelmek yerine, kanıtların güvenilirliğini sorgulamakta, alternatif açıklamaları karşılaştırmakta ve öz düzenleme becerilerini kullanmaktadır. Araştırmalar, kanıt temelli tarih öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme, çıkarım yapma ve karar verme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Wineburg, 2001; Kabapınar, 2014). Bu bağlamda kanıt temelli öğrenme, Resnick'in üst düzey düşünmeye atfettiği karmaşıklık, çelişen kriterlerle çalışma ve öz düzenleme özelliklerini sosyal bilgiler öğretiminde somutlaştırmaktadır.

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP), üst düzey düşünme becerilerini eğitim hedefleri arasında açıkça vurgulamaktadır. Program, öğrencilerden güvenilir bilgi elde etmelerini, bilgiyi analiz ederek eleştirel değerlendirme yapmalarını ve toplumsal sorunlara çözüm önerileri sunmalarını beklemektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin hem akademik başarılarını artırmayı hem de sosyal sorumluluk bilincini geliştirmeyi amaçlar (Arı & Boyraz, 2023).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında kamuoyuna açıklanan ve 2024–2025 eğitim öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğretim programlarını beceri temelli ve bütüncül bir anlayış doğrultusunda yeniden yapılandırmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024a). Modelin ortak metninde, öğrencilerin yalnızca bilgiye ulaşmaları değil; bilgiyi anlamlandırmaları, sorgulamaları, değerlendirmeleri ve kullanmaları gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2024a). Bu çerçevede kavramsal beceriler; analiz etme, değerlendirme, çıkarım yapma ve yorumlama gibi üst düzey zihinsel süreçleri kapsayacak biçimde tanımlanmıştır (MEB, 2024a). Böylece eğitim sürecinde düşünme becerilerinin sistematik biçimde geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, üst düzey düşünme becerilerinin öğrenme çıktılarıyla doğrudan ilişkilendirildiği görülmektedir (MEB, 2024b). Programda özellikle kanıta dayalı sorgulama ve araştırma, eleştirel sosyolojik düşünme, veriyi analiz etme ve yorumlama gibi beceriler alan becerileri arasında yer almaktadır (MEB, 2024b). Bu yapı, öğrencilerin tarihsel ve toplumsal olayları farklı kaynaklara dayalı olarak incelemelerini, kanıtları değerlendirmelerini ve mantıksal çıkarımlarda bulunmalarını esas almaktadır (MEB, 2024b). Böylece eleştirel düşünme, mantıksal düşünme ve kanıta dayalı düşünme becerileri programın temel bileşenleri arasında konumlandırılmıştır.

Üst düzey düşünme becerileri, öğrencilerin bilgiyi yalnızca pasif biçimde almalarının ötesine geçerek onu anlamlandırmalarını, analiz etmelerini, değerlendirmelerini ve yeni durumlara uygulamalarını sağlamaktadır. Bu beceriler; analitik, eleştirel, mantıksal ve yaratıcı düşünme süreçlerini kapsamakta ve öğrencilerin karmaşık problemleri çözmelerine, gerekçeli kararlar almalarına ve bilgiyi transfer edebilmelerine olanak tanımaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001; Facione, 1990).

Zoller (1997)'ye göre, üst düzey bilişsel beceriler; soru sorma, eleştirel ve sistematik düşünme, problem çözme, analiz etme, değerlendirme, yeni bilgiler sentezleme ve karar verme gibi yetenekleri kapsamaktadır. Zohar (2003)'e göre, üst düzey düşünme; algoritmik olmayan, karmaşık, birden fazla olası çözüme açık, geniş ölçütlerin uygulanmasını gerektiren, öz düzenleme becerisini içeren ve belirsizlik barındıran bilişsel süreçleri kapsamaktadır. Newmann (1990)'a göre, üst düzey düşünme becerileri; eleştirel, mantıksal, üstbilişsel ve yaratıcı düşünmeyi kapsamaktadır. Bu becerilerin, bireylerin yeni bir problem, belirsizlik, soru ya da ikilemle karşılaştıklarında devreye girdiğini ve uygun öğretim stratejileri ile öğrenme ortamları aracılığıyla geliştirilebileceğini öne sürmektedir (Bozkurt, 2018).

Eleştirel Düşünme Becerisi

Düşünme, her bireyde doğal olarak var olan bir zihinsel süreçtir. Ancak bu süreç, tek başına ele alındığında zaman zaman yetersiz, eksik ya da önyargılardan etkilenmiş olabilir. Bu nedenle düşünmenin bilinçli biçimde geliştirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir (Duron et al., 2006: 100-166). Blacklock (2005), öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin kazanılmasının, düşünmenin nasıl gerçekleştirileceğinin öğretilmesiyle mümkün olacağını ifade etmektedir. Nitelikli düşünme; bilinçli olma, sistematik yaklaşım, esneklik, sabır, açık fikirlilik, bilişsel özen, güdülenme ve tartışma gibi temel özellikleri içermektedir (Kazancı, 1989; Lee, 1989: 353-376). Bu özellikler, düşünme sürecinin önyargılardan arındırılarak planlı ve tutarlı bir biçimde yürütülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu özellikler, düşünme eyleminin önyargılardan kurtularak sistematik bir şekilde gerçekleşmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda bu özellikler eleştirel düşünmeyi ifade etmektedir. Bilgiye ulaşılmasında ve kavratılmasında kolaylık sağlayan bir etken olarak kabul edilen eleştirel düşünme, eğitimin arzu edilen kazanımlarından biridir (Halpern, 1993; Hudgins and Edelman, 1988). Eleştirel düşünme bir süreçtir. Ancak Sternberg ve Williams (2002, aktaran Choy ve Cheah, 2009), eleştirel düşünmenin sıradan her insan tarafından yerine getirilebilen doğal bir düşünme süreci olarak öğretilebileceğini ve düşünmenin insanların doğasında bulunan doğal bir yetenek olduğunu belirtmektedir. Bu becerinin geliştirilmesi için özellikle öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirebilmeleri adına öğretmenlerin rehberlik rolünü etkin biçimde üstlenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Okullar, hem öğretmenler hem de öğrenciler arasında eleştirel düşünme becerilerinin tüm boyutlarıyla geliştirilmesini destekleyen bir ortam sunmalı; aynı zamanda risk almayı teşvik eden ve cesaretlendirici bir iklim oluşturmalıdır. Öğrenciler, alışkanlık hâline gelmiş düşünme biçimlerinden uzaklaştıklarında, yalnızca ne düşündüklerinin değil, aynı zamanda nasıl düşündüklerinin de farkına vararak düşünme süreçlerini denetleyebilir hâle gelmektedirler (Osborne vd., 2009). Bu doğrultuda eleştirel düşünme becerisi; soru sorma, verileri ve bilgileri toplama, elde edilen bulgulardan sonuç çıkarma ve bu sonuçları başkalarına aktarabilme yeterliklerini kapsamaktadır (Elder ve Paul, 2003).

Düşünme, her bireyde doğuştan var olan doğal bir süreçtir. Ancak, bu süreç tek başına her zaman yeterli olmayabilir; kimi zaman önyargılar, yüzeysellik veya sistematiklikten uzaklık nedeniyle eksik kalabilir. Bu nedenle düşünme becerisinin işlenmesi, yönlendirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir (Duron vd., 2006). Black (2005) de öğrencilerin düşünme yollarını öğrenmeleri durumunda düşünme becerilerinin gelişebileceğini ifade etmektedir. Lee (1989) ve Kazancı (1989) ise bilinçli ve sistematik olma eğilimi, esneklik, sabır, açık fikirlilik, biliş ötesi farkındalık, yeniden yapılandırma, motivasyon ve tartışmaya açıklık gibi unsurların düşünme

sürecinin temelini oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bu özellikler, aynı zamanda eleştirel düşünmenin yapı taşlarını da ifade etmektedir.

Eleştirel düşünme, bireyin bilgiye ulaşmasını ve bilgiyi anlamlandırmasını kolaylaştıran, eğitimin en önemli kazanımları arasında yer alan bir beceridir (Halpern, 1993; Hudgins & Edelman, 1988). Karadüz (2010) eleştirel düşünmeyi bir süreç olarak tanımlarken, Sternberg ve Williams (2002, aktaran Choy ve Cheah, 2009) bu sürecin her birey tarafından kendiliğinden gerçekleştirilebilecek doğal bir düşünme biçimi olarak değerlendirilmemesi gerektiğini savunmaktadır. Bununla birlikte, düşünme bireyin doğasında var olan bir potansiyele dayanmasına rağmen geliştirilmesi için özellikle öğrencilerin öğretmenlerin rehberliğine ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir (Sternberg & Williams, 2002, aktaran Choy & Cheah, 2009). Bu noktada okullar, hem öğretmen hem de öğrenciler için eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini teşvik eden bir ortam sunmalı ve sürecin destekleyicisi olmalıdır (Maalamass vd., 2008). Öğrenciler bu beceriyi kazandıklarında yalnızca ne düşündüklerinin değil, aynı zamanda nasıl düşündüklerinin de farkına varabileceklerdir (Osborne vd., 2009). Elder ve Paul'a (2003) göre eleştirel düşünme, soru sorma, veri toplama, verileri analiz ederek sonuç çıkarma ve elde edilen bilgileri paylaşma süreçleriyle geliştirilir. Bununla birlikte, Benesch (1993) eleştirel düşünmenin yalnızca bilişsel bir süreç olmadığını, aynı zamanda sosyal, kültürel, tarihsel ve politik bağlamlarla ilişkili bir dönüşüm süreci olduğunu vurgulamaktadır.

Eleştirel düşünme, yüksek düzey bir düşünme becerisi olup geleneksel, sezgisel, tarihsel ya da politik düşünme kalıplarından ayrılmaktadır. Bu beceri, bireyin bilgiyi olduğu gibi kabul etmesi yerine, düşünme sürecini bilinçli biçimde yönetmesini gerektirir (Benesch, 1993). Pascarella ve Terenzini'ye (1991) göre eleştirel düşünme; bireyin bir konuya ilişkin değerlendirme yaparken sunulan bilgileri sorgulaması, verileri yorumlaması ve bu verilerden mantıklı sonuçlara ulaşarak bilinçli kararlar verebilme yeteneğidir. Benzer şekilde Garth (1999), eleştirel düşünmeyi ikna sürecinde kararsızlığı azaltan ve sağlıklı değerlendirme yapmayı mümkün kılan bir beceri olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle eleştirel düşünen bireylerin, iyi birer analizci, sentezleyici ve değerlendirici olmaları beklenmektedir.

Eleştirel düşünme süreci; önyargıların, varsayımların ve sunulan her türlü bilginin sorgulanmasını, farklı bakış açılarının dikkate alınmasını ve sonuçların bilinçli biçimde değerlendirilmesini içermektedir. Bu sürecin yeterlilik aşamasında, karar oluşturulurken ileri sürülen gerekçelerin ne derece güçlü olduğu analiz edilmektedir. Varsayımların ve gerekçelerin geçerliliği bu aşamada ortaya konulmakta, kararın yeterli olup olmadığı nesnel ölçütlerle değerlendirilmektedir. İletişim sürecinde ise düşüncelerin karşı tarafa açık, anlaşılır ve tutarlı

bir biçimde aktarılması; bireylerin ortak bir karara ulaşabilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Friedel vd., 2008: 73-84).

Ne yapıp etmeye ya da neye inanmanın gerekli olup olmadığına karar vermeye odaklı entelektüel becerilerle ilişkili bir dizi kavramsal araç ve strateji eleştirel düşünmeyi oluşturur (Ennis, 1986; Rudinow & Barry, 2007). Ennis (1996) ve Lipman (1991, aktaran Topoğlu & Ünal-Öney, 2013) göre karar verme, eleştirel düşünmenin ana unsurudur. Yansıtıcı ve mantıklı olması, yaygın eleştirel düşünme tanımlarında yer alan unsurlardandır. Benzer şekilde McPeck (1981), eleştirel düşünmeyi yansıtıcı bir şüphe ile faaliyete kalkışma eğilimi ve becerisi olarak açıklamıştır. Sumner (1906) göre eleştiri, sunulan önermelerin gerçeğe uygun olup olmadığını belirlemek için inceleme ve kabul etme sürecidir.

Eleştirel düşünmenin bir kalıba oturtulması için, kuramcı, öğretmen ve farklı disiplinlerden uzmanların oluşturduğu 46 kişilik panelin oy birliğiyle vardığı anlaşma Delphi Raporu olarak bilinmektedir. Rapora göre eleştirel düşünme; yorumlama, çözümleme ve mantıksal değerlendirme süreçlerine dayanan, bilinçli ve denetlenebilir bir yargıya ulaşmayı amaçlayan düşünme biçimi olarak tanımlanmaktadır (Facione, 1990). Facione'un (1990, 1999) Delphi Raporu'nda eleştirel düşünen bireylerin sahip olması gereken temel özellikler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Ele alınan konularla ilgili geniş bir çerçevede soru sorma eğilimine sahip olmak,
- Eleştirel düşünmeyi etkili biçimde kullanabilmek için yeterli bilgi birikimine ulaşma çabası göstermek,
- Kendi yeteneklerinin ve sınırlarının farkında olmak ve bu doğrultuda özgüven geliştirmek,
- Farklı bakış açılarına açık, hoşgörülü ve esnek bir düşünce yapısına sahip olmak,
- Alternatif görüşleri dikkate alabilmek ve farklı düşünceleri değerlendirme sürecine katmak,
- Başkalarının düşüncelerini anlamaya yönelik empatik bir yaklaşım sergilemek,
- Önyargılar, kişisel çıkarlar ya da benmerkezci eğilimlerle karşılaşıldığında tarafsız ve dürüst değerlendirmeler yapabilmek,
- Gerekli durumlarda ulaşılan sonuçları yeniden gözden geçirme ve değiştirme konusunda istekli olmak.

Bu özellikler, eleştirel düşünen bireyin kendi düşünme süreçlerinin farkında olmasını, güçlü ve zayıf yönlerini tanımasını ve karşılaştığı durumları nesnel ölçütlerle değerlendirmesini gerektirmektedir. Eleştirel düşünme, bireyin gerektiğinde kendi yargılarını sorgulamasını,

yeniden ele almasını ve revize edebilmesini zorunlu kılan öz düzenlemeli bir düşünme süreci olarak tanımlanmaktadır (Facione, 1990). Bununla birlikte eleştirel düşünme yalnızca bilişsel becerilerle sınırlı olmayıp; merak, zihinsel esneklik, kendine güven ve tarafsızlık gibi duyuşsal eğilimleri de içermektedir (Ennis, 1985). Bu nedenle eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik öğretim süreçlerinde, hem bilişsel hem de duyuşsal boyutları destekleyen ve geleneksel sınıf yapısından farklılaşan öğrenme ortamlarının oluşturulması önem taşımaktadır (Facione, 1990; Ennis, 2011).

Öğrenme ortamlarının, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli alanlar sunması gerekmektedir. Bu süreçte soru sorma, işbirliğine dayalı çalışma, öğrencilerin düşüncelerini gerekçelendirmeleri ve çok yönlü bakış açıları geliştirmeleri teşvik edilmelidir (Berman, 1991). Ancak bağımsız düşünmenin desteklenmediği, aşırı öğretmen merkezli ve katı yapıya sahip ortamlarda; körü körüne itaat, düşünsel durağanlık, öğretmene aşırı bağımlılık ve bireyin kendine olan güveninin zayıflaması gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilmektedir (Clark & Starr, 1991). Eleştirel düşünmeyi geliştirmeyi hedefleyen öğretmenler, bu olumsuz sonuçlarıo ortadan kaldırarak öğrencilerinin düşünme becerilerini geliştirmelidir. Bunun için öncelikle öğrencilerin mevcut düşünme eğilimleri tespit edilmeli ve eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmeye dönük bir ölçeğin geliştirilmesi planlanmalıdır. (Semerci, 2016)

Eleştirel düşünme, bilgiyi sistematik biçimde analiz ederek anlamlı ve geçerli sonuçlara ulaşmayı sağlayan bir süreçtir (Paul & Elder, 2006). Bu süreç, öğrencilerin bilgiyi sorgulamasına, farklı bakış açılarını değerlendirmesine ve bilinçli kararlar almasına imkân tanır. Eğitim ortamlarında eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için tartışma temelli yöntemler, problem çözme etkinlikleri ve Sokratik sorgulama teknikleri uygulanmaktadır (Brookfield, 2012).

Alan yazında, eleştirel düşünmenin kökenlerinin yaklaşık 2500 yıl öncesine, öğrencilerini eleştirel diyaloglara yönlendiren ve yüzeysel anlayışın ötesindeki bilgiyi keşfetmeye teşvik eden Sokrates, Platon ve Aristoteles'in öğretilerine dayandığı kabul edilmektedir. Diyalektik akıl yürütme becerisinden yoksun bireyler, entelektüel, duygusal ve ahlaki açıdan eksik bir gelişim sergileyeceklerdir. (Paul, 1984). Modern anlamda eleştirel düşünme, Dewey (1997) tarafından "yansıtıcı düşünme" süreci olarak tanımlanmıştır (Ünalmış, 2023).

Türkiye'deki millî eğitim programları, eleştirel düşünme becerisini üst düzey hedef olarak belirlemiş ve öğrencilerin sorgulayıcı bir yaklaşımla derslere katılımını teşvik etmiştir. Eleştirel düşünme, öğrencilerin neden-sonuç ilişkilerini kavramalarını, bilgiyi

doğrulamalarını ve alternatif bakış açılarını değerlendirmelerini sağlar (MEB Tebliğler Dergisi, 2004; Narin, 2010).

Eleştirel düşünme, demokratik sürecin temel yapı taşlarından biridir. Bu beceriye sahip bireyler, toplumsal ve politik süreçleri doğru analiz edebilir, bilgiyi eleştirel olarak değerlendirebilir ve bilinçli kararlar alabilirler (Arık, 2024). Doğan (2013) eleştirel düşünmeyi bilgi edinme, değerlendirme ve kullanma becerisi olarak tanımlamış, tutarlılık, birleştirme, uygulanabilirlik, yeterlilik ve iletişim kurabilme gibi temel kurallarını açıklamıştır (Doğan, 2013; Ovacık, 2023).

Eleştirel düşünme yeteneği, bireylerin akademik, sosyal ve günlük yaşamda etkili olmalarını sağlar. Bu beceriye sahip öğrenciler, bilgiyi anlamlı bir biçimde kullanır, argümanları değerlendirir ve mantıklı sonuçlara ulaşır (Korkmaz, 2018).

Mantıksal Düşünme Becerisi

Üst düzey düşünme becerileri, bireyin bilgiyi yalnızca hatırlaması ya da anlamasıyla sınırlı kalmayıp, bu bilgiyi analiz etmesini, değerlendirmesini ve yeni durumlara transfer edebilmesini içeren bilişsel süreçleri kapsamaktadır. Alan yazında üst düzey düşünme becerileri; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme ve akıl yürütme gibi birbiriyle ilişkili beceriler çerçevesinde ele alınmaktadır (Halpern, 2014; Kuhn, 1999). Bu bağlamda akıl yürütme, bireyin elde ettiği bilgi ve kanıtlar doğrultusunda çıkarımda bulunmasını, alternatif açıklamaları değerlendirmesini ve tutarlı sonuçlara ulaşmasını sağlayan temel bir üst düzey düşünme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Facione, 2015). Mantıksal düşünme ise çoğu kuramsal yaklaşımda, akıl yürütmenin bağımsız bir beceri alanı olarak değil, akıl yürütme sürecinin işleyiş biçimini belirleyen bir boyutu olarak ele alınmaktadır. Nitekim akıl yürütme; tümdengelimsel ve tümevarımsal çıkarımlar yapma, neden–sonuç ilişkileri kurma ve öncüller ile sonuçlar arasında tutarlılık sağlama gibi mantıksal düşünme süreçlerini içermektedir (Halpern, 2014). Bu yönüyle mantıksal düşünme, bireyin akıl yürütme sürecinde kanıtları yapılandırma ve geçerli sonuçlara ulaşma kapasitesini destekleyen bilişsel bir nitelik olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, üst düzey düşünme becerileri kapsamında mantıksal düşünmenin, akıl yürütme becerisinin ayrılmaz bir boyutu olduğu ve bu iki kavramın hiyerarşik bir ilişki içerisinde ele alınmasının alan yazınla tutarlı olduğu söylenebilir (Facione, 2015; Kuhn, 1999).

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre, somut işlemler döneminde bireyler korunum kavramını kazanmakta ve mantıksal düşünme becerileri gelişmeye başlamaktadır. Soyut işlemler dönemine gelindiğinde ise, bireyler daha üst düzey mantıksal beceriler

kazanmaktadır. Bu dönemde gelişen başlıca beceriler; hipotetik düşünme (hypothetical thinking), değişkenlerin belirlenmesi ve kontrol edilmesi (identification and control of variables), kombinasyonel düşünme (combinatorial thinking), korelasyonel düşünme (correlational thinking), olasılıklı düşünme (probabilistic thinking) ve oransal düşünme (proportional thinking) olarak sıralanmaktadır (Lawson, 1978; Senemoğlu, 2005). Başka bir deyişle, soyut işlemler dönemindeki bireyler hipotezler kurabilmekte, bu hipotezlerin doğruluğunu zihinsel olarak test edebilmekte ve üst düzey düşünme becerisi gerektiren problemleri çözebilmektedir. Ayrıca, bu dönemde kazanılan düşünme becerileri farklı ya da yeni problemlere de aktarılabilmektedir (Kıncal & Yazgan, 2010). Inhelder ve Piaget bu becerileri "formal operasyonel düşünme" olarak adlandırmaktadır (Lawson, 2006).

Mantıksal düşünme, bireyin karşılaştığı bir durum, problem veya bilgi karşısında tutarlı, sistematik ve akıl yürütmeye dayalı bir şekilde çıkarım yapabilme, neden–sonuç ilişkileri kurabilme ve geçerli sonuçlara ulaşabilme sürecidir. Armstrong (1999), mantıksal düşünmeyi bireyin akıl yürütme kapasitesini farkında olarak bilinçli ve etkin bir şekilde kullanma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Gardner (2004), mantıksal düşünmeyi; sayılar ve soyut kavramlar üzerinde etkili işlemler yapabilme ve bu işlemler sonucunda ortaya çıkan bulguları sağlam bir neden–sonuç ilişkisi çerçevesinde anlamlandırabilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Piaget ise mantıksal düşünmeyi, kişinin karşılaştığı sorunları çözmek amacıyla kullandığı zihinsel işlemler bütünü olarak açıklamıştır (Karplus, 1977).

Mantıksal düşünme, insanın bilgiyi anlamlandırma ve zihinsel olarak işleme biçimini derinlemesine etkileyen üst düzey bir bilişsel süreçtir. Bireyin farklı alanlarda başarı gösterebilmesi açısından mantıksal düşünme becerileri büyük bir önem taşımaktadır (Barr, 1994). Eğitim araştırmalarında da mantıksal düşünmenin bilimsel bilgi ve problem çözme ile ilişkili olduğu vurgulanmaktadır; örneğin mantıksal düşünme becerilerinin hipotez kurma, test etme ve yeni problemlere transfer etme gibi üst düzey bilişsel süreçler için gerekli olduğu belirtilmektedir (Yüzüak & Dökme, 2019).

Mantıksal düşünme, hem biçimsel (formal) mantık hem de günlük yaşamda kullanılan doğal mantık çerçevesinde ele alınır. Biçimsel mantık düşünme sürecini belirli kurallara bağlı olarak yapılandırırken, doğal mantık bireyin yaşam deneyimleri, sezgileri ve bilişsel şemalarıyla şekillenir. Bu nedenle mantıksal düşünme, yalnızca soyut sembolik ilişkilerin çözümünü değil, aynı zamanda bireyin gerçek yaşam problemlerine yönelik akıl yürütme kapasitesini de içerir. Nitekim Halpern (2014), mantıksal düşünmenin yalnızca biçimsel çıkarım süreçleriyle sınırlı olmadığını, bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları karmaşık

durumlarda sezgisel ve deneyime dayalı akıl yürütme süreçleriyle birlikte işlediğini vurgulamaktadır.

Üst düzey düşünme becerileri; analiz, sentez, değerlendirme, akıl yürütme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi daha karmaşık zihinsel süreçleri ifade eder. Mantıksal düşünme bu beceriler arasında kavramsal açıdan temel bir yer tutar. Mantıksal düşünme olmaksızın bireyin değerlendirme yapması, kanıtları analiz etmesi, tutarlı sonuca ulaşması veya bir problemde uygun stratejiyi seçmesi oldukça güçtür. Bu durum, eleştirel düşünmenin temel bileşenleri arasında yer alan akıl yürütme ve çıkarım süreçlerinin, mantıksal düşünme becerisiyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Facione, 1990).

Mantıksal düşünme, eleştirel düşünme ile yakın ilişkilidir. Eleştirel düşünme daha geniş bir çatı kavramdır ve mantıksal düşünmeyi bu çatı içerisinde bir alt beceri olarak barındırır. Mantıksal düşünme, eleştirel düşünmenin "tutarlılık", "geçerlilik", "kanıta dayalı değerlendirme" gibi alt boyutlarının temelini oluşturur. Bu nedenle mantıksal düşünme becerisinin geliştirilmesi, bireyin eleştirel düşünme kapasitesini ve üst düzey bilişsel işlevlerini doğrudan destekler. Facione (1990), eleştirel düşünmeyi; analiz, değerlendirme ve çıkarım gibi mantıksal akıl yürütmeye dayalı bilişsel becerilerden oluşan bütüncül bir yapı olarak tanımlamaktadır.

Eğitim süreci, bireyin sadece bilgi edinmesini değil, bilgiyi işleme, değerlendirme ve dönüştürme yeteneğini geliştirmeyi de amaçlar. Bu doğrultuda mantıksal düşünme becerisi, çağdaş eğitim anlayışlarında merkezi bir konuma sahiptir. Özellikle yapılandırmacı yaklaşım, disiplinler arası öğrenme modelleri ve 21. yüzyıl becerileri; öğrencilerin zihinsel süreçlerini etkin kullanabilmeleri, problem çözmede rasyonel kararlar verebilmeleri ve eleştirel bir bakış geliştirebilmeleri açısından mantıksal düşünmenin önemini vurgular. Gilles (201), mantıksal düşünmenin gelişebilmesi için öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurabildikleri, görüşlerini özgürce ortaya koyabildikleri ve eleştirel düşünmeye yönlendirildikleri öğrenme ortamlarının gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Eğitim ortamlarında mantıksal düşünmenin geliştirilmesi, öğrencilerin:

- Argüman oluşturma ve argüman analiz etme,
- Temel akıl yürütme süreçlerini anlama,
- Kanıtları değerlendirme,
- Alternatif çözüm yolları üretme,
- Karmaşık problemleri çözme

gibi becerilerini güçlendirir. Bu özellikler hem akademik başarıya hem de günlük yaşam becerilerine doğrudan katkı sağlar. Ayrıca mantıksal düşünme, özellikle dijital çağda bilgi kirliliğinin arttığı, manipülasyon ve yanlış bilginin sıklaştığı ortamlarda bireyin doğru bilgiye ulaşmasını ve güvenilir çıkarımlar yapmasını mümkün kılar. Bu yönüyle eğitimde mantıksal düşünme, sadece akademik değil, toplumsal yaşam açısından da kritik bir beceri olarak görülmektedir. Halpern (2014), mantıksal akıl yürütme becerilerinin; argüman değerlendirme, kanıtları sorgulama ve karmaşık problemlere yönelik etkili kararlar alma süreçlerinin temelini oluşturduğunu belirtmektedir

Korkmaz ve Kaptan'a (2001) göre mantıksal düşünme becerilerinin geliştirilmesi için bazı temel aşamalar izlenmelidir. Buna göre öğretim sürecinde disiplinler arası bir anlayış benimsenmeli, mantıksal düşünmeyi destekleyen yöntem ve teknikler tercih edilmeli, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerde bu beceriye özel içerikler sunulmalı ve mantıksal düşünme becerilerinin tüm eğitim kademelerinde sistemli biçimde kazandırılması gerekir.

Eğitim sistemi ağırlıklı olarak sınav odaklı olduğundan müfredatta bazı eksiklikler gözlemlenmektedir. Bu eksiklikler şu şekilde giderilebilir:

1. Mantıksal düşünme ve problem çözme becerileri birleştirilerek tüm disiplinlerde ön plana çıkarılmalıdır.
2. Öğretim süreçlerinde uygun yöntem ve teknikler seçilmeli ve uygulanmalıdır.
3. Öğretmen yetiştirme programlarında üst düzey düşünme becerilerine yer verilerek, bu becerilerin öğrencilere aktarılması sağlanmalıdır (Çıbık Sert, 2006).

Mantıksal düşünme, problem çözme becerilerinin ve akademik başarının geliştirilmesine katkı sağlamasının yanı sıra, bireylerin sosyal yaşamlarını da iyileştirmede önemli bir rol oynar (Linn et al., 1981). Linn ve arkadaşları (1981), günlük yaşamda karşılaşılan sorunların çözümünde mantıklı düşünme stratejilerinin kullanımının gerekli olduğunu vurgulamış ve bunun stresin azalmasına yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Mantıksal düşünme, eğitim yoluyla geliştirilebilen bir yetenektir; zira yüksek düzeyde mantıksal düşünme becerisine sahip bireylerin, hedeflerine ulaşmada ve karmaşık yaşam koşullarında karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmada daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir (Savant, 1997).

Sosyal bilgiler eğitimi, bireylerin sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yapıları anlamlandırmasını, topluma etkin bir şekilde katılmasını ve bilinçli kararlar almasını amaçlayan disiplinler arası bir alan olarak tasarlanmıştır. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretiminde bireyin düşünme becerilerini geliştirmek temel amaçlardan biridir. Mantıksal düşünme bu amaçlar arasında özellikle öne çıkan bir beceridir. National Council for the Social Studies (NCSS, 2010), sosyal bilgiler eğitiminin temel hedefleri arasında kanıta dayalı akıl yürütme, neden–

sonuç ilişkileri kurma ve bilinçli karar verme becerilerinin geliştirilmesini açıkça vurgulamaktadır.

Sosyal bilgiler derslerinde öğrenciler; tarihsel olayları analiz eder, sosyal problemleri inceler, karar verme süreçlerini değerlendirir ve vatandaşlıkla ilgili rasyonel yargılara ulaşır. Bu süreçler doğrudan mantıksal düşünmeyi gerektirir. Tarihsel neden–sonuç ilişkilerini kurmak, bir coğrafi olayın etkilerini analiz etmek, bir sosyal problemin paydaşlarını değerlendirmek gibi öğrenme çıktıları mantıksal düşünme becerisinin etkin kullanımını gerektirir. Wineburg (2001), sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin tarihsel ve toplumsal olguları anlamlandırabilmelerinin; kanıtları karşılaştırma, neden–sonuç ilişkileri kurma ve tutarlı çıkarımlar yapma gibi mantıksal akıl yürütme süreçlerine dayandığını belirtmektedir.

Öğretmen adayları açısından bakıldığında mantıksal düşünme, hem onların mesleki yeterlilikleri hem de gelecekteki öğrencilerine aktaracakları düşünme becerilerini şekillendirir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mantıksal düşünme kapasitesinin güçlü olması, sınıf içinde tartışma yönetimi, problem temelli öğrenme süreçleri, kanıta dayalı tarih öğretimi ve disiplinler arası yaklaşım gibi uygulamalarda başarıyı artırır. Bu bağlamda, hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının mantıksal düşünme becerilerine sahip olmaları, gelecek nesillerin gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, üst düzey düşünme becerilerinin her eğitim kademesinde sistemli bir şekilde kazandırılması gerekmektedir. Halpern (2014), öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının üst düzey düşünme ve akıl yürütme becerilerine sahip olmalarının, bu becerilerin öğretim yoluyla öğrencilere aktarılabilmesi için temel bir ön koşul olduğunu ifade etmektedir.

Drama, bireylerin duygu, düşünce ve deneyimlerini eyleme dayalı bir süreç içerisinde yapılandırarak anlamlandırmalarını sağlayan bir öğretim yöntemidir. Yaratıcı drama; doğaçlama, rol alma ve etkileşim gibi süreçler yoluyla öğrenenin sürece aktif katılımını sağlar ve bu yönüyle bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerin bütüncül biçimde gelişmesine katkıda bulunur (San, 1996; Üstündağ, 2011). Drama sürecinde öğrencilerin yüksek düzeyde etkileşim ve deneyim yaşamaları, yaratıcılıklarını kullanmaları ve farklı bakış açılarını benimsemeleri mümkün olmakta; bu durum öğrenmenin kalıcılığını ve derinliğini artırmaktadır (O'Neill & Lambert, 1982).

Drama atölyeleri öğrencilerin mantıksal düşünme becerilerini çeşitli yollarla destekler. Drama sürecinde öğrenciler belirli bir problem senaryosunu analiz eder, olaylar arasında bağlantı kurar, neden–sonuç ilişkilerini değerlendirir ve çözüm yolları üretir. Bu süreç mantıksal düşünmenin temel yapı taşlarını barındırır. Drama, bireyin farklı roller üstlenerek olaylara çok yönlü bakmasını sağlar. Farklı bakış açılarını değerlendirmek mantıksal düşünme

ve akıl yürütme süreçlerini güçlendirir. Kuhn (1999), bireyin farklı bakış açılarını karşılaştırmasının ve gerekçelendirmesinin akıl yürütme becerisinin gelişiminde temel bir rol oynadığını ifade etmektedir.Drama sırasında öğrenciler senaryolardaki ipuçlarını değerlendirir, karakterlerin davranışlarını analiz eder ve bu davranışlara ilişkin mantıklı çıkarımlar yapar. Bu uygulamalar, kanıt temelli mantıksal düşünme alışkanlığı kazandırır. Dramada her rol, olay örgüsü içinde bir karar verme süreci gerektirir. Öğrenci kararını gerekçelendirmek zorunda kaldığı için mantıksal düşünme becerisi aktif olarak devreye girer. Drama sonrası gerçekleştirilen tartışma, değerlendirme ve geri bildirim süreçleri, öğrencinin kendi düşünme biçimini sorgulamasını sağlar. Bu da mantıksal düşünmenin gelişmesi için önemli bir bilişsel ortam oluşturur.Dolayısıyla drama atölyeleri yalnızca duyuşsal ve sosyal becerileri değil, aynı zamanda mantıksal düşünme gibi üst düzey bilişsel becerileri de destekleyen güçlü pedagojik araçlardır. O'Neill (1995), drama temelli öğrenme süreçlerinin; problem çözme, neden–sonuç ilişkisi kurma, karar verme ve akıl yürütme gibi bilişsel becerilerin gelişimini desteklediğini belirtmektedir.

Kanıt temelli öğrenme, öğrencinin bilgiye pasif olarak maruz kaldığı değil, bilgiyi kanıtlara dayanarak yapılandırdığı bir öğrenme sürecidir. Öğrenciler iddiaları destekleyen kanıtları toplar, analiz eder, karşılaştırır ve bu kanıtlardan mantıklı sonuçlar çıkarır. Bu süreç doğrudan mantıksal düşünmenin temelini oluşturur. Kuhn (1999), öğrenme sürecinde bireyin iddiaları kanıtlarla ilişkilendirmesinin, mantıksal akıl yürütme ve gerekçelendirme becerilerinin gelişimi açısından merkezi bir role sahip olduğunu belirtmektedir.

Kanıt temelli öğrenmenin mantıksal düşünme üzerindeki etkileri şu şekilde özetlenebilir: Öğrenci, sunulan bilgilerin geçerliliğini, güvenirliğini ve tutarlılığını sorgular. Bu süreç mantıksal düşünmeyi güçlendirir.Kanıt temelli öğrenmede öğrencinin her iddiası gerekçeye dayanmalı, her kararın mantıklı bir açıklaması bulunmalıdır. Bu durum mantıksal çıkarım yapma yeteneğini geliştirir. Nitekim Kuhn (1999), bireyin iddia–kanıt–gerekçe ilişkisini kurmasının mantıksal akıl yürütmenin gelişiminde temel bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Kanıtları sınıflandırmak, karşılaştırmak ve anlamlandırmak analitik düşünmeyi gerektirir. Analitik düşünme ise mantıksal düşünmenin temel bileşenlerinden biridir.Öğrenci kanıtlara dayalı argüman kurmak zorundadır. Argüman kurma becerisi mantıksal tutarlılık, tutarlı gerekçelendirme ve geçerli çıkarımlar gerektirir.Kanıt temelli öğrenme bilimsel düşünmenin merkezindedir. Bilimsel düşünme ise mantıksal adüşünmeye dayanan bir süreçtir. Bu bağlamda, kanıta dayalı öğrenme ortamlarının öğrencilerin mantıksal tutarlılık ve çıkarım becerilerini güçlendirdiği alan yazında sıklıkla belirtilmektedir (Osborne vd., 2004). Bu nedenle kanıt temelli öğrenme yaklaşımına dayanan drama atölyeleri, mantıksal

düşünme becerisinin gelişmesi için ideal bir öğrenme ortamı sağlar. Öğrenciler hem drama yoluyla problem çözme ve etkileşim süreçlerini deneyimler hem de kanıtları değerlendirerek mantıksal düşünme becerilerini pekiştirirler.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları, gelecekteki öğrencilerine bilimsel, demokratik ve eleştirel düşünme becerileri kazandırma sorumluluğu taşır. Bu nedenle kendilerinin üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları önemlidir. Mantıksal düşünme, öğretmen adaylarının akademik performansını, pedagojik uygulamalarını ve sınıf içi tartışma yönetimini doğrudan etkilemektedir. Alan yazında, öğretmen adaylarının mantıksal ve eleştirel düşünme becerilerinin güçlü olmasının, sorgulamaya dayalı öğrenme ortamları oluşturma ve öğrencilerin düşünme süreçlerini yönlendirme becerileriyle yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Ennis, 2011; Facione, 2013).

Özellikle sosyal bilgiler disiplinine özgü tarihsel kanıt analizi, coğrafi süreçlerin değerlendirilmesi, vatandaşlık sorunlarının çözümü, toplumsal olayların neden-sonuç ilişkileri ile açıklanması gibi öğrenme alanları yüksek düzeyde mantıksal düşünme gerektirir. Mantıksal düşünmesi güçlü olan bir öğretmen adayı:

- Öğrencilerine rasyonel tartışma ortamı sunabileceği
- Tarihsel olayları kanıt temelli yaklaşımla öğretebileceği
- Sosyal problem çözme süreçlerini verimli şekilde yönlendirebileceği
- Öğrencilerin düşünme süreçlerini destekleyebileceği öngörülmektedir.

Bu nedenle bu araştırmada ele alınan drama atölyelerinin, öğretmen adaylarının mantıksal düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir potansiyel sunması beklenmektedir.

Mantıksal düşünme, üst düzey bilişsel süreçlerin temelini oluşturan, bireyin hem akademik hem de günlük yaşamını doğrudan etkileyen kritik bir beceridir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları için bu becerinin geliştirilmesi, disiplinin doğası gereği özel bir önem taşır. Drama atölyeleri gibi etkileşimli ve deneyim temelli öğretim yöntemleri, öğrencilerin mantıksal çıkarım yapma süreçlerini desteklemekte, bu süreçleri kanıt temelli öğrenme yaklaşımıyla birleştirmek ise mantıksal düşünme becerisinin daha da güçlenmesini sağlamaktadır. Araştırmalar, kanıta dayalı öğretim süreçleri ve etkileşimli öğrenme ortamlarının, öğretmen adaylarının mantıksal çıkarım yapma, gerekçelendirme ve tutarlı argüman oluşturma becerilerini anlamlı biçimde geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Kuhn, 1999; Halpern, 2014). Bu nedenle drama atölyelerinin mantıksal düşünmeye etkisinin incelenmesi, hem kuramsal hem de uygulamaya dönük çıkarımlar sunarak alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İlgili Araştırmalar

Bilgi çağında eğitim sistemlerinin temel amacı, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerini değil; edindikleri bilgiyi analiz etmelerini, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini ve yaratıcı biçimde kullanabilmelerini sağlamaktır. Bu doğrultuda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yöntemler, özellikle sosyal bilgiler eğitiminin temel gündemlerinden biri hâline gelmiştir. Sosyal bilgiler dersinin doğası gereği, öğrencilere tarihsel sorgulama, problem çözme, karar verme, empati kurma ve toplumsal olayları değerlendirme gibi beceriler kazandırması beklenmektedir. Bu noktada kanıt temelli öğrenme ve yaratıcı drama yöntemleri, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimlerine katkı sağlayan çağdaş yaklaşımlar olarak öne çıkmaktadır. Alan yazın, kanıt temelli öğrenme yaklaşmı ve drama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, üst bilişsel farkındalık, empati ve sosyal beceri gelişimlerinde önemli etkiler sunduğu Tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1. *Drama ve Kanıt Temelli Öğrenmenin Öğrenci Becerilerine Etkisi: İlgili Araştırmalar*

Yazar / Tarih	Araştırma Başlığı	Araştırma Yöntemi	Çalışma Grubu	Sonuçlar
Bozkurt, (2018)	Sosyal bilgiler öğretiminde kanıt temelli öğrenme uygulamaları	Bu çalışma nitel verilere dayalı olarak gerçekleştirilmiş betimsel bir çalışmadır.	2016–2017 eğitim-öğretim yılında Özel Öğretim Yöntemleri I dersine kayıtlı 90 sosyal bilgiler öğretmen adayından rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 18 öğretmen adayı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.	Araştırmadan elde edilen bulgular, kanıt temelli öğrenme yaklaşımının üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.
Aytekin vd. (2022)	Kanıt temelli öğrenme yöntemiyle öğrencilerin tarihsel kanıt kullanma becerileri	Bu araştırmadan Nitel Araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır.	Araştırma, 2019–2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi kapsamında 8. sınıfta öğrenim gören 32 ortaokul öğrencisiyle yürütülmüştür.	Elde edilen sonuçlar, tarihsel kanıtlar üzerinde gerçekleştirilen etkinliklerin, tarihsel kanıt kullanma becerisinin kanıtı tanımlama, kavrama, çeviri, öteleme, analiz etme ve sentezleme alt boyutlarının gelişimine katkı sağladığını göstermektedir.
Bekret, (2019)	Kanıt temelli güncel olayların sosyal bilgiler dersinde kullanımına yönelik bir eylem araştırması	Bu araştırmada Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır.	2016-2017 eğitim-öğretim yılında bir devlet okulunun 7. sınıfında bulunan 15'i kız ve 17'si erkek olan toplam 32 kişilik bir gruptur.	Araştırma da öğrencilerin kanıtları inceleme ve çıkarımda bulunma becerilerinin geliştiği sonucuna varılmıştır.
Işık, (2008)	İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler tarih konularının öğretiminde kanıtsal bireysel öğrenme modeli	Bu araştırmada Nitel Araştırma yönteminlerinden Eylem araştırması türünde yapılmıştır.	Bu araştırmada, 4. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretimi kapsamında 9–10 yaş grubunda yer alan 42 öğrenciyle çalışma yürütülmüştür.	Araştırma ile kanıt temelli öğrenme etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin tarihsel düşünme becerilerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır
Alabaş, (2007)	İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenme modeli: bir eylem araştırması	Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden aksiyon araştırması kullanılmıştır.	Bu araştırma, ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretimi kapsamında 12 yaş grubunda yer alan 29 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.	Çalışma kapsamında, öğrencilerin düşüncelerini kanıta başvurarak destekleme ve sorgulama becerilerini kazanmaları amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular, söz konusu becerilerin araştırma süreci sonunda gerçekleştiğini göstermektedir.

Tablo 1 (*Devamı*)

Başpınar & Kabapınar, (2023)	Kanıt temelli öğrenmeyi hayat bilgisi dersinde uygulamanın etkililiğine bakmak: bir eylem araştırması	Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırma deseni kullanılmıştır.	Bu çalışma 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleşmiştir öğrenciler 11'i kız, 14'ü erkek olmak üzere toplam 25 öğrencidir.	Sonuç olarak, görsel ve yazılı kanıtlar temelinde yürütülen hayat bilgisi derslerinde akran öğretiminin, güvenilir ve demokratik bir sınıf ortamı oluşturarak bireysel fikirlerin, ortak görüşlerin ve eleştirel düşüncelerin geliştiği nitelikli bir öğrenme süreci sağladığı görülmüştür.
Dilmaç & Baş, (2019)	Görsel sanatlar dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becelerilerine etkisi	Bu araştırmada Deneysel desen kullanılmıştır.	Bu araştırma 2018-2019 eğitim yılının ikinci döneminde de Görsel Sanatlar dersini alacak olan 5. sınıfta öğrenim gören 50 öğrenci ile yapılmıştır.	Sonuç olarak, derslerde uygulanan drama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin düşüncelerini geliştirerek genellemelerden uzaklaştıkları, edindikleri bilgileri yeni durumlara transfer edebildikleri ve farklı bakış açılarına saygı gösterdikleri gözlemlenmiştir
Karabulut & Güven, (2020)	Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme ve çevresel duyarlıklarına etkisi	Bu araştırmada ön test - son test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı-deneysel desen kullanılmıştır.	Çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılında 6. sınıf öğrencileriyle (6A-sınıfı-28 öğrenci ve 6B-sınıfı-28 öğrenci) yürütülmüştür	Araştırma sonuçları, yaratıcı drama yönteminin uygulandığı sosyal bilgiler derslerinin, programa dayalı öğretim etkinliklerine kıyasla öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve çevresel duyarlılıkları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.
Öztürk & Korkmaz, (2019)	Teknoloji destekli yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine dönük tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi	Bu araştırmada karma araştırma deseni kullanılmıştır	Araştırmacının çalıştığı ortaokulda 5. sınıflardan birisi 29, diğeri ise 25 olmak üzere toplam 54 öğrenci oluşturmaktadır.	Yaratıcı drama etkinliklerinin, öğrencilerin derse yönelik ilgi ve tutumları ile problem çözme becerilerine anlamlı düzeyde olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir.

Tablo 1 (*Devamı*)

Yılmaz & Ceylan, (2020)	Sosyal bilgiler derslerinde drama yöntemiyle öğretimin sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarıya etkisi	Araştırmada Gerçek Deneme modellerinden "Solomon Dört Gruplu Araştırma Modeli" kullanılmıştır.	2011–2012 eğitim-öğretim yılında 7. sınıfta öğrenim gören 127 öğrenciden oluşmaktadır.	Araştırma bulguları, yaratıcı drama yönteminin akademik başarı ile sosyal ve empatik becerilerin gelişimine katkı sağladığını ortaya koymuştur.
Başbuğ & Adıgüzel, (2018)	Müzede yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarılarına etkisi	Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan karma model kullanılmıştır	Araştırma 4. sınıf öğrencilerinden 22 kişi deney 22 kişi kontrol grubu toplam 44 kişi ile yürütülmüştür.	Sonuç olarak, sosyal bilgiler dersinde müze ortamında gerçekleştirilen yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin derse yönelik beğenilerini artırdığı, eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği ve bilgiye erişimi kolaylaştırdığı söylenebilir.
Dümenci, (2017)	Yaratıcı drama tekniklerinden faydalanarak çocuk gelişimi programı öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleerinin geliştirilmesine yönelik çalışma	Bu çalışmada Yarı Deneysel yöntem kullanılmıştır.	Bu çalışmanın örneklemini, 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Çocuk Gelişimi önlisans programında öğrenim gören, "Çocuk ve Drama" dersini alan, araştırmaya katılmayı kabul eden ve devamsızlık göstermeyen, yaş ortalaması 18–19 olan 25 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.	Çalışma sonucunda, yaratıcı drama temelli etkinliklerle yürütülen derslerin ardından öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1 (*Devamı*)

Hu, (2025)	The effect of drama education on enhancing critical thinking through collaboration and communication	Nicel; anket ve regresyon analizleri	Üniversite öğrencileri	araştırma drama temelli öğrenmenin eleştirel düşünme, ekip çalışması ve iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir..
Horasan vd., (2019)	Using creative drama activities to ımprove metacognitive awareness of student teachers	Karma yöntem	15 ingilizce öğretmen adayları	Yaratıcı drama, öğretmen adaylarının üst-bilişsel farkındalığını artırdı.
Horasan & Doğan, (2020)	The effects of creative drama on student teachers' creative pedagogy and ıdentity	Karma yöntem; deneysel atölye	Öğretmen adayları (çeşitli alanlar)	Drama uygulamaları pedagojik yaratıcılığı, kimlik gelişimini ve karar verme becerilerini olumlu etkiledi.
Fung, (2017)	The pedagogical impacts on students' development of critical thinking dispositions: Experience from Hong Kong secondary schools	Yarı deneysel	Hong Kong'da iki ortaöğretim okulundan toplam 140 lise öğrencisi	İşbirlikli grup çalışması + argümantasyon (kanıta dayalı tartışma) temelli öğretim, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinde (critical thinking dispositions) anlamlı bir artış sağlamıştır. Öğrenciler tartışmalara daha aktif katılmış, gerekçelendirme ve kanıt kullanma becerileri gelişmiştir.
Cavagnetto, (2010)	Argumentation & scientific reasoning	Derleme	Farklı kademe öğrencileri	Eğitimcilerin ve müfredat geliştiricilerin, fen derslerinde argümantasyon temelli stratejileri (tartışma, yazma, sav sunma vs.) kullanmalarını önermekte ve bu sayede öğrencilerin bilimsel anlayışı ve eleştirel düşünme becerilerinin artabileceğini belirtmektedir

Tablo 1'e göre, kanıt temelli öğrenmeyi merkeze alan araştırmaların ağırlıklı olarak nitel, eylem araştırması ve durum çalışması desenlerinde yürütüldüğü görülmektedir. Bu çalışmalar, ilkokuldan ortaokul ve öğretmen adayları düzeyine kadar farklı eğitim kademelerinde uygulanmış; özellikle sosyal bilgiler, tarih ve hayat bilgisi dersleri kapsamında ele alınmıştır. Kanıtların analiz edilmesi, karşılaştırılması, sorgulanması ve argümantasyon süreçlerine dayalı etkinliklerin kullanıldığı bu araştırmalarda, öğrencilerin kanıtı tanımlama, yorumlama, analiz etme, sentezleme ve çıkarımda bulunma becerilerinin belirgin biçimde geliştiği ortaya konulmuştur. Ayrıca kanıt temelli öğrenme sürecinin, öğrencilerin düşüncelerini gerekçelendirme, iddialarını savunma ve tarihsel ya da toplumsal olayları çok yönlü değerlendirme becerilerini desteklediği; böylece üst düzey düşünme süreçlerinin yapılandırılmasına katkı sağladığı vurgulanmaktadır.

Tablo 1'de yer alan yaratıcı drama temelli araştırmalar ise daha çok deneysel, yarı deneysel ve karma yöntemlerle yürütülmüş olup, farklı ders alanlarında ve çeşitli öğrenci gruplarıyla uygulanmıştır. Drama yönteminin kullanıldığı çalışmalarda, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, üstbilişsel farkındalık, sosyal beceriler, empati ve akademik başarı düzeylerinde anlamlı gelişmeler gözlemlenmiştir. Drama temelli öğrenme ortamlarının, öğrencilerin aktif katılımını teşvik ettiği, işbirliğine dayalı etkileşimleri artırdığı ve öğrenilen bilgilerin farklı durumlara transfer edilmesini kolaylaştırdığı ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra yaratıcı drama uygulamalarının, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyerek öğrenme sürecini daha anlamlı ve kalıcı hâle getirdiği; demokratik ve güvenli sınıf ortamlarının oluşmasına katkı sağladığı belirtilmektedir.

Bu bağlamda, Tablo 1'de yer alan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, hem kanıt temelli öğrenme hem de yaratıcı drama yaklaşımlarının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu görülmektedir. Ancak alanyazında bu iki yaklaşımın birlikte ele alındığı, özellikle kanıt temelli öğrenme sürecinin yaratıcı drama etkinlikleriyle desteklendiği çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Mevcut araştırmalar çoğunlukla bu yöntemleri ayrı ayrı incelemiş; eleştirel düşünme, kanıta dayalı düşünme ve mantıksal düşünme gibi becerilerin bütüncül olarak ele alındığı uygulamalara yeterince odaklanılmamıştır. Bu doğrultuda, kanıt temelli öğrenme kapsamında tasarlanan drama atölyelerinin öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerileri üzerindeki etkisini inceleyen bu araştırmanın, alanyazındaki söz konusu boşluğu doldurmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın, öğretmen eğitiminde kanıt temelli ve etkileşimli öğrenme ortamlarının tasarlanmasına yönelik uygulamaya dönük öneriler sunması bakımından da önemli olduğu söylenebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Nicel araştırma yöntemleri, verilerin sayısal ölçümlerle toplandığı ve bu verilerin istatistiksel analizlerle değerlendirildiği bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yöntem, genellikle belirli bir nüfus veya örneklem üzerinde çalışılarak elde edilen bulguların genellemesine olanak tanır (Aslan, 2021). Nicel araştırma yöntemleri, ölçülebilir ve sayısal verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasına odaklanır. Nicel araştırma, gözlemler ve deneyler yoluyla veri toplar ve bu verileri sayısal biçimde analiz eder. Nicel araştırma yöntemleri, objektif ve genel sonuçlar elde etmek amacıyla geniş çapta kullanılır. Özellikle eğitim araştırmalarında, bu yöntemler öğrenci başarısı, öğretim yöntemlerinin etkinliği gibi konuların incelenmesinde önemli bir rol oynar (Karasar, 2012) .Bu yöntemler, özellikle eğitim, sosyal bilimler, sağlık bilimleri gibi alanlarda sıkça kullanılmaktadır. Nicel araştırma, genel olarak geniş bir örneklem üzerinden istatistiksel sonuçlar çıkarmaya olanak tanır ve genellikle deneysel veya yarı deneysel desenler gibi yapılandırılmış yöntemlerle gerçekleştirilir.

Yarı deneysel araştırma deseni, tam deneysel desenlerden farklı olarak, katılımcıların gruplara rastgele atanmadığı ancak gruplar arasında karşılaştırmaların yapılabildiği bir araştırma yöntemidir. Bu desen, bağımlı değişken üzerindeki bir müdahalenin etkisini ölçmeyi amaçlar.

Yarı deneysel desenlerin başlıca özellikleri şunlardır:

- Kontrol Grubu: Yarı deneysel desenlerde genellikle bir kontrol grubu bulunur, ancak bu grup rastgele atanmamış olabilir.
- Müdahale: Araştırmacı, bir gruba belirli bir müdahalede bulunur ve bu müdahalenin etkisini diğer gruplarla karşılaştırır.
- Zaman Faktörü: Zamanın, müdahale etkilerini gözlemlemek için önemli bir değişken olarak kullanıldığı tasarımlarda yer alabilir.

Yarı deneysel desenlerin avantajlarından biri, gerçek dünya koşullarında uygulanabilir olmalarıdır. Ancak, rastgele atama yapılmaması, iç geçerliliği etkileyebilecek potansiyel bir sınırlılık olarak değerlendirilir. Bu nedenle, yarı deneysel desenler kullanılırken dikkat edilmesi

gereken bazı hususlar vardır. Örneğin, katılımcıların gruplara seçilmesinde önyargıların minimuma indirilmesi ve dışsal değişkenlerin etkisinin kontrol edilmesi önemlidir (Karasar, 2012) .

Bu çalışmada yarı deneysel deseni kullanmamın başlıca nedenleri:

Tam deneysel tasarımlarda, katılımcılar rastgele olarak deney ve kontrol gruplarına atanır. Ancak, bazı durumlarda bu rastgele atama mümkün veya etik olmayabilir. 44 kişi ile gerçekleştirilen bu araaştırma 4. Sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinde gerçekleşeceği için öğrencilere rastgele sınıflar veya öğretmenler atamak pratik olmayabilir. Bu durumda, mevcut sınıfları olduğu gibi kullanılmak zorunda kalınır. Yarı deneysel desen, rastgele atamanın mümkün olmadığı bu tür durumlarda uygun bir alternatif sunar (Cook & Campbell, 1979) . Yapılan çalşmada kontrol grupsuz yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Çalışmanın yalnızca drama yönteminin kanıt temelli öğrenme, eleştirel düşünme ve mantıksal düşünme üzerine etkisine odaklanması sebebiyle kontrol grubu kullanılmamıştır.

Yarı deneysel desen, tam deneysel desenlerin bazı sınırlamalarını aşmak için güçlü bir araç sunar. Rastgele atamanın mümkün olmadığı durumlarda, doğal ortamlarda, etik ve pratik kısıtlamalar altında etkili bir şekilde kullanılabilir. Yarı deneysel desenin bu avantajları yapılan çalışmaya uygun olduğundan bu desen tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar/Veri Kaynakları

Bu araştırma, Türkiye'nin doğusunda yer alan bir ildeki bir devlet üniversitesinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim gören 4. sınıf öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemi, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına en uygun bilgiye sahip olduğu düşünülen bireylerin belirli ölçütler doğrultusunda bilinçli olarak seçilmesine dayanan bir örnekleme yöntemidir (Creswell, 2014; Patton, 2015). Ölçüt örnekleme ise araştırmacı tarafından önceden belirlenen ölçütleri karşılayan bireylerin çalışma grubuna dahil edilmesini ifade etmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Bu doğrultuda araştırmanın örneklem grubunu, öğretim programlarının son yılında bulunan, öğretmenlik mesleğine hazırlanan ve pedagojik formasyon derslerini tamamlamış olan öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmaya toplam 44 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma kapsamında, kanıt temelli öğrenme çerçevesinde uygulanan drama atölyeleri gibi yenilikçi öğretim yöntemlerinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, mantıksal düşünme ve kanıta dayalı düşünme gibi üst düzey becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının lisans eğitiminin son döneminde bulunmaları, hem alan bilgisi hem de pedagojik

yeterlik açısından belirli bir olgunluğa ulaşmış olmaları nedeniyle uygulamanın etkilerinin daha sağlıklı gözlemlenmesine imkân sağlamaktadır. Bu nedenle araştırmanın amacı doğrultusunda 4. sınıf öğretmen adayları ölçüt olarak belirlenmiş ve çalışma grubu bu kapsamda oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Eleştirel Düşünme Ölçeği, Mantıksal Düşünme Ölçeği ve Kanıta Dayalı Uygulama Ölçeği Kullanılmıştır.

Eleştirel Düşünme Ölçeği

Çalışma kapsamında kullanılan Eleştirel Düşünme Ölçeği (EDÖ) Semerci (2016) tarafından geliştirilmiştir. Eleştirel düşünmenin temel özellikleri arasında sistematik olma, esneklik, sabır, açık fikirli olma, biliş ötesi farkındalık ve motivasyon yer almaktadır. Bu özelliklerden hareketle Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE) Ölçeği, öğretmen ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Araştırma kapsamında tarama modeli kullanılarak 1081 katılımcıya (öğretmen adayı ve öğretmen) uygulanmıştır. Katılımcılar Bartın Üniversitesi (226 kişi), Bülent Ecevit Üniversitesi (218 kişi), Kilis 7 Aralık Üniversitesi (213 kişi) ve Van ilinde görev yapan öğretmenlerden (424 kişi) oluşmaktadır.

Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin KMO değeri 0.972 olarak bulunmuş, Bartlett Küresellik Testi sonucu istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır (χ^2=25990.380, sd=1176, p<.001). Bu bulgular, veri setinin faktör analizine son derece uygun olduğunu göstermektedir. Ölçek, toplam varyansın %49.161'ini açıklamakta olup bu oran, çok boyutlu ölçekler için kabul edilebilir düzeyde bir açıklayıcılığa işaret etmektedir. Faktör yüklerinin 0.33 ile 0.71 arasında değiştiği belirlenmiş, maddelerin ilgili faktörleri yeterli düzeyde temsil ettiği görülmüştür. Analiz sonucunda ölçeğin; istikbal, esneklik, sistematiklik, azim-sabır ve açık fikirlilik olmak üzere beş boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Toplam 49 maddeden oluşan ölçekte, 5'li Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır.

Güvenirlik analizleri sonucunda test-tekrar test korelasyon katsayısı 0.761 olarak hesaplanmış, bu değer ölçeğin zamanla tutarlı ölçümler verdiğini göstermektedir. İç tutarlılık kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha katsayısının 0.963 olması, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Doğrulayıcı faktör analizi AMOS programı ile gerçekleştirilmiş; elde edilen uyum indeksleri (χ^2=2778.981, sd=1073, χ^2/sd=2.590, GFI=0.903, CFI=0.932, RMSEA=0.038) modelin iyi uyum gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular doğrultusunda ölçeğin geçerli ve

güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve öğretmen ile öğretmen adayları üzerinde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Kanıta Dayalı Uygulama Ölçeği

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki uygulamalarda bilimsel kanıtlara dayalı karar verme süreçlerine ilişkin bilgi, tutum ve kullanım düzeylerini belirlemek amacıyla Kanıta Dayalı Uygulama Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Çay ve Daşbaş (2020) tarafından Türkçeye uyarlanmış olup, bireylerin mesleki uygulamalarında araştırma bulgularını ve bilimsel kanıtları ne ölçüde dikkate aldıklarını ve kullandıklarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Kanıta Dayalı Uygulama Ölçeği; bilgi, tutum, kişisel kullanım ve gelecekte kullanım olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bilgi alt boyutu, bireylerin kanıta dayalı uygulamaya ilişkin bilgi düzeylerini; tutum alt boyutu, bu yaklaşıma yönelik tutumlarını; kişisel kullanım alt boyutu, bilimsel kanıtları mesleki uygulamalarında kullanma durumlarını; gelecekte kullanım alt boyutu ise bireylerin kanıta dayalı uygulamayı ilerleyen mesleki süreçlerinde kullanma eğilimlerini ölçmektedir.

Ölçek, bireylerin yalnızca uygulama davranışlarını değil, aynı zamanda bu uygulamaların temelini oluşturan bilgiye dayalı karar verme süreçlerini de değerlendirmeyi hedeflemektedir. Bu yönüyle ölçek, araştırmanın kuramsal çerçevesinde ele alınan kanıta dayalı düşünme becerilerinin uygulamaya yansıyan boyutlarını temsil eden bir ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Başka bir ifadeyle, bu araştırmada Kanıta Dayalı Uygulama Ölçeği, kanıta dayalı düşünmenin mesleki uygulamalardaki karşılığını ortaya koymak amacıyla tercih edilmiştir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanma sürecinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, sosyal hizmet alanında en az bir yıldır aktif olarak çalışan 533 sosyal hizmet uzmanı üzerinde yürütülmüştür. Yapı geçerliğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış; analiz öncesinde hesaplanan KMO değerinin 0,928 olması ve Bartlett Küresellik Testi sonucunun anlamlı bulunması (χ^2=8680,548; $p<0,05$), veri setinin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Analizler sonucunda kültürel uyum açısından uygun olmadığı belirlenen dört madde ölçekten çıkarılmış ve 28 maddelik nihai forma ulaşılmıştır.

Güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa katsayısı 0,942 olarak hesaplanmış ve ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Test–tekrar test analizlerinde elde edilen yüksek korelasyon katsayıları, ölçeğin zaman içinde kararlı ölçümler sunduğunu göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ise ölçeğin dört faktörlü yapısının kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Kanıta Dayalı Uygulama Ölçeği, bireylerin kanıta dayalı uygulamaya ilişkin bilgi, tutum ve kullanım düzeylerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Bu araştırmada ölçek, öğretmen adaylarının kanıta dayalı düşünmeye dayalı karar verme süreçlerinin mesleki uygulamalara yansıyan yönlerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır.

Mantıksal Düşünme Ölçeği

Mantıksal düşünme becerilerine yönelik ilk çalışmalardan biri Lawson'a aittir. Lawson, sınıf ortamında uygulanması kolay ve güvenilir bir Mantıksal Düşünme Testi geliştirmiştir (Lawson, 1978; Lawson, Clark, Cramer-Meldrum, Falconer, Sequist ve Kwon, 2000). Lawson (2000) tarafından güncellenen Classroom Test of Scientific Reasoning (Lawson Mantıksal Düşünme Testi) daha sonra Türkçe'ye Yüzüak & Dökme (2019) tarafından uyarlanmıştır. Uyarlama sürecinde, özgün formda yer alan 24 madde Türkçeye çevrilmiş ve özgün İngilizce form ile Türkçe form arasında dil eşitliği sağlanmıştır. Ölçek, 779 öğrenciye uygulanarak geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Araştırma bulguları, testin özgün formunda olduğu gibi 24 maddelik Türkçe versiyonunun da Türkiye koşullarında kullanılmaya uygun olduğunu göstermektedir. Madde-toplam korelasyonlarının 0.205 ile 0.627 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca testin alt boyutları ile toplam puanı arasında pozitif yönde, 0.01 düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgular, testin yüksek bir güvenirlik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir (Kayış, 2010). Bu verilere göre Lawson Mantıksal Düşünme Testi'nin Türkçe uyarlamasının geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir.

Süreç/Uygulama

Araştırma uygulanırken yarı deneysel desen süreci etkili şekilde kullanılmıştır. Süreç aşağıdaki sıraya uygun olarak yürütülmüştür.

1. Kanıt Dayalı Uygulama Ölçeği, Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Mantıksal Düşünme Ölçeği Ön test uygulaması
2. Kanıt temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak tasarlanmış 10 drama atölyesinin uygulanması

   5 Hafta tez danışmanı tarafından hazırlannan uzman atölyelerinin uygulanması

   5 Hafta öğretmen adayları tarafından hazırlanıp danışman tarafından düzenlenen atölyelerin uygulanması
3. Kanıt Dayalı Uygulama Ölçeği, Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Mantıksal Düşünme Ölçeği Son test uygulaması
4. Ölçek verilerinin analizinin yapılması

Verilerin Analizi

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kanıt temelli düşünme, eleştirel düşünme ve mantıksal düşünme becerileri üzerinde, kanıt temelli öğrenme kapsamında uygulanan drama atölyelerinin etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada yer alan bağımsız değişken, kanıt temelli drama atölyesi uygulaması olup; bağımlı değişken ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, mantıksal düşünme ve kanıta dayalı düşünme becerileridir. Çalışmanın nicel bir tasarım olması nedeniyle, verilerin analizinde çeşitli istatistiksel yöntemlere başvurulmuştur.

Araştırma kapsamında ilk olarak verilere ait yapının tanımlanması amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Betimsel istatistikler, ölçeklerin her birinde yer alan puanların dağılım özelliklerini, merkezi eğilim ve yayılım ölçülerini ayrıntılı biçimde göstererek ileri analizlerde kullanılan istatistiksel tekniklerin seçiminde yol gösterici rol oynamıştır. Bu doğrultuda, her bir ölçek için aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum puanlar hesaplanmış; ayrıca veri setinin normalliğini değerlendirmek üzere çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık katsayısı dağılımın simetrik olup olmadığını, basıklık katsayısı ise verilerdeki dağılımın tepe açısı ve kuyrukları hakkında bilgi vermiştir. Bu değerlerin ±1 aralığında olması, çoğu sosyal bilim araştırmasında verinin normal dağılıma yakın olduğunu ve parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğunu göstermektedir (George & Mallery, 2010).

Araştırmada belirlenen ilk üç alt probleme yanıt bulmak amacıyla uygun istatistiksel analiz teknikleri tercih edilmiştir. Drama atölyelerinin öğretmen adaylarının kanıta dayalı düşünme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla aynı katılımcı grubuna ait ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Ölçümlerin aynı bireylerden elde edilmesi ve verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle bağımlı örneklemler t testi kullanılmıştır. Kanıta dayalı öğrenme ile desteklenen drama atölyelerinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisinin gelişimi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ön test ve son test puanları arasındaki fark analiz edilmiş; ölçümlerin bağımlı olması nedeniyle yine bağımlı örneklemler t testi uygulanmıştır. Benzer şekilde, kanıta dayalı öğrenme ile desteklenen drama atölyelerinin öğretmen adaylarının mantıksal düşünme becerisinin gelişimi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla aynı grubun iki farklı zamandaki ölçümleri karşılaştırılmış ve bu doğrultuda bağımlı örneklemler t testi tercih edilmiştir.

Değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla ise katılımcıların son test puanları üzerinden Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Korelasyon analizinde son test puanlarının tercih edilmesinin sebebi ise uygulama sonrasında

katılımcıların ulaştığı beceri düzeylerinin birbiriyle olan ilişkisini daha açık, sağlıklı ve yorumlanabilir biçimde değerlendirmektir. Bu şekilde, değişim miktarından bağımsız olarak becerilerin uygulama sonrasındaki süreç içerisinde birlikte değişim düzeyleri analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, ön test–son test karşılaştırmaları ile değişkenler arası ilişkiler birbirini tamamlayıcı nitelikte analiz edilmiş ve sonuçlar birlikte yorumlanmıştır.

Aynı katılımcı grubunun iki farklı ölçümü karşılaştırıldığında, ölçümler birbirine bağımlıdır; çünkü aynı birey hem ön test hem de son testten geçmiştir. Bu yaklaşım, örneğin bir eğitim müdahalesi öncesi ve sonrası aynı öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarını karşılaştırmak için kullanılır (Field, 2018; Gravetter & Wallnau, 2020). Bu araştırmada, kullanım amacı ve veri yapısı doğrultusunda; verilerin normal dağılım göstermesi ve ölçümlerin aynı gruptan elde edilmesi nedeniyle parametrik bir test olan bağımlı örneklemler t testi tercih edilmiştir. Ayrıca, iki veya daha fazla sürekli ölçekten elde edilen değişim puanları (ön test–son test farkları) arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı uygulanmıştır. Pearson korelasyon katsayısı, değişkenlerin doğrusal bağlamda birlikte nasıl değiştiğini, ilişkinin yönünü (+ / –) ve gücünü (–1 ile +1 arasında) gösterir. Bu analiz, çalışmada "kanıta dayalı düşünme becerisi değişimi" ile "eleştirel ve mantıksal düşünme becerisi değişimi" arasındaki olası eşzamanlı ilişkileri değerlendirmek için kullanılmıştır. Korelasyon analizi, değişkenler arasındaki ilişkinin yönü ve gücü hakkında nicel bilgi sunarken, nedensellik iddiası taşımamaktadır; yalnızca değişkenler arasında birliktelik olup olmadığını ortaya koyar. Bu nedenle, araştırma sorusunun yapısı ve veri tipi açısından korelasyon analizi uygun bir yöntem olarak belirlenmiştir (Field, 2018; Ural & Kılıç, 2015).

Araştırmacı Rolü

Araştırmacı, çalışmanın tüm aşamalarını danışmanı ile iş birliği içinde planlamış ve süreci yönetmiştir. Bu kapsamda araştırmanın problem durumu ve araştırma soruları, danışman rehberliğinde birlikte belirlenmiş; kanıt temelli öğrenme kapsamında uygulanacak drama atölyelerinin içeriği, danışmanın yürüttüğü ders bağlamında ortak kararlar doğrultusunda yapılandırılmıştır. Araştırma sürecinde kapsamlı bir alan yazında taraması yapılmış, veri toplama araçlarının seçimi ve kullanılacak ölçekler danışman ile birlikte değerlendirilerek belirlenmiştir.

Kanıt temelli drama atölyeleri, danışmanın sorumluluğunda yürütülen ders kapsamında 10 hafta boyunca uygulanmış; araştırmacı ise veri toplama sürecinin planlanması, ölçeklerin uygulanması ve sürecin sistematik biçimde yürütülmesinden sorumlu olmuştur. Toplanan veriler araştırmacı tarafından istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiş, elde edilen bulgular değerlendirilmiştir.

Araştırmanın tüm aşamalarında etik ilkelere uyulmuş; katılımcıların gönüllülüğü esas alınmış, kişisel verilerin gizliliği korunmuştur. Veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmış ve bulgular açık, anlaşılır ve sayısal sonuçlar üzerinden raporlanmıştır. Uygulama sürecinde standart koşullar sağlanmış, tüm katılımcılara aynı yönergeler verilmiş ve drama atölyeleri benzer süre, içerik ve yöntemlerle uygulanmıştır. Böylece sürecin nesnelliği korunmuş ve elde edilen nicel verilerin güvenirliği desteklenmiştir. Ayrıca veri analizinde geçerlik ve güvenirlik istatistikleri kullanılarak bulguların bilimsel geçerliliği test edilmiştir.

Bu bağlamda araştırmacı, sürecin planlayıcısı, uygulayıcısı ve veri analisti olarak görev alırken; danışman, araştırmanın problem durumu, uygulama süreci ve ölçme araçlarının belirlenmesinde rehberlik eden ve akademik denetimi sağlayan temel paydaş olarak sürece katkı sunmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada düşünme becerilerini ölçmek amacıyla kullanılan Eleştirel Düşünme, Mantıksal Düşünme ve Kanıta Dayalı Uygulama ölçeklerinin geçerlik ve güvenirlik özellikleri, hem ölçeklerin geliştirildiği çalışmalar hem de bu araştırma kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Ölçeklerin geliştirildiği ve Türkçeye uyarlandığı çalışmalarda yapı geçerliği amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmış; faktör yapılarının istatistiksel olarak doğrulandığı rapor edilmiştir. Kanıta Dayalı Uygulama Ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmasında yapı geçerliğinin değerlendirilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) yeterlilik katsayısı 0,928 ve Bartlett küresellik testi $\chi^2 = 8680{,}548$, $p < .001$ olarak bulunmuştur; bu sonuçlar faktör analizinin uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre uyum indekslerinden $\chi^2/df = 2{,}61$, CFI = 0,98, RMSEA = 0,065 ve IFI = 0,98 değerleri elde edilmiş olup modelin veriye uygun olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin güvenirliği için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı genel puan için $\alpha = 0{,}942$; alt boyutlar için ise $\alpha = 0{,}956$ (Gelecekte Kullanım), $\alpha = 0{,}822$ (Tutum), $\alpha = 0{,}879$ (Bilgi) ve $\alpha = 0{,}867$ (Kişisel Kullanım) olarak bulunmuştur. Bu bulgular ölçeğin Türk toplumunda geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir. Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE) Ölçeğinin psikometrik özelliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analizler, ölçeğin güçlü bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Faktör analizine uygunluğu gösteren KMO değerinin 0.972 olması ve Bartlett testinin anlamlı bulunması (χ^2=25990.380, Sd=1176, $p<0.001$), örneklem büyüklüğünün yeterliliğine işaret etmektedir. Faktör yüklerinin 0.33-0.71 aralığında yer aldığı ve toplam varyansın %49.161'inin açıklandığı belirlenmiştir. Beş faktörlü yapıdan oluşan ölçeğin yüksek iç tutarlılık katsayısı (α=0.963), iki yarı test korelasyonunun

0.95 ve test-tekrar test katsayısının 0.761 olması ölçeğin yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri (χ^2/Sd=2.590; GFI=0.903; CFI=0.932; RMSEA=0.038) model-veri uyumunun iyi düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda EDE Ölçeğinin öğretmen ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir. Mantıksal Düşünme Ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analiz öncesinde verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi ile incelenmiş; KMO değerinin 0.932 olduğu ve Bartlett testinin anlamlı bulunduğu ($p < .001$) belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin toplam varyansın %45.9'unu açıklayan üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.93 olarak bulunmuş, iki yarı test güvenirliği için hesaplanan Spearman-Brown korelasyon katsayısının 0.87 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alfa katsayısının 0,70 ve üzeri olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Field, 2018; Ural & Kılıç, 2015). Ayrıca ölçek puanlarının dağılım özelliklerini incelemek amacıyla aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Ölçeklerin Ön Test ve Son Test Puanlarının Merkezi Eğilim ve Dağılım Ölçüm Sonuçları*

Ölçekler	n	min	max	$\bar{X}$	Sd	Çarpıklık		Basıklık	
Eleştirel Düşünme Ön Test	44	115.00	138.00	127.2955	5.38982	.227	.357	-.122	.702
Eleştirel Düşünme Son Test	44	120.00	150.00	133.2727	7.21550	.467	.357	-.371	.702
Mantıksal Düşünme Ön Test	44	47.00	69.00	59.6818	5.97970	-.303	.357	-.640	.702
Mantıksal Düşünme Son Test	44	54.00	77.00	66.0909	5.87790	.066	.357	-.709	.702
Kanıta Dayalı Uygulama Ön Test	44	82.00	122.00	104.9773	9.41421	.052	.357	-.276	.702
Kanıta Dayalı Uygulama Son Test	44	92.00	125.00	108.5682	8.48363	.131	.357	-.827	.702

Tablo 2 incelendiğinde Eleştirel Düşünme Ölçeği ön test puanlarının ortalamasının $\bar{X}$=127.2955, standart sapmasının 5.38982 olduğu; son test puanlarının ortalamasının ise $\bar{X}$=133.2727, standart sapmasının 7.21550 olduğu görülmektedir. Ölçeğe ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±1.5 aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermektedir.

Mantıksal Düşünme Ölçeği ön test puanlarının ortalaması $\bar{X}$=59.6818, standart sapması 5.97970; son test puanlarının ortalaması $\bar{X}$=66.0909, standart sapması 5.87790 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±1.5 aralığında olması verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Kanıta Dayalı Uygulama Ölçeği ön test puanlarının ortalaması $\bar{X}$=104.9773, standart sapması 9.41421; son test puanlarının ortalaması ise $\bar{X}$=108.5682, standart sapması 8.48363 olarak belirlenmiştir. Ölçeğe ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±1.5 sınırları içerisinde olduğu görülmüş ve verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, bu araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir ölçümler sunduğu ve araştırma amacı doğrultusunda kullanılmasının uygun olduğu kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

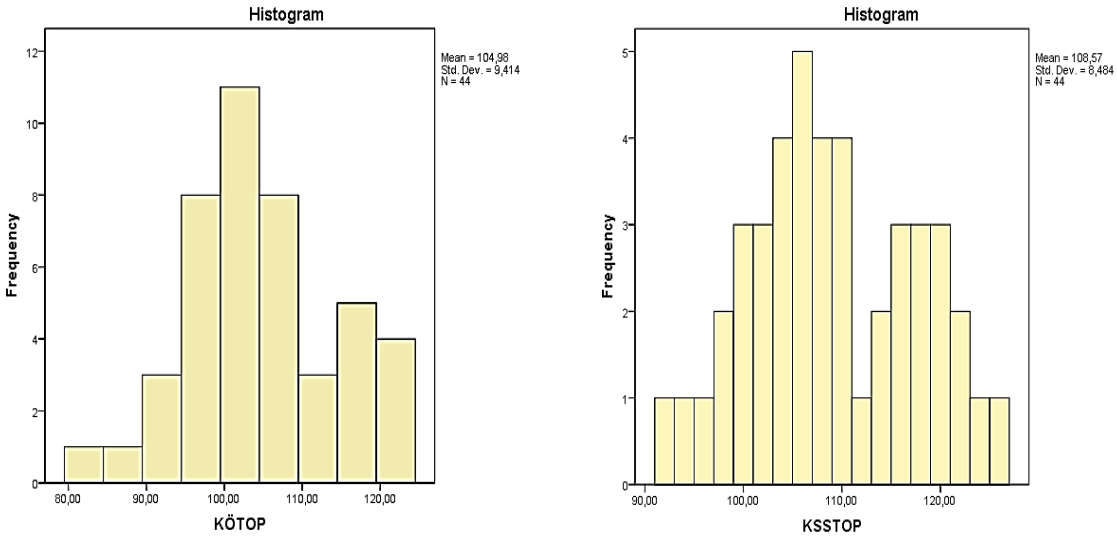
BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan katılımcıların düşünme beceri düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular sunulmuştur. Araştırmanın amacı, uygulanan eğitim müdahalesinin katılımcıların bilişsel becerilerinde yarattığı etkiyi araştırmaktır. Bulgular, katılımcıların müdahale öncesi ve sonrası beceri performanslarındaki değişimleri ortaya koymak amacıyla analiz edilmiştir. Sunulan veriler, becerilerin gelişim düzeylerini göstermek için nicel ölçümler ve istatistiksel testler ile desteklenmiştir.

Drama Atölyelerinin Öğrencilerin Kanıta Dayalı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular

Kanıta dayalı düşünme becerisine yönelik olarak yürütülen uygulamanın süreç içerisindeki etkililiğini belirlemek amacıyla, katılımcılardan uygulama öncesinde ve sonrasında elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda, ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemek için bağımlı örneklemler t testi uygulanmıştır. Analize ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmutur.

Şekil 1. *Kanıta Dayalı Düşünme Ön test ve Son test Histogramları*



Kanıta Dayalı Uygulama Ön Test puanlarına ilişkin histogram incelendiğinde dağılımın ortalama ($\bar{X}$ = 104.97) çevresinde dengeli bir şekilde toplandığı görülmektedir. Çarpıklık (.052) ve basıklık (-.276) değerleri sıfıra oldukça yakın olup dağılımın normal yapıya yakın olduğunu göstermektedir. Histogram grafiğinde puanların dengeli biçimde dağıldığı ve belirgin bir uç

değer bulunmadığı gözlenmiştir. Bu bulgular, normallik varsayımının sağlandığını göstermektedir.

Kanıta Dayalı Uygulama Son Test puanlarına ait histogram grafiği incelendiğinde dağılımın tek modlu ve yaklaşık simetrik olduğu görülmektedir. Ortalama ($\bar{X}$ = 108.56) etrafında yoğunlaşan puanların dengeli bir dağılım sergilediği söylenebilir. Çarpıklık (.131) ve basıklık (-.827) değerleri ±1 aralığında olup dağılımın normalden önemli ölçüde sapmadığını göstermektedir. Histogram grafiği de bu durumu desteklemektedir. Bu nedenle son test puanlarının normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Tablo 3. *Kanıta Dayalı Düşünme Ön Test–Son Test Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları*

Ölçüm (Ön test − Son test)	N	M	SD	SE	95% GA Alt	95% GA Üst	t	df	p
Kanıta dayalı düşünme	44	-3.59	4.07	0.613	-4.82	-2.35	-5.85	43	.000

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların kanıta dayalı düşünme becerilerine yönelik ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan bağımlı örneklem t-testi sonuçları görülmektedir. Araştırmanın bulguları, katılımcıların deneysel işlem öncesi ve sonrası puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir [$t(43) = -5.85$; $p < .001$]. Bu bağlamda ön test ve son test fark puanlarının aritmetik ortalaması ($M = -3.59$) ve %95 güven aralığı alt ve üst sınır değerlerinin (-4.82 ile -2.35) bütünüyle negatif bölgede olması, gözlenen bu anlamlı farkın son test lehine olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu çalışmada uygulanan yöntemin katılımcıların kanıta dayalı düşünme düzeylerini artırmada olumlu yönde bir etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü katsayısı (n^2= .44) uygulanan deneysel işlemin kanıta dayalı düşünme becerisi üzerinde geniş düzeyde bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Cohen (1988)'e göre etki büyüklüğü; Eta Kare (n^2) değeri (.01= küçük, .06= orta, .14= geniş) şeklinde sınıflandırılmıştır.

Tablo 4. *Kanıta Dayalı Düşünme Alt Boyutlarında Ön Test–Son Test Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları*

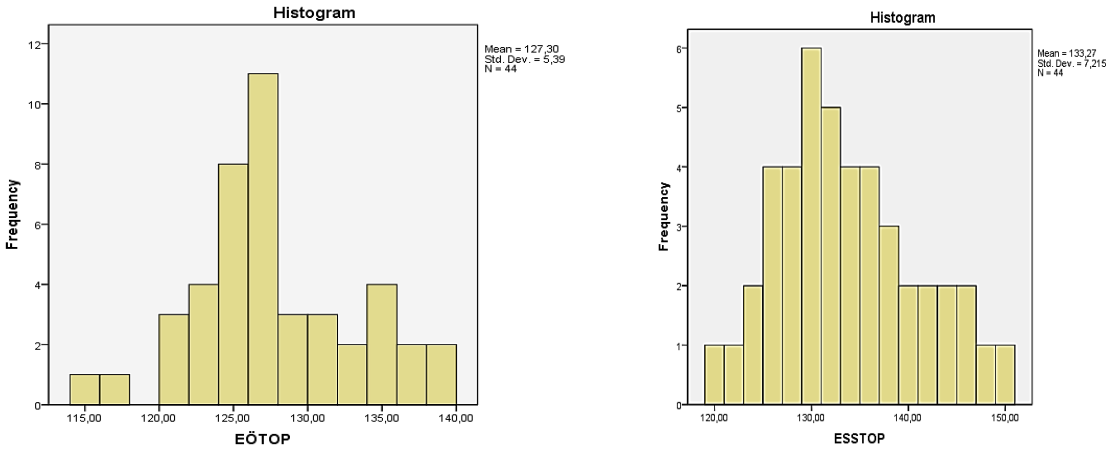
Alt boyut (Ön test − Son test)	N	M	SD	SE	95% GA Alt	95% GA Üst	t	df	p
Gelecekte kullanım	44	-1.40	3.90	0.59	-2.60	-0.20	-2.35	43	.023
Bilgi	44	-0.95	3.20	0.48	-1.92	0.02	-1.98	43	.054
Tutum	44	-0.80	2.70	0.41	-1.63	0.03	-1.92	43	.061
Kişisel kullanım	44	-1.10	4.10	0.62	-2.36	0.16	-1.74	43	.088

Tablo 4'e göre, katılımcıların kanıta dayalı düşünme becerisine ilişkin alt boyutlar açısından ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel yönde anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımlı örneklem t-testi sonuçları incelenmiştir. Bu bağlamda alt boyutlar arasında sadece "Gelecekte Kullanım" boyutunda istatistiksel yönde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [t(43) = -2,35; p < ,05]. Bu boyutun fark puanı ortalaması (M = -1,40) ve %95 güven aralığı değerlerinin [-2,60 ile -0,20] negatif yönde olması, katılımcıların kanıta dayalı düşünmeyi gelecekte kullanma eğilimlerinin son test açısından olumlu bir artış gösterdiğini kanıtlamaktadır. Diğer alt boyutlar incelendiğinde ise Bilgi [t(43) = -1,98; p > ,05], Tutum [t(43) = -1,92; p > ,05] ve Kişisel Kullanım [t(43) = -1,74; p > ,05] ön test ve son test puanları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Analiz edilen alt boyutlara ait etki büyüklüğü katsayıları (n^2) incelendiğinde "Gelecekte Kullanım" (n^2=.114), Bilgi (n^2=.084), Tutum (n^2=.079) ve Kişisel Kullanım (n^2=.066) boyutlarının orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

Kanıta Dayalı Öğrenme İle Desteklenen Drama Atölyelerinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisinin Gelişimi Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular

Eleştirel düşünme becerisine yönelik olarak yürütülen uygulamanın süreç içerisindeki etkililiğini belirlemek amacıyla, katılımcılardan uygulama öncesinde ve sonrasında elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda, ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemek için bağımlı örneklemler t testi uygulanmıştır. Analize ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Şekil 2. *Eleştirel Düşünme Ön Test ve Son Test Histogramları*



Eleştirel Düşünme Ön Test puanlarına ait histogram incelendiğinde dağılımın tek tepe noktalı ve ortalama ($\bar{X}$ = 127.29) etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Çarpıklık değerinin (.227) pozitif yönde ancak düşük düzeyde olduğu, basıklık değerinin (-.122) ise sıfıra oldukça yakın olduğu belirlenmiştir. Bu değerler ±1 aralığında olduğundan dağılımın normalden

anlamlı bir sapma göstermediği söylenebilir. Histogram grafiğinde de puanların dengeli biçimde dağıldığı ve belirgin bir uç değer ya da aşırı yığılma olmadığı gözlenmiştir. Bu bulgular, ön test puanlarının normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermektedir.

Eleştirel Düşünme Son Test puanlarına ilişkin histogram incelendiğinde dağılımın yaklaşık normal bir yapı sergilediği görülmektedir. Ortalama ($\bar{X}$ = 133.27) çevresinde yoğunlaşan puanların simetrik bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Çarpıklık (.467) ve basıklık (-.371) değerleri ±1 sınırları içinde yer almakta olup dağılımın normalden önemli bir sapma göstermediğini ortaya koymaktadır. Histogram grafiğinde belirgin bir sağa veya sola yığılma gözlenmemiştir. Bu doğrultuda son test puanlarının normal dağılım varsayımını sağladığı ifade edilebilir.

Tablo 5. *Eleştirel Düşünme Becerisi Ön Test–Son Test Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları*

Ölçüm (Ön test − Son test)	N	M	SD	SE	95%GA Alt	95%GA Üst	t	df	p
Eleştirel düşünme	44	-5.97	2.76	0.416	-6.81	-5.13	-10.50	43	.000

Not. M = ortalama fark, SD = standart sapma, SE = standart hata, GA = güven aralığı, df = serbestlik derecesi. Fark puanı ön test − son test olarak hesaplanmaktadır; eksi değerler son test puanlarının ön test puanlarından yüksek olduğunu göstermektedir. p değerleri tabloda raporlandığı şekliyle sunulmaktadır.

Tablo 5'de katılımcıların eleştirel düşünme becerilerine dair ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklem t-testi sonuçları incelenmiştir. Bu bağlamda katılımcıların eleştirel düşünme puanlarında işlem sonrası istatistiksel yönden yüksek düzeyde bir artış olduğu görülmektedir [t(43) = -10,50; p< .001]. Ön test ve son test fark puanlarının aritmetik ortalaması (M = -5,97) ve %95 güven aralığı değerlerinin [-6,81 ile -5,13] negatif bölgede kalması, gözlenen bu farkın son test lehine güçlü bir eğilim sergilediğini göstermektedir. Bu bulgu, uygulanan deneysel yöntemin katılımcıların eleştirel düşünme kapasitelerini geliştirmede oldukça etkili olduğunu ve puanlardaki bu artışın tesadüfi olmadığını bilimsel olarak ispatlamaktadır. Analiz sonuçlarına göre eleştirel düşünme puanlarının eta kare değeri (n2=.719) hesaplanmış ve geniş etki düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 6. *Eleştirel Düşünme Becerisi Alt Boyutları Ön Test–Son Test Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları*

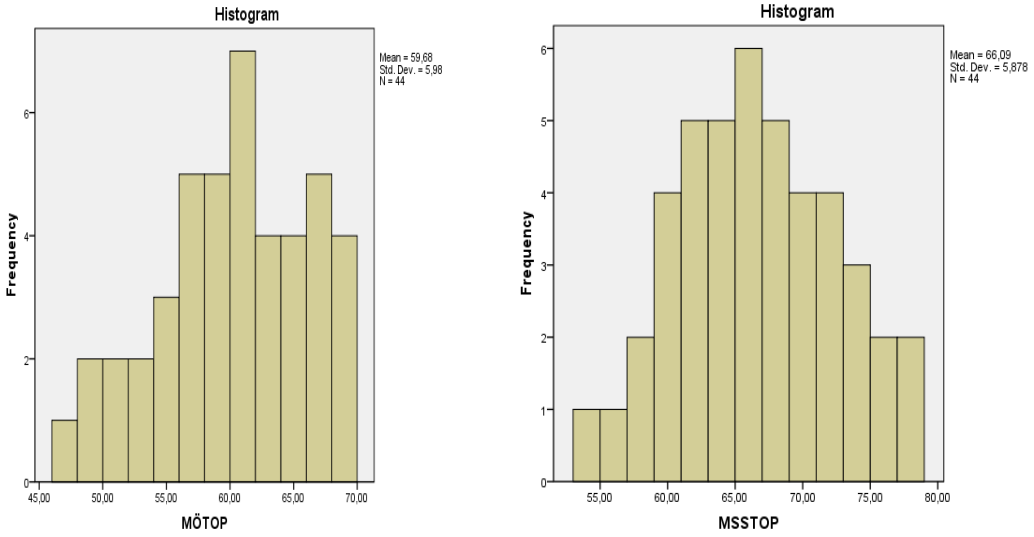
Alt boyut (Ön test − Son test)	N	M	SD	SE	95% GA Alt	95% GA Üst	t	df	p
Üst biliş	44	-6.56	2.10	0.316	-7.20	-5.92	-20.70	43	.000
Esneklik	44	-6.95	1.85	0.279	-7.51	-6.39	-24.90	43	.000
Sistematiklik	44	-6.18	2.25	0.339	-6.87	-5.49	-18.20	43	.000
Azim ve sabır	44	-5.72	2.40	0.362	-6.41	-5.03	-15.80	43	.000
Açık fikirlilik	44	-3.95	1.90	0.286	-4.53	-3.37	-13.80	43	.000

Tablo 6'da katılımcıların eleştirel düşünme becerisinin alt boyutları olan üst biliş, esneklik, sistematiklik, azim ve sabır ile açık fikirlilik puanlarındaki ön test ve son test değişimlerini tespit etmek için yapılan bağımlı örneklem t-testi sonuçları gösterilmiştir. Buna göre analiz bulguları, eleştirel düşünmenin bütün alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir [$p < .001$]. Alt boyutlara ait t-değerlerinin yüksek olması (Üst biliş: t=-20,70; Esneklik: t=-24,90; Sistematiklik: t=-18,20; Azim ve sabır: t=-15,80; Açık fikirlilik: t=-13,80) ve %95 güven aralığı alt-üst sınır değerlerinin negatif bölgede yer alması, bu anlamlı farklılığın her bir boyutta son test lehine güçlü bir artış olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçları incelendiğinde eta kare (n^2) değerleri Üst biliş (n^2=.909), Esneklik (n^2=.935), Sistematiklik (n^2=.885), Azim ve Sabır (n^2=.853), Açık fikirlilik (n^2=.816) şeklinde hesaplanmış ve bu değerlerin geniş etki düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Kanıta Dayalı Öğrenme İle Desteklenen Drama Atölyelerinin Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Becerisinin Gelişimi Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular

Mantıksal düşünme becerisine yönelik olarak yürütülen uygulamanın süreç içerisindeki etkililiğini belirlemek amacıyla, katılımcılardan uygulama öncesinde ve sonrasında elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda, ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemek için bağımlı örneklemler t testi uygulanmıştır. Analize ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Şekil 3. *Mantıksal Düşünme Becerisi Ön Test Histogramları*



Mantıksal Düşünme Ön Test puanlarının histogramı incelendiğinde dağılımın ortalama ($\bar{X}$ = 59.68) çevresinde yoğunlaştığı ve tek modlu bir yapı gösterdiği görülmektedir. Çarpıklık değeri (-.303) hafif negatif yönlü olup dağılımın sola doğru sınırlı bir eğilim gösterdiğini, basıklık değeri (-.640) ise dağılımın normalden biraz daha basık olduğunu göstermektedir. Ancak bu değerlerin ±1 aralığında olması, dağılımın normal kabul edilmesine olanak sağlamaktadır. Histogram grafiği de bu bulguyu desteklemektedir.

Mantıksal Düşünme Son Test puanlarına ait histogram grafiğinde dağılımın yaklaşık simetrik olduğu ve ortalama ($\bar{X}$ = 66.09) etrafında toplandığı görülmektedir. Çarpıklık (.066) değerinin sıfıra oldukça yakın olması dağılımın simetrik olduğunu göstermektedir. Basıklık değeri (-.709) ise dağılımın hafif basık olduğunu ancak normal sınırlar içinde kaldığını göstermektedir. Histogram görseli de belirgin bir çarpıklık veya uç değer içermemektedir. Bu nedenle normallik varsayımının sağlandığı söylenebilir.

Tablo 7. *Mantıksal Düşünme Puanlarında Ön Test–Son Test Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları*

Ölçüm (Ön test − Son test)	N	M	SD	SE	95% GA Alt	95% GA Üst	t	df	p
Mantıksal düşünme	44	-6.40	1.82	0.274	-6.96	-5.85	-12.80	43	.000

Tablo 7'de katılımcıların mantıksal düşünme becerilerine dair ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklem t-testi sonuçları gösterilmektedir. Bu bağlamda araştırmanın bulguları, katılımcıların mantıksal düşünme puanlarında istatistiksel yönden anlamlı bir artış olduğunu ortaya koymaktadır [t(43) = -12,80; p < .001]. Ön test ve son test fark puanlarının aritmetik ortalaması (M = -6,40) ile

%95 güven aralığı alt ve üst sınır değerlerinin (-6,96 ile -5,85) negatif bölgede yer alması bu anlamlı farkın son test puanları lehine olduğunu göstermektedir. Analiz sonucunda eta kare (n^2) değeri (n^2=.792) hesaplanmış ve geniş etki düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 8. *Mantıksal Düşünme Alt Boyutları Ön Test–Son Test Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları*

Alt boyut (Ön test − Son test)	N	M	SD	SE	95% GA Alt	95% GA Üst	t	df	p
Kütlenin ve hacmin korunumu	44	-5.93	3.10	0.47	-6.87	-4.99	-12.60	43	.000
Orantısal düşünme	44	-5.93	2.85	0.43	-6.80	-5.06	-13.80	43	.000
Değişkenlerin kontrolü	44	-7.13	3.60	0.54	-8.23	-6.03	-13.20	43	.000
Olasılıklı düşünme	44	-5.45	2.95	0.44	-6.34	-4.56	-12.40	43	.000
Korelasyonel düşünme	44	-4.90	3.25	0.49	-5.89	-3.91	-10.00	43	.000
Hipotetik düşünme	44	-11.30	5.10	0.77	-12.86	-9.74	-14.70	43	.000

Tablo 8'de katılımcıların mantıksal düşünme becerisini oluşturan alt boyutlar kütlenin ve hacmin korunumu, orantısal düşünme, değişkenlerin kontrolü, olasılıklı düşünme, korelasyonel düşünme ve hipotetik düşünme şeklinde gösterilmektedir. Bu bağlamda bu alt boyutların ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklem t-testi sonuçları tablo 7'da gösterilmiştir. Elde edilen bulgulara göre mantıksal düşünmenin tüm alt boyutlarında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılaşma olduğu ortaya koyulmuştur [$p < .001$]. Alt boyutlara ait t-değerlerinin yüksekliği (Kütle ve hacim: t=-12,60; Orantısal: t=-13,80; Değişkenlerin kontrolü: t=-13,20; Olasılıklı: t=-12,40; Korelasyonel: t=-10,00; Hipotetik: t=-14,70) ve %95 güven aralığı alt-üst sınır değerlerinin negatif bölgede yer alması, gözlenen bu anlamlı farkların tüm boyutlarda son test lehine önemli bir artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Analiz sonuçları incelendiğinde eta kare (n^2) değerleri Kütle ve hacmin korunumu (n^2=.787), Orantısal düşünme (n^2=.816), Değişkenlerin kontrolü (n^2=.802), Olasılıklı düşünme (n^2=.781), Korelasyonel düşünme (n^2=.699) Hipotetik düşünme (n^2=.834) şeklinde hesaplanmış ve bu değerlerin geniş etki düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Kanıta Dayalı Düşünme Becerisine Dayalı Olarak Eleştirel Düşünme ve Mantıksal Düşünme Becerilerinin İlişkisel Korelasyon Sonuçlarına Ait Bulgular

Katılımcıların kanıta dayalı düşünme becerilerindeki gelişimine bağlı olarak, eleştirel düşünme ve mantıksal düşünme becerilerindeki gelişimlerinin birlikte ortaya çıkıp çıkmadığını başka bir deyişle aralarındaki gelişimsel ilişkiyi belirlemek amacıyla değişkenler arasındaki

veriler incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen korelasyon katsayıları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 9. *Kanıta Dayalı, Eleştirel Ve Mantıksal Düşünme Gelişim Farkları Arasındaki Pearson Korelasyonları*

Değişken çifti	N	r	p	İlişki düzeyi
Kanıta dayalı düşünme – Eleştirel düşünme	44	.62	.000	Büyük düzeyde pozitif
Kanıta dayalı düşünme – Mantıksal düşünme	44	.58	.000	Büyük düzeyde pozitif
Eleştirel düşünme – Mantıksal düşünme	44	.66	.000	Büyük düzeyde pozitif

Not. r = Pearson korelasyon katsayısı. İlişki düzeyi sınıflaması tabloda raporlandığı şekliyle sunulmaktadır. p değerleri tabloda raporlandığı şekliyle sunulmaktadır.

Tablo 9'da katılımcıların kanıta dayalı düşünme, eleştirel düşünme ve mantıksal düşünme becerilerindeki gelişim farkları arasındaki ilişkilerinin bulunduğu Pearson Korelasyon analizi sonuçları gösterilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen korelasyon katsayılarının (r) yorumlanmasında, Cohen (1988) sınıflamasına göre korelasyon katsayısının mutlak değeri: r= .10 - .29 arasında ise "küçük", r= .30 - .49 arasında ise "orta" ve r= .50 - 1.00 arasında ise "büyük" düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmaktadır **(Pallant, 2024).** Bu bağlamda analiz bulguları, incelenmiş olan tüm değişkenler arasında istatistiksel anlamda pozitif yönlü ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır ($p < .001$). Buna göre eleştirel düşünme ile mantıksal düşünme gelişimleri arasında büyük düzeyde pozitif bir ilişki ($r = .66$; $p < .001$) belirlenirken kanıta dayalı düşünme ile eleştirel düşünme arasında da büyük **d**üzeyde ($r = .62$; $p < .001$) bir korelasyon olduğu görülmektedir. Öte yandan kanıta dayalı düşünme ile mantıksal düşünme arasındaki ilişki ise büyük düzeyde pozitif ($r = .58$; $p < .001$) olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla değişkenler arasındaki anlamlı ve olumlu ilişkiler, uygulanan yöntemin üst düzey düşünme becerilerini birbiri ile paralel ve bütüncül bir şekilde geliştirdiğini göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada kanıt temelli öğrenme kapsamında yapılandırılan drama atölyelerinin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kanıta dayalı düşünme, eleştirel düşünme ve mantıksal düşünme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular, uygulamanın söz konusu düşünme becerileri üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Bulgular ilgili alan yazın çerçevesinde değerlendirilmiş ve kuramsal temeller doğrultusunda yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda drama atölyelerinin öğretmen adaylarının kanıta dayalı düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu belirlenmiştir. Kanıta dayalı düşünme; iddia oluşturma, kanıt sunma, gerekçe geliştirme ve alternatif görüşleri değerlendirme süreçlerini içermektedir (Kuhn, 1999). Drama pedagojisinde katılımcılar rol içinde problem durumlarını analiz etmekte, bilgi toplamakta, karar almakta ve bu kararlarını gerekçelendirmektedir (Heathcote & Bolton, 1995). Bu yapısal benzerlik, drama temelli öğrenme ortamlarının kanıt temelli akıl yürütme süreçlerini desteklediğini göstermektedir. Argümantasyon temelli öğrenme ortamlarının kanıt kullanma ve gerekçeli düşünme becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Osborne, 2010). Ayrıca drama temelli öğretimin üst düzey düşünme ve eleştirel sorgulama becerilerini geliştirdiğini ortaya koyan çalışmalar (Adıgüzel, 2013; Lee vd., 2015) bu araştırmada elde edilen bulguları kuramsal olarak desteklemektedir. Bu bağlamda mevcut araştırma, drama yönteminin kanıt temelli düşünme süreçlerini güçlendiren işlevsel bir pedagojik araç olduğunu ampirik olarak ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, kanıta dayalı öğrenme ile desteklenen drama uygulamalarının eleştirel düşünme becerileri üzerinde de anlamlı ve olumlu bir etki oluşturduğunu göstermiştir. Bu bulgu, görsel ve yazılı kanıt temelli etkinliklerin eleştirel düşünmeyi geliştirdiğini ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Bakmaz, 2016; Başpınar, 2021). Benzer şekilde kanıt temelli öğrenmenin üst düzey düşünme becerileri üzerindeki etkisini vurgulayan araştırmalar (Bozkurt, 2018; Ünalmış, 2023) ile kanıt temelli öğrenmenin drama ile bütünleştirildiğinde bilişsel süreçleri derinleştirdiğini gösteren bulgular (Özensoy, 2023) mevcut araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu araştırmada eleştirel düşünme puanlarında gözlenen artış, eleştirel düşünmenin yalnızca bireysel bir bilişsel süreç değil, sosyal etkileşim içinde yapılandırılan bir beceri olduğunu göstermektedir. Drama ortamında yürütülen rol içi

savunma, karşı argüman geliştirme ve gerekçelendirme süreçleri eleştirel düşünmenin temel bileşenlerini görünür ve uygulanabilir hâle getirmiştir. Bu yönüyle araştırma, kanıt temelli yaklaşımın drama ile bütünleştirildiğinde eleştirel düşünme üzerindeki etkisini nicel bulgularla destekleyerek literatüre yöntemsel katkı sunmaktadır.

Araştırmada kanıta dayalı düşünme, eleştirel düşünme ve mantıksal düşünme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Kanıta dayalı düşünme ile eleştirel düşünme arasında orta–yüksek düzeyde; kanıta dayalı düşünme ile mantıksal düşünme arasında orta düzeyde; eleştirel düşünme ile mantıksal düşünme arasında ise orta–yüksek düzeyde ilişkiler belirlenmiştir. Bu bulgu, söz konusu becerilerin birbirinden bağımsız yapılar olmadığını, ortak bilişsel süreçlere dayalı bütüncül bir sistem oluşturduğunu göstermektedir. Kanıt değerlendirme ve argümantasyon süreçlerinin eleştirel ve mantıksal muhakeme gelişiminde temel rol oynadığı belirtilmektedir (Kuhn, 1999). Eleştirel düşünme; kanıtları analiz etme, değerlendirme ve mantıklı sonuçlara ulaşma süreci olarak tanımlanmakta (Facione, 1990) ve kanıt temelli akıl yürütme etkinliklerinin mantıksal düşünme becerilerini geliştirdiği vurgulanmaktadır (Halpern, 1998). Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda araştırmada gözlenen ilişkiler yalnızca istatistiksel değil, bilişsel açıdan da temellendirilebilir niteliktedir. Bulgular, kanıt temelli drama uygulamalarının düşünme becerilerini tekil yapılar olarak değil, birbirini besleyen üst düzey bilişsel süreçler olarak geliştirdiğini göstermektedir.

Öneriler

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kanıta dayalı düşünme süreçlerini geliştirmek amacıyla, öğretim programlarında drama tabanlı uygulamalara daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Bu kapsamda, kanıt toplama, kanıtları karşılaştırma, çıkarım yapma ve gerekçelendirme süreçlerini içeren drama etkinliklerinin öğretmen yetiştirme sürecine sistemli biçimde dâhil edilmesi önerilmektedir.

Drama atölyelerinin yapılandırılmasında, gerçek yaşam problemleri, güncel sosyal olaylar ile tarihsel ve sosyal kanıtların kullanılması önerilmektedir. Bu tür içeriklerin drama sürecine entegre edilmesiyle, öğretmen adaylarının kanıta dayalı muhakeme süreçlerine aktif katılım göstermeleri sağlanabilir.

Öğretmenlere yönelik olarak, derslerde öğrencilerin kanıt sunma ve değerlendirme becerilerini geliştirmeye yönelik tartışma ortamlarının oluşturulması önerilmektedir. Ayrıca olay analizleri, senaryo yorumlama ve tartışma temelli etkinlikler gibi kanıta dayalı görevlerin derslerde daha sık kullanılması önerilmektedir.

Araştırmacılar için farklı üniversitelerde ve farklı öğretmen yetiştirme programlarında daha geniş örneklemlerle deneysel çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir. Bu tür çalışmaların, elde edilen bulguların genellenebilirliğini artıracağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi, 1*(1), 17–29. https://doi.org/10.21612/yader.2006.002

Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama* (6. baskı). Pegem Akademi.

Akan, R. (2022). *Hayat bilgisi öğretiminde çocuklar için felsefe (P4C) yaratıcı düşünme becerisi etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisine etkisi* (Doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Akar Vural, R., & Somers, J. W. (2023). *İlköğretimde drama: Kuram ve uygulama*. Anı Yayıncılık.

Akbulut, M., & Açıkalın, M. (2020). Rebuilding the past through dusty stuff: How Turkish students respond to primary source-based social studies education. *Journal of International Social Studies, 10*(3), 3–39.

Akçalı, A. A., & Baş, Ö. (2023). Sosyal bilgiler ders kitaplarında eleştirel düşünme becerisinin yeri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(3), 1–21. https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1249800

Akyol, A. K. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(2), 179–190.

Alabaş, R. (2007). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenme modeli: Bir eylem araştırması* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Altın, M., & Saracaloğlu, A. S. (2018). Yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme: Benzerlikler ve farklılıklar. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 1–9.

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

Anderson, R. E. (2008). Implications of the information and knowledge society for education. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 5–22). Springer.

Arı, S., & Boyraz, C. (2023). K-12 beceri eğitiminde üst düzey düşünme becerileri: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Milli Eğitim, 52*(1), 601–626. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309163

Arık, G. (2024). *Öğretmenlerin öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirici etkinlikleri uygulama durumlarına ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Armstrong, T. (1999). *Multiple intelligences in the classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Aslan, A. E. (2001). Kavram boyutunda yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi, 2*(16), 15–21.

Aslan, Ş. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Nicel, nitel ve karma tasarımlar için bir rehber*. Eğitim Yayınevi.

Aydın, A. (2007). Eleştirel düşünme ölçekleri ve eğitimde kullanım alanları. *Eğitim ve Bilim, 32*(142), 65–79.

Aydoğdu, C. Ç., & Kırpık, C. (2021). Sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi, 16*(2), 285–308.

Aykaç, M. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.

Aytekin, E., Tekir, H. S., & Aktın, K. (2022). Kanıt temelli öğrenme yöntemiyle öğrencilerin tarihsel kanıt kullanma becerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 1051–1079.

Baş, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Journal of Research in Education and Teaching, 1*(4), 203–215.

Başbuğ, S., & Adıgüzel, Ö. (2019). Müzede yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarılarına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi, 14*(1), 1–32.

Başpınar, N., & Kabapınar, Y. (2023). Kanıt temelli öğrenmeyi hayat bilgisi dersinde uygulamanın etkililiğine bakmak: bir eylem araştırması. Batı anadolu eğitim bilimleri dergisi, 14(1), 293-330.

Bekret, D. (2019). *Kanıt temelli güncel olayların sosyal bilgiler dersinde kullanımına yönelik bir eylem araştırması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Benesch, S. (1993). Critical thinking: A learning process for democracy. *TESOL Quarterly, 27*(3), 545–548.

Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory, 57*(1), 1–22. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.

Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim*, Anı yayıncılık, Ankara

Black, B. (2005). Teaching thinking skills. *Educational Leadership, 62*(1), 68–72.

Boal, A. (1995). *The rainbow of desire: The Boal method of theatre and therapy*. Routledge.

Bolton, G. (1984). *Drama as education: An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Longman.

Bozkurt, F. (2018). *Sosyal bilgiler öğretiminde kanıt temelli öğrenme uygulamaları*, Akdeniz eğitim araştırmaları dergisi, 12(24), pp. 334-353.

Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.

Burbach, M. E., Matkin, G. S., & Fritz, S. M. (2004). Teaching critical thinking in an introductory leadership course utilizing active learning strategies: A confirmatory study. *College Student Journal, 38*(3), 482–493.

Cavagnetto, A. R. (2010). Argument to foster scientific literacy: A review of argument interventions in K–12 science contexts. *Review of Educational Research, 80*(3), 336–371. https://doi.org/10.3102/0034654310376953

Choy, S. C., & Cheah, P. K. (2009). Teacher perceptions of critical thinking among students and its influence on higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20*(2), 198–206.

Collingwood, R. G. (1990). *Tarih tasarımı* (K. Dinçer, Çev.). Gündoğan Yayınları. (Orijinal eser 1946'da yayımlanmıştır.)

Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Houghton Mifflin.

Cowgill II, D. A., & Waring, S. M. (2017). Historical thinking: An evaluation of student and teacher ability to analyze primary sources. *The Journal of Social Studies Research, 41*(3), 193–205. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2016.06.002

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.

Çakır, O., Baysal, Z. & Yıldız, F. (2019). *Drama temelli probleme dayalı öğrenme yaklaşımının ilkokul öğrencilerinin empati beceri düzeyleri üzerine etkisi*, Kuramsal eğitimbilim dergisi, 12(3), 1044-1066.

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.

Davies, P. (2011). The use of evidence in educational policy and practice. *British Educational Research Journal, 37*(1), 7–26. https://doi.org/10.1080/01411920902989217

Demirel, Ö. (2020). *Eğitim sözlüğü (Dictionary of education)* (8. baskı). Pegem Akademi.

Dewey, J. (1997). *How we think*. Dover Publications. (Orijinal çalışma 1910'da yayımlanmıştır.)

Dilmaç, B., & Baş, A. (2019). Ergenlerin sahip oldukları değerler, öznel iyi oluşları ve sosyal kaygıları arasındaki yordayıcı ilişki. Manas sosyal araştırmalar dergisi, 8(4), 3685-3697.

Duron, R., Limbach, B., & Waugh, W. (2006). Critical thinking framework for any discipline. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 17*(2), 160–166.

Dümenci, S., (2019). *Yaratıcı drama tekniklerinden faydalanarak çocuk gelişimi programı öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin geliştirilmesine yönelik çalışma,* Yaratıcı Drama Dergisi 2017, 12(1), 105-116.

Edmiston, B. (2008). Transforming teaching: Drama as a pedagogical tool. *Drama and Theatre in Education, 4*(1), 35–48.

Efendioğlu, A., & Yanpar Yelken, T. (2009). Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*, 108–120.

Efendioğlu, A., & Yanpar Yelken, T. (2009). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında kanıt temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9*(3), 1625–1655.

Elder, L., & Paul, R. (2003). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools*. Foundation for Critical Thinking.

Ennis, R. H. (1986). A conception of critical thinking. *Harvard Educational Review, 56*(1), 1–25. https://doi.org/10.17763/haer.56.1.m0515r742j6l286l

Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. University of Illinois.

Esslin, M. (1987). *The field of drama*. Methuen.

Ezer, F., & Ulukaya-Öteleş, Ü. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaratıcı dramanın bir öğretim yöntemi olarak kullanımına ilişkin görüşleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(2), 709–718.

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi report)*. California Academic Press.

Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment.

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). Sage.

Fisher, A., & Scriven, M. (1997). *Critical thinking: Its definition and assessment*. Edgepress.

Fleming, M. (1994). *Starting drama teaching*. David Fulton Publishers.

Fosnot, C. T. (Ed.). (1996). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. Teachers College Press.

Freeman, G. D., Sullivan, K., & Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *The Journal of Educational Research, 96*(3), 131–138. https://doi.org/10.1080/00220670309598812

Friedel, G. H., Irani, T. A., Rhoades, E. B., Fuhrman, N. E., & Gallo, M. (2008). It's in the genes: Exploring the relationship between critical thinking and communication skills. *Journal of Agricultural Education, 49*(2), 73–84.

Fung, D. (2017). *A connected curriculum for higher education*. UCL Press.

Gaforth, J. (1999). Critical thinking: The persuasion process. *Journal of Instructional Psychology, 26*(3), 173–176.

Gardner, H. (2004). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (10th ed.). Pearson.

Gilles, M. (2017). *Developing critical thinking skills along with English language: Silence is by no means non-communicative and blank, and likewise verbal communication does not necessarily lead to effective learning. Treatises and Studies by the Faculty of Kinjo Gakuin University. Studies in Humanities, 13*(2), 41–53.

Ginesar, Ö. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenmenin değerleri kazandırma ve akademik başarıdaki rolü: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Gökgöz, H. C. (2023). *İnsan ve çevre ünitesinde kanıt temelli öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenmedeki kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.

Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2020). *Statistics for the behavioral sciences* (10th ed.). Cengage Learning.

Grotowski, J. (1969). *Towards a poor theatre*. Methuen.

Guli, L. A. (2004). *The effects of creative drama–based intervention for children with deficits in social perception* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Texas at Austin.

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

Gürbüz, S. (2024). *Sosyal bilgilerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. Allyn & Bacon.

Halpern, D. F. (1993). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed.). Psychology Press.

Hardwick, S. W., & Holtgrieve, D. G. (1996). *Human geography: People, place, and culture*. Prentice Hall.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Heinemann.

Horasan-Doğan, S., & Cephe, P. T. (2020). The effects of creative drama on student teachers' creative pedagogy and identity. *Thinking Skills and Creativity, 38*, 100736. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100736

Hu, Y., & Shu, J. (2025). The effect of drama education on enhancing critical thinking through collaboration and communication. *Education Sciences, 15*(5), 565. ⚠ DOI belirtilmemiş (varsa eklenmeli).

Hudgins, B. B., & Edelman, S. (1988). Teaching critical thinking skills to college students. *Journal of Educational Psychology, 80*(2), 259–264. https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.2.259

Husbands, C. (2000). *What is history teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past*. Open University Press.

Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. Basic Books.

Işık, H. (2008). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler tarih konularının öğretiminde kanıt temelli öğrenme modeli: Bir aksiyon araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

İlhan, A., Ömeroğlu, E., & Erbay, F. (2004). *Eğitimde drama*. Kök Yayıncılık.

Jahanian, S. (1997). *Building bridges of understanding with creative drama strategies: An introductory manual for teachers of deaf elementary school students* (ERIC Document No. ED418537).

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher, 38*(5), 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi* (4. baskı). Pegem Akademi.

Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi* (5. baskı). Pegem Akademi.

Kabapınar, Y., & Yetiş, V. (2019). Sosyal bilgiler derslerinde tarihsel kaynak kullanımına yönelik öğretmen uygulamaları ve sorunlar. In Y. Kabapınar (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 289–312). Pegem Akademi.

Kara, S. (2019). Problem çözme becerilerinin eğitimdeki rolü: Türkiye'deki uygulamalar ve yöntemler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 10*(1), 45–62.

Karabulut & Güven (2020) kaydı muhtemelen bu makalenin eski künyesi. Aynı çalışmanın farklı yazımı görünüyor. Çift kayıt olabilir — kontrol etmeni öneririm.

Karabulut, Ö., & Gençtürk Güven, E. (2022). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme ve çevresel duyarlıklarına etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(Özel Sayı), 295–322.

Karadeniz, O. (2012). *Sosyal bilgiler proje fuarının sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlara etkisi ve sürece yönelik öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.

Karakelle, S., & Aydın, G. (2014). Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin sosyal becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 227–241.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (23. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Karplus, R. (1977). *Science teaching and the development of reasoning*. University of California, Lawrence Hall of Science.

Kayış, A. (2010). Güvenirlik analizi. In Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. bs., ss. 404–425). Asil Yayın Dağıtım.

Kazancı, O. (1989). *Eğitimde düşünme ve problem çözme*. Kazancı Kitap Ticaret.

Keskin, Y. (2013). *Tarih öğretiminde kanıt kullanımı*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Kıncal, R. Y., & Yazgan, A. D. (2010). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin formal operasyonel düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online, 9*(2), 723–733.

Kibar, H. (2019). *Ortaöğretim tarih ders kitapları kanıt temelli öğrenme yaklaşımının neresindedir?: Bir saptama çalışması* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.

Kiriş Avaroğulları, A. (2020). Interpretations of the 5th grade (ages 10–11) Turkish students' historical knowledge based on historical sources. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 7*(4), 93–104. https://doi.org/10.17220/ijpes.2020.04.010

Koldaş, M., & Pamuk, A. (2020). Tarih ders kitaplarında kanıt temelli öğrenme yaklaşımı: Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı örneği. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 10*(16), 6413–6436.

Korkmaz, A. (2018). *Eleştirel düşünme becerileri eğitiminin öğretmenlerin ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.

Korkmaz, H., & Kaptan, F. (2001). *Mantıksal düşünme becerilerinin geliştirilmesi*. Pegem A Yayıncılık.

Ku, K. Y. L. (2009). Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity, 4*(1), 70–76. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.02.001

Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher, 28*(2), 16–25. https://doi.org/10.3102/0013189X028002016

Lawson, A. E. (1978). The development and validation of a classroom test of formal reasoning. *Journal of Research in Science Teaching, 15*(1), 11–24. https://doi.org/10.1002/tea.3660150103

Lawson, A. E., Clark, B., Cramer Meldrum, E., Falconer, K. A., Sequist, M. J., & Kwon, Y. J. (2000). Development of scientific reasoning in college biology: Do two levels of general hypothesis testing skills exist? *Journal of Research in Science Teaching, 37*(1), 81–101. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(200001)37:1<81::AID-TEA6>3.0.CO;2-C

Lee, H. (1989). Developing critical thinking skills through instruction. *Educational Psychology Review, 1*(4), 353–376. https://doi.org/10.1007/BF01320000

Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2005). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Levy, F., & Murnane, R. (2005). *How computerized work and globalization shape human skill demand* (IPC Working Paper No. MIT-IPC-05-006). Massachusetts Institute of Technology.

Linn, R. L., Pulos, S., & Gans, B. (1981). Teaching thinking skills: Theory and practice. Lawrence Erlbaum Associates.

Mages, W. K. (2008). Does creative drama promote social and emotional learning? A review of the methods and measures employed in the empirical literature. *Youth Theatre Journal, 22*(1), 1–15. https://doi.org/10.1080/08929092.2008.10012504

Malamitsa, K., Kokkotas, P., & Kasoutas, M. (2009). Developing Greek primary school students' critical thinking through an approach of teaching science which incorporates aspects of history of science. *Science & Education, 18*, 457–468. https://doi.org/10.1007/s11191-007-9090-0

Marwick, A. (1970). *The nature of history*. Macmillan.

McCaslin, N. (1990). *Creative drama in the classroom* (4th ed.). Addison-Wesley Longman.

McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. St. Martin's Press.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4–5. sınıflar)*. MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metni*. https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin

National Council for the Social Studies. (2010). *National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning, and assessment*. NCSS.

Neelands, J. (2009). *Drama as creative learning*. Routledge.

Newmann, F. M. (1990). Higher-order thinking in teaching social studies: A rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies, 22*(1), 41–56. https://doi.org/10.1080/0022027900220104

O'Neil, C., & Lambert, A. (1991). *Drama structures: A practical handbook for teachers*. Heinemann Educational Books.

O'Toole, J., & Dunn, J. (2002). *Pretending to learn: Helping children learn through drama*. Pearson Education Australia.

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.

Oğuz Namdar, A., & Camadan, F. (2016). Yaratıcı drama uygulamalarının öğretmen adaylarının sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(3), 557–575.

Okvuran, A. (2001). Okulöncesi dönemde yaratıcı drama. *Çoluk Çocuk Dergisi, 3*, 22–25.

Onur, D., & Zorlu, T. (2017). Yaratıcılık kavramı ile ilişkili kuramsal yaklaşımlar. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*(3), 1535–1552.

Oruç, Ş., & Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler alanında yapılan tez çalışmaları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*, 121–132.

Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching, 41*(10), 994–1020. https://doi.org/10.1002/tea.20035

Osborne, J., Simon, S., Christodoulou, A., Howell-Richardson, C., & Richardson, K. (2009). Learning to argue: A study of four schools. *Journal of Research in Science Teaching, 46*(3), 315–347. https://doi.org/10.1002/tea.20298

Ovacık, S. (2023). *Altıncı sınıf sosyal bilgiler öğretim programının ve uygulamaların öğrencilere üst düzey düşünme becerileri kazandırma durumlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Önder, A. (2016). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Öz, K. (2024). *Okuma öğretiminde yaratıcı düşünme tekniklerinin üst düzey düşünme becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.

Özarpalı, Ö. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine ve çevresel duyarlılıklarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi.

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Özensoy, A. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 13–25.

Öztürk, M., & Korkmaz, A. (2020). Teknoloji destekli yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine dönük tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi, 15*(1), 1–18.

Öztürk, T., & Sarı, D. (2018). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve öğretimin kalıcılığına etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 11*(3), 586–605.

Palandökenliler, İ. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerisi açısından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.

Pallant, J. (2023). SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. Jossey-Bass.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.

Paul, R. (1984). *The logic of creative and critical thinking*. Center for Critical Thinking and Moral Critique.

Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life* (2nd ed.). Pearson Prentice Hall.

Peacock, D. K. (1999). *Thatcher's theatre: British theatre and drama in the eighties*. Greenwood Publishing Group.

Peter, M. (2003). *Drama, narrative and moral education*. RoutledgeFalmer.

Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. Grossman.

Pinciotti, P. (1993). Creative drama and young children: The dramatic learning connection. *Arts Education Policy Review, 94*(6), 24–28. https://doi.org/10.1080/10632913.1993.9936789

Polat, H. (2019). *Argümantasyon yöntemine dayalı laboratuvar etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi, mantıksal düşünme becerileri ve akademik başarılarına etkisi* (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi.

Price, D. J. de S. (1968). *Little science, big science*. Columbia University Press.

Prince, M. (2004). Does active learning work? a review of the research. Journal of engineering education, 93, 223-231.

Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think*. National Academy Press.

Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative* (Rev. ed.). Capstone Publishing.

Rudinow, J., & Barry, V. E. (2007). *Invitation to critical thinking* (6th ed.). Thomson Higher Education.

Safran, M., & Köksal, H. (1998). Tarih öğretiminde yazılı kanıtların kullanılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 71–86.

Sağlam, H. İ., & Bilgili, A. S. (2006). Aktif öğrenmeyi temel alan yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretimine yansımaları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*, 271–285.

San, İ. (1995). Sanatta yaratıcılık, oyun ve drama. In *Yaratıcılık ve eğitim semineri* (ss. 71–103). TED Yayınları.

San, İ. (2003). Eğitimde yaratıcı drama ve temel öğeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36*(1), 29–38.

Sandwell, R. (2008). Using primary documents in social studies and history. In R. Case & P. Clark (Eds.), *The Canadian anthology of social studies: Issues and strategies for teachers* (pp. 295–307). Pacific Educational Press.

Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, *33*(2), 12–20. https://doi.org/10.3102/0013189X033002012

Scordino, K. L. (2019). Teaching students to think historically: Examining source analysis in secondary history classrooms. *The Social Studies, 110*(2), 66–75. https://doi.org/10.1080/00377996.2018.1554822

Semerci, N. (2016). Eleştirel düşünme eğilimi (EDE) ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik revize çalışması. *Turkish Studies, 11*(9), 725–740.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gazi Kitabevi.

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.

Slade, P. (1954). *Child drama*. University of London Press.

Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher, 31*(7), 15–21. https://doi.org/10.3102/0013189X031007015

Slavin, R. E. (2008). Evidence-based reform in education: What will it take? *Educational Researcher, 37*(3), 124–128. https://doi.org/10.3102/0013189X08314117

Spolin, V. (1986). *Improvisation for the theater: A handbook of teaching and directing techniques* (3rd ed.). Northwestern University Press.

Stearns, P. N. (2009). *Why study history?* American Historical Association.

Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (2002). *Educational psychology*. Allyn & Bacon.

Stradling, R. (2003). *Teaching 20th-century European history*. Council of Europe Publishing.

Sumner, W. G. (1906). *Folkways: A study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals*. Ginn & Company.

Şahin, E., Sağlam Tekir, H., & Aktın, K. (2022). Kanıt temelli öğrenme yaklaşımıyla öğrencilerin tarihsel kanıt kullanma becerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 1051–1079.

Şahin, M. (2021). *Tarih öğretiminde kaynak ve kanıt kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi.

Şekerci, H., & Kabapınar, Y. (2019). Sosyal bilgiler derslerinde storyline yaklaşım ile bütünleştirilmiş kanıt temelli etkinliklerin kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(3), 659–684. https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040672

Tangülü, Z., & Çıdacı, T. (2016). Sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde birinci elden kaynakların kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(11), 253–273.

Tangülü, Z., Tosun, A., & Kocabıyık, O. O. (2014). Sosyal bilgiler ders kitaplarında tarihsel kaynak ve kanıt kullanımının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(1), 203–230.

Tavacı, F., & Sarıçam, İ. (2021). Türkiye ve İngiltere'de sosyal bilgiler eğitiminde kanıt temelli öğrenme üzerine yapılan araştırmaların karşılaştırılması. *Turkish Journal of Educational Studies, 8*(2), 45–62.

Toivanen, T., Komulainen, K., & Ruismäki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher students' creativity. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 12*, 60–69. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.009

Toivanen, T., Pyykkö, M., & Ruismäki, H. (2013). Creative pedagogy: Supporting children's creativity through drama. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences, 10*, 1169–1179.

Topoğlu, O., & Ünal-Öney, E. (2013). Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi. *Turkish Studies, 8*(8), 1301–1312.

Tosh, J. (1997). *The pursuit of history* (3rd ed.). Longman.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.

Tuncer, M., & Kaysı, F. (2013). Öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Education, 2*(3), 44–54.

Tutuman, O. Y. (2011). *Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama uygulama yeterlilikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi.

Türk Dil Kurumu. (2020). *Türkçe sözlük*. TDK Yayınları.

Ural, A., & Kılıç, Ş. (2015). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi* (3. baskı). Detay Yayıncılık.

Uzun, E. (2019). *Ortaokul 5. sınıf görsel sanatlar dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.

Ünalmış, A. (2023). *Sosyal bilgiler öğretiminde kanıt temelli öğretim uygulamasının bilimsel düşünme ve karar verme becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

Üstündağ, T. (1997). *Eğitimde drama*. Anı Yayıncılık.

Van Sledright, B. A. (2011). *The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy*. Routledge.

Ward, W. (1957). *Playmaking with children*. Prentice Hall.

Wechsler, S. M., Saiz, C., Rivas, S. F., Vendramini, C. M. M., Almeida, L. S., Mundim, M. C., & Franco, A. (2018). Creative and critical thinking: Independent or overlapping components? *Thinking Skills and Creativity, 27*, 114–122. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.12.003

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

Yabansu, Y. (2024). *Kanıt temelli öğrenmeyi üstün yetenekli öğrenciler için sosyal bilgiler dersinde işe koşmak: Bir eylem araştırması* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi.

Yazıcı, F. (2019). Güncel tarih öğretim programı ve ders kitaplarında kanıt temelli öğretim: Türk usulü bir yaklaşım mı? In Y. Kabapınar (Ed.), *Kimlik belirleyen derslerde kanıt temelli öğrenme* (ss. 75–101). Pegem Akademi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, Ö. U., & Kaf, Ö. (2017). Effects of creative drama method on students' attitude towards social studies, academic achievement and retention in Turkey. *European Journal of Educational Research, 6*(3), 289–298. https://doi.org/10.12973/eu-jer.6.3.289

Yılmaz, S., & Ceylan, R. (2020). Yaratıcı dramanın akademik başarı, sosyal beceri ve empatik becerilere etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(30), 385–412.

Yurt, O. (2021). Sentez ve değerlendirme becerilerinin eğitimdeki önemi: Türkiye'deki uygulamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(3), 67–85.

Yüzüak, A. V. (2012). *Lawson mantıksal düşünme testinin uyarlanması ve uygulanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.

Yüzüak, A. V., & Dökme, İ. (2015). Lawson mantıksal düşünme testinin (çoktan seçmeli versiyonu) uyarlanması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(3), 443–456.

Yüzüak, A. V., & Dökme, İ. (2019). Fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının mantıksal düşünme düzeyleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(2), 857–884.

Zahit, S. (2024). *Ölçme ve değerlendirme ders notları*. Benim Hocam Yayıncılık.

Zohar, A. (2003). Higher order thinking skills and low-achieving students: Are they mutually exclusive? *Journal of the Learning Sciences, 12*(2), 145–181. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1202_1

Zoller, U. (1997). Teaching and learning higher order cognitive skills: Problem solving, critical thinking, and inquiry-oriented chemistry education. *Journal of Chemical Education, 74*(7), 745–750. https://doi.org/10.1021/ed074p745

EKLER

EK-1. Drama Atölyeleri

On hafta yapılan uygulamalarda diğer haftalar öğrencilerin hazırlamış olduğu atölye planları düzenlenerek uygulanmıştır.

KANIT TEMELLİ ÖĞRENME DRAMA ATOLYESİ I / KANIT TÜRLERİ

Katılımcılar: 40 Üniversite 4. Sınıf öğrencisi **Mekan:** KKEF Drama Sınıfı
Süre: 120 dk **Haz.** Esra MİNDİVANLİ AKDOĞAN
Yöntem/teknik: Rol oynama, doğaçlama, geriye dönüş, iç ses (katılımcılar istedikleri tekniği canlandırmalarında kullanabilirler.)
Araç/gereç: Kağıt, kalem
Kazanım: Farklı kanıt türlerini ayırt eder.
Kanıtları uygun yerlerde kullanır.

SÜREÇ

Isınma/Hazırlık

Katılımcılara üzerinde ibrik, fibula, altın kemer, metal zırh, börk, kil tablet, mağara resimleri vb. görseller gösterilir. Bu nesnelerin hangi döneme ait olduklarını tahmin etmeleri istenir.

Canlandırma

Katılımcılara 5-7 kişilik gruplara ayrılır. Gruplara 'İstiklal Marşı ' metni, Sümerlere ait kil tablet metni çevirisi, Osmanlı dönemi kılıcı, Lozan Barış Anlaşması metni, Fatih Sultan Mehmet dönemi Bosna Halkı için çıkarılmış ferman metni, TÜİK 1990 nüfus verileri verilir. Katılımcıların ellerindeki kanıt belgeleri kullanarak o kanıt belgesinin ne anlama geldiği ve kullanıldığı dönemde halkın nasıl bir yaşantısı olduğunu canlandırmaları istenir.

Değerlendirme

1. Yapılan canlandırmalarda hangi tür kaynaklar kullanılmıştır?
2. Farklı dönemlere ait nesne ve kaynaklar bize ne tür bilgi sağlar?
3. Doğru bilgiye ulaşmak için gerekli olan kanıtlara nasıl ulaşılır?
4.

Isınma Etkinliği Görseller








https://www.arkhedergisi.com.tr/fibula
https://www.tripadvisor.com.tr/LocationPhotoDirectLink-g298656-d294559-i185840525-Etnografya_Muzesi-Ankara.html
https://www.yenisafak.com/foto-galeri/hayat/ani-kazilarinda-bulundu-22-yildir-sir-gibi-saklanan-altin-kemer-ilk-kez-gun-yuzune-cikarildi-4630407/4
https://tr.wikipedia.org/wiki/Zincir_z%C4%B1rh
https://www.pirilti.com.tr/kafkas-kalpak-siyah-2?srsltid=AfmBOooKSQY_GZCq31WheUc4mDlmOJbVhx-QYeIK9xuAGg4iaFKLkTmd
https://tr.wikipedia.org/wiki/Kil_tablet

KANIT TEMELLİ ÖĞRENME DRAMA ATOLYESİ II / Birincil Kaynaklar

Katılımcılar: 40 Üniversite 4. Sınıf öğrencisi **Mekan:** KKEF Drama Sınıfı
Süre: 120 dk **Haz.** Esra MİNDİVANLİ AKDOĞAN
Yöntem/teknik: Rol oynama, doğaçlama, Eğitmen rolde (katılımcılar istedikleri tekniği canlandırmalarında kullanabilirler.)
Araç/gereç: Kağıt, kalem, toprak, kutu, tarihi nesneler (çömlek, göz yaşı damlalığı, buğday başağı, koyun kemiği), sikke, Ticaret sözleşmesi (Resmi gazetede yayımlanmış), kayaç (Narman bölgesine ait özel tortul kayaçlar)
Kazanım: Birincil kaynakları ve türlerini açıklar.

SÜREÇ

Isınma/Hazırlık

Öğrencilere bir konu hakkında en geçerli bilgiyi nasıl elde edebilecekleri sorusu yöneltilir. Gelen cevaplara göre bu cevaplardan hangilerinin birincil kaynak hangilerinin ikincil kaynak olduğu tartışılır. Ayrıca elde edilmesi amaçlanan bilginin türüne göre aynı bilginin farklı tür kaynak olabileceği vurgulanır.

Canlandırma

Katılımcılar 5-7 kişilik gruplara ayrılır. Birinci gruba karton kutu içindeki toprağa gömülmüş toprak kap ve buğday başağı, ikinci grup için diğer kutu içindeki toprağa gümüş takı ve sikke, üçüncü grup için toprak dolu kutu içine gözyaşı damlalığı ve koyun kemiği koyulur. Diğer gruplar için resmi gazete sitesinde bulunan bir ticaret sözleşmesi ve Narman'da bulunan kayaç verilir. Katılımcıların iç ses, bilinç koridoru, açık oturum, geriye dönüş, eğitmen rolde tekniklerini kullanarak kendi hikayelerini oluşturmaları ve ardından canlandırmaları beklenir. Her bir grubun elde edilen kanıt nesne ile ilgili bilimsel bilgileri araştırıp bulmaları ve bir hikaye içerisinde bu kanıtın bizlere hangi bilgiyi sağladığı konusunda detaylı bilgi sunmaları istenir.

Değerlendirme

Katılımcılara farklı türdeki birincil kaynaklar için bir broşür hazırlamaları yönergesi verilir. Broşürler canlandırma aşamasındaki gruplar tarafından yapılır ancak her grup kendi kanıt türünü değil başka bir kanıtın broşürünü hazırlar. Broşürler hazırlandıktan sonra her grup hazırlanan broşürü katılımcılara tanıtır.

KANIT TEMELLİ ÖĞRENME DRAMA ATOLYESİ III / Kaynak Türleri

Katılımcılar: 40 Üniversite 4. Sınıf öğrencisi **Mekan:** KKEF Drama Sınıfı
Süre: 120 dk **Haz.** Esra MİNDİVANLİ AKDOĞAN
Yöntem/teknik: Rol oynama, doğaçlama (katılımcılar istedikleri tekniği canlandırmalarında kullanabilirler.)
Araç/gereç: Kağıt, kalem,
Kazanım: Birincil kaynakları ve türlerini açıklar.
SÜREÇ

Isınma/Hazırlık

Katılımcılara II. Dünya Savaşı'na ait bir video izletilir. İzletilen bu video II. Dünya Savaşı dönemi marşları yer almaktadır. Bu marşların niçin yazıldığı, hangi duyguları coşturmayı hedeflediği ve o döneme ilişkin hangi bilgileri verdiği tartışılır. Aynı olaya ait bir afiş ve fotoğraf öğrencilere gösterilir ve aynen videoda olduğu gibi görsellerin hangi döneme ait olduğu, nasıl bir olayı anlattığı veya nasıl bit propaganda (afiş için) yapılmaya çalışıldığı sorulur ve doğru cevaplar bulununcaya kadar katılımcılarla tartışma devam eder.

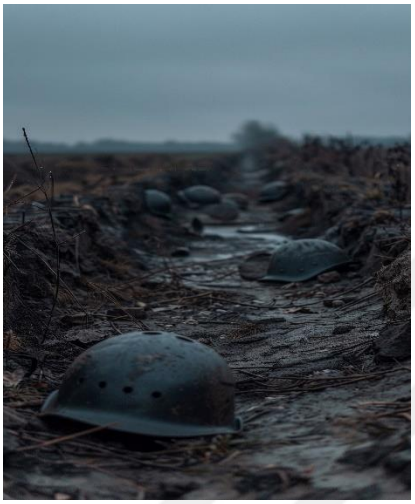
Canlandırma

Katılımcılar 4 gruba ayrılır. Katılımcılara Kurtuluş Savaşı, Harf İnkılabı, Köy Enstitüleri ve Yeniçeri Ocağı başlıkları verilir. Her bir grubun bir konuyu alarak o konuya ilişkin kanıtlar bulması ve o konuya kanıtları kullanarak diğer katılımcılara detaylı olarak anlatması beklenir.
Kullanılması gereken kanıt/kaynak türleri şu şekildedir:

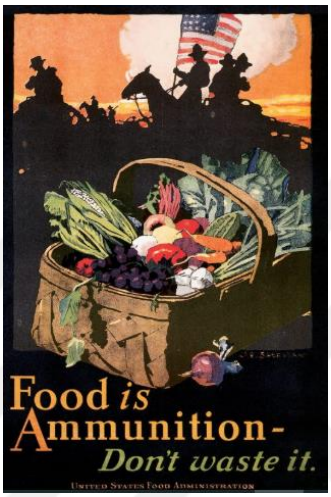
•Obje Kaynakları: Buluntular, aletler, mezar taşları, silâhlar, üniformalar, icatlar,
•Görsel Kaynakları: Videolar, filmler, fotoğraflar, görsel ve güzel sanatlar.
•İşitsel Kaynaklar: Sözlü tarih kayıtları, görüşme ve müzik kayıtları.
•İstatistik Kaynakları: Nüfus verileri ve haritalar, gibi.
•Metin Kaynakları: Bilinen tarihsel dokümanların orijinal metinleri, gazete, mektup, tarihsel yemek kitapları, reklam, günlük gibi.
•Halk Kaynakları: Aile albümleri, atadan kalma materyaller, giysiler (www.loc.gov).
Katılımcıların her bir konu için belirtilen kanıt türlerini kullanmaları beklenmektedir. Kanıtlar belirlendikten sonra anlatılan konu açıkoturum şeklinde katılımcılara sunulur.

Değerlendirme

Katılımcılardan her grup diğerinin canlandırmasını izlerken diğer grupların kullandıkları kaynak/kanıt türlerinin not etmeleri istenir. Kullanılan kanıt/kaynak türlerinin o konu için birincil kaynak mı, ikincil kaynak mı olduğu tartışılır. Her bir konu için sunulan kanıtları bütün katılımcılar birlikte sınıflandırırlar.
Isınma aşaması kullanılan görseller ve video link



Görsel I



Görsel II

https://www.freepik.com/search?format=search&last_filter=type&last_value=photo&query=II.+World+War&type=photo
https://www.netyazi.com/ii-dunya-savasi-afisleri-aysenur-ozkan/
https://www.youtube.com/watch?v=JhmXKrE63aE (04-15. dakikalar arası)

KANIT TEMELLİ ÖĞRENME DRAMA ATOLYESİ IV / Hukuki kanıtlar

Katılımcılar: 40 Üniversite 4. Sınıf öğrencisi **Mekan:** KKEF Drama Sınıfı
Süre: 120 dk **Haz.** Esra MİNDİVANLİ AKDOĞAN
Yöntem/teknik: Rol oynama, doğaçlama, dramatik durum kartları, sıcak sandalye (katılımcılar istedikleri tekniği canlandırmalarında kullanabilirler.)
Araç/gereç: Kağıt, kalem,
Kazanım: Bireysel hak ve özgürlükleri açıklar
Bireysel hak ve özgürlüklerin dayandığı anayasal ve hukuki dayanakları (kanıtları) açıklar

SÜREÇ

Isınma/Hazırlık

Eğitmen derse başlangıç yaparken bir öğrenci (daha önce rolü verilmiş) konuşmaya başlar. Eğitmenin uyarması üzerine öğrenci konuşmaya devam eder. Eğitmen susmasını istese de öğrenci ısrarla konuşmayı sürdürür. Bunun üzerine eğitmen öğrenciyi sınıftan çıkarmak zorunda kalır.
Daha sonra eğitmen sınıfa dönerek herkesin sahip olduğu bazı haklar vardır, bunlar nelerdir,?" diye sorar. Daha sonra az önceki olaydan yola çıkarak uyarılan öğrencinin hangi hakkı ihlal ettiğini veya 'Dışarıya atılan öğrencinin hakkı ihlal edildi mi?' sorularına cevap aranır. Her iki tarafın da haklı ve haksız olduğu taraflar belirlenmeye çalışılır. Daha sonra katılımcılar yapılan tartışmayı da dikkate alarak grup arkadaşlarıyla (5 gruba ayrılmıştır) eğitim hakkının ihlali konusunda slogan yazar ve arkadaşlarıyla paylaşırlar.

Canlandırma

Katılımcılar 4 gruba ayrılır. Her gruba farklı bir hak ihlali durumu ve tartışmaya açık bir toplumsal olay örgüsü verilir. Gruplar 10 dakikada sahnelerini hazırlar ve 3-4 dakikalık canlandırma yaparlar. Dramatik durumlar aşağıda verildiği gibidir.

Özel hayatın gizliliği

Deniz ortak ağ üzerinde özel verilerine ulaşır ve çeşitli işlemler yapar (mail atma vb.). Ortak ağda bulunan Emir, meraklı biridir. Deniz'in açık bıraktığı özel verilerine ağdan ulaşır ve bu verilerin kafede oturan bir kişiye ait olduğunu fark eder ancak verileri karıştırmaya devam eder. Deniz o esnada lavaboya giderken Emir'in onun verilerine baktığını görür. 'Sen hangi hakla benim verilerime bakarsın ? ' der ve canlandırma başlar.

Canlandırmada yaşanan durumun hukuki, ahlaki ve eğitsel boyutları kanıtlarıyla ortamdakilerle birlikte tartışılır.

Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Dezavantajlı Gruplar

Okul yönetimi yeni bir burs programı başlatır ama yalnızca belirli başarı seviyesindeki öğrencileri kapsar. Yoksul ama düşük not alan bir öğrenci bu hakka erişemez. Bir öğrenci sırf yoksul diye burs alma hakkına sahip olmalı mıdır yoksa başarılı bir öğrenciyi durumu iyi olsa bile burs hakkına sahip olamaz mı?

Okul başarısı yüksek olan Ahmet, bursu kendisinin hak ettiğini söyleyerek konuşmaya başlar.

Canlandırmada yaşanan durumun hukuki, ahlaki ve eğitsel boyutları kanıtlarıyla ortamdakilerle birlikte tartışılır. Eşitlik mi adalet mi? tartışması felsefi

Din ve Vicdan Özgürlüğü

Üniversite öğrencisi Leyla inancı gereği gün içinde çeşitli ibadetleri gerçekleştirmesi gerekmektedir. Yalnızca Leyla değil farklı inançlara sahip diğer arkadaşları için de aynı durum söz konusudur. Leyla ve arkadaşları fakülte dekanından randevu alırlar ve bu problemin çözümü konusunda çok da taraftar olmayan dekan ile görüşmeye giderler. 'Sayın dekanım bizler farklı inançlara sahip öğrencileriz. Fakültemizde ibadetlerimizi gerçekleştirebilmemiz için küçük de olsa mekanların öğrencilere tahsis edilmesini talep ediyoruz.' derler ve görüşme başlar.

Canlandırmada yaşanan durumun hukuki, ahlaki ve eğitsel boyutları kanıtlarıyla ortamdakilerle birlikte tartışılır.

İnançlar kurum ve mekan kurallarına göre mi yaşanmalı? sorusu tartışılır.

İfade Özgürlüğü

Bir mahallede yaşayan bir grup insan, çevre sorunlarına dikkat çekmek amacıyla bir parkta küçük bir konuşma yapmak ister. Ancak ilgili kurum, bu etkinliği kamu düzenine aykırı bularak engeller. Bu durum mahallede tartışmalara neden olur. Mahalle muhtarı Yalçın Bey, ve yanındakiler bu durumun hukuka aykırı olduğunu belirterek ilgili yetkiliyle görüşmeye gider. Sayın yetkili bu bildiriyi okumamızı engellemenizin kamuya zararı değil aksine faydası olacaktır. Bu bildiriyi okumak için izin talep ediyoruz' der ve konuşma başlar.

Canlandırmada yaşanan durumun hukuki, ahlaki ve eğitsel boyutları kanıtlarıyla ortamdakilerle birlikte tartışılır.

İfade özgürlüğü mü öncelikli, yoksa kamu düzeni mi? Sorusuna cevap aranmalıdır.

Değerlendirme

Her gruptan canlandırmada yer alan bir karakter sandalyelere oturur (toplam 4 kişi). Diğer katılımcılar onlara sorular sorar, neden canlandırmadaki şekilde davrandıklarını anlamaya çalışırlar. Canlandırma esnasında değinilmeyen ancak önemli olan sorular yine sandalyedeki kişiye sorulara konu derinlemesine irdelenmeye çalışılır. Amaç hak ihlallerinin çıkış nedenlerini ve alternatif çözüm yollarını sorgulamaktır.

Diğer öğrenciler bu kişiye *rolde kalacak şekilde* sorular sorar.
Örneğin:

- ✓ "Neden arkadaşına konuşma hakkı tanımadın?"
- ✓ "O sırada hakkının ihlal edildiğini fark ettin mi?"
- ✓ "Bu duruma neden sessiz kaldın?"
- ✓ "Bu olay seni nasıl etkiledi?"
- ✓ "Eğer bu durum tekrar yaşanırsa ne yapmayı düşünüyorsun?"

Eğitmen, gerektiğinde rehber sorularla süreci destekler ve özellikle vurgulanması gereken boyutlar tekrarlanır.

Öğrenciler arasında kısa tartışmalar yapılmasına da izin verir.

KANIT TEMELLİ ÖĞRENME DRAMA ATOLYESİ V / Yönetim şekilleri ve karar alma süreçleri

Katılımcılar: 30 Üniversite 4. Sınıf öğrencisi **Mekan:** KKEF Drama Sınıfı
Süre: 120 dk **Haz.**: Emircan TIĞTEPE/ M. Emin KARABAYIR
Yöntem/teknik: Rol oynama, doğaçlama, dramatizasyon, bilinç koridoru
Araç/gereç: Kağıt, kalem, kılıç, sarık, cübbe, halı, oyuncak silah
Kazanım: Türk ve islam dünyasında demokrasinin tarihsel sürecini kanıtlarla destekleyerek açıklar.

SÜREÇ
Isınma/Hazırlık
Eğitmen aşağıdaki metinle derse başlar:
"Bir varmış, bir yokmuş…
Evvelden evvel, yeryüzü dört büyük yönetim salonunun gölgesinde yaşarmış.
Biri yüksek duvarların ardında, altın tahtın önünde kurulmuş Divan-ı Hümayun…
Biri gökyüzünün altında, otağ çadırlarının arasında toplanan Kurultay…
Biri halkın içinden yükselip, yüce sesle konuşan Millet Meclisi,
Ve biri de hak ve adalet uğruna danışılan, görüş alınmadan karar verilmeyen Meşveret Meclisi, yani Şura…
Bu dört farklı yer… dört farklı çağ…
Ama hepsinin ortak bir sorusu varmış:
"İnsanlar nasıl yönetilir? Adalet nasıl sağlanır? Halkın sesi nerede duyulur?"
Bugün sizlerle birlikte, zamanın kapılarını aralayacağız.
Divan'a gideceğiz, Kurultay'a konuk olacağız, Meclis'in kalbine bakacağız, Meşveret çadırının havasını soluyacağız. Ama bunu yaparken sadece tarih kitaplarını değil, kalplerimizi ve hayal gücümüzü de açacağız.
Ve ilk yolculuğumuz, bir fikir koridorundan geçerek başlayacak...

Katılımcılar iki sıra halinde karşılıklı dizilir. (Bilinç koridoru)
Her sıradaki kişi, sırası geldikçe bir yönetim sistemini savunan veya eleştiren kısa cümleler söyler:
"Divan'da halkın adı yoktu."
"Kurultayda sadece beyler konuşurdu."
"Mecliste halk konuşur, vekiller onun sesi olur."
"Meşverette görüş almadan karar verilmezdi."
Karar alma süreçlerine ilişkin katılımcılar uygun cümlelerle o yönetim şeklini anlatmaya çalışır.
Ortadaki katılımcı bu sesler eşliğinde yürür ve sonunda ilk izlenimini açıklar:
"Hangi sistem bana daha adil geldi? Hangi çağda yaşamak isterdim?"
Birkaç katılımcı ile bu teknik gerçekleştirilir.

Canlandırma
Katılımcılar dört gruba ayrılır:
Divan Grubu: Osmanlı Dönemi yönetici sınıfını (vezirler, kadılar, sadrazam vb.) temsil eder.
Kurultay Grubu: Orta Asya Türk topluluklarının beylerini ve danışmanlarını temsil eder.
TBMM Grubu: Modern Türkiye'deki karar alma sürecini temsil eder.
Meşveret Grubu: İslam devletlerinde karar alma aşamalarını temsil eder.
Her gruba bir kriz durumu verilir. 'Halktan ağır vergiler alınması önerisi, yeni bir savaş kararı, eğitimde reform yapılması, kadınların yönetime katılımı vb.
Her grup, kendi dönemindeki yönetim biçimi ve yetki dağılımına uygun olarak bir konuya nasıl yaklaşacağını tartışır ve canlandırma hazırlar (hazırlık süresi: 10–15 dk).
Canlandırmalar yapılırken diğer gruplar izleyici olarak notlar alır:
Karar kim tarafından alındı?
Halkın temsili var mıydı?
Tartışma ortamı nasıldı?
Sorgulama Soruları (Kolaylaştırıcı sorabilir):
"Bu sistemde halkın sesini duyabildiniz mi?"
"Karar verme süreci şeffaf mıydı?"
"Bugün yaşasaydınız, bu sistemde kendinizi ifade edebilir miydiniz?

Değerlendirme
Her yönetim şeklinde karar alma sürecinde yer alan birer kişi bir açık oturum yaparlar.
Bir vezir (Divan) Bir bey (Kurultay) Bir milletvekili (TBMM) Bir Sahabe (Meşveret)
Temsilciler rollerine girerek kendilerini tanıtır ve kendi sistemlerini savunur:
"Ben Osmanlı Divanı'nda vezirim, biz padişaha danışırız."

“Ben Türk boylarının beyiyim, halkımız için ortak karar alırız.”
“Ben milletin vekiliyim, kararlar halk adına alınır.”
Ben islamda karar almak için danışılan halifeyim
Diğer katılımcılar bu temsilcilere sorular yöneltir:
“Sizin sisteminizde kadınların yeri nedir?”
“Adaleti nasıl sağlıyorsunuz?”
“Halk yanlış kararlara karşı çıkabilir mi?”
“Sizce temsil adil mi?”
Temsilciler tarihsel bağlamı unutmadan cevap verir.

Kağan’ın Kurultay Açılış Konuşması

Ulu beyler, hatunlar, yiğit komutanlar ve halkımızın değerli temsilcileri, kutlu kurultayımıza hoş geldiniz! Bu kutsal çadırda, Türk milletinin geleceğini şekillendirmek üzere bir araya gelmiş bulunuyoruz. Devletimizin bekası, halkımızın huzuru ve töremizin devamı için hep birlikte kararlar alacağız. Ben, bu milletin başında bir Kağan olarak, gücümden ve kararlılığımdan şüphe duymam. Ancak bilirim ki, en güçlü kağan bile halkının gönlünde yer edemezse, kudreti uzun sürmez. Savaş ve zafer bana gurur verse de, halkımın huzursuzluğu yüreğime dert olur. Bugün burada sizlerle tartışacağımız konular, sadece devletimizin sınırlarını değil, yüreklerimizin sınırlarını da belirleyecektir. Devleti daha güçlü kılmak için mi karar alacağız, yoksa boylarımızın taleplerini mi önceliklendireceğiz? Ben, kendi iç sesimi dinleyerek bu çelişkinin farkındayım. Kurultayın bu oturumunda, halkın güvenini tekrar kazanacak, adil ve bilgece bir yönetim tarzını benimsemek için el birliğiyle çalışacağız. Her birinizin sözü, bu çadırda altın değerindedir. Söz uçar, yazı kalır; fakat burada alınacak kararlar, milletimizin kaderini yüzyıllar boyunca belirleyecek. Haydi o vakit, kutlu kurultayımız başlasın!

Kağan, kurultaya katılanları selamlayarak devletin geleceği için birlikte kararlar alınacağını söyler. Güçlü ve kararlı bir lider olduğunu belirtir; ancak halkın huzurunu da önemser. Devleti güçlendirmekle halkın taleplerini dengelemek arasında bir iç çatışma yaşadığını ifade eder. Kurultayın amacının halkın güvenini kazanmak ve adil bir yönetim belirlemek olduğunu vurgular. Konuşmasını birlik ve kararlılık çağrısıyla bitirir.

Hatun’un Konuşması

Biliyorum, gönlün birliğe yanıyor. Ama unutma, her boyun dili ayrı, derdi ayrı. Onları susturur← sun, bu toprakta barış değil, korku yeşerir.Senin kudretin ordunla değil, halkınla kaim. Onların kalbini kazanmadan kurduğun taht, bir gün altından çekilir.

"Ey Türk'ün asil kanını taşıyan beyler, yiğitler, oba halkı!

Zaman, at üstünde dolaşma zamanı değil artık. Zaman, dağınık yaşayan boyların tek yürek, tek bilek olma vaktidir. Her biri kendi başına güçlü olan boylarımız, düşman karşısında tek tek tükeniyor. Moğol, Bizans, haçlısı, fitnesi dört bir yanımızı sarmışken, ayrı ayrı kaldıkça yok olmaya mahkûmuz.

Atalarımız ne demişti? 'Birlik olmayanı kurt kapar!'

Hatunun uyarısına karşı duygulu ve anlayışlı bir cevap:

“Senin sesin, rüzgâr gibi. Sert de eser, serin deletir. Dediğin doğru Hatun. Halk sustuğunda ben sağır kalırım. Ama birliğin bedeli yok mudur? Bu halk nice fırtınadan bir tek çadırla çıktı. Şimdi bir oba değil, bir il olmak zamanı değil mi?”

Ulu beyler, hatunlar, yiğit komutanlar ve halkımızın değerli temsilcileri,

Kutlu kurultayımıza hoş geldiniz! Bu kutsal çadırda Türk milletinin geleceğini şekillendirmek üzere bir araya gelmiş bulunuyoruz. Devletimizin bekası, halkımızın huzuru ve töremizin devamı için hep birlikte kararlar alacağız.

Ben, bu milletin başında bir Kağan olarak, gücümden ve kararlılığımdan şüphe duymam. Ancak bilirim ki, en güçlü kağan bile halkının gönlünde yer edemezse, kudreti uzun sürmez. Savaş ve zafer bana gurur verse de, halkımın huzursuzluğu yüreğime dert olur.

Bugün burada sizlerle tartışacağımız konular, sadece devletimizin sınırlarını değil, yüreklerimizin sınırlarını da belirleyecektir. Devleti daha güçlü kılmak için mi karar alacağız, yoksa boylarımızın taleplerini mi önceliklendireceğiz? Ben, kendi iç sesimi dinleyerek bu çelişkinin farkındayım.

Kurultayın bu oturumunda, halkın güvenini tekrar kazanacak, adil ve bilgece bir yönetim tarzını benimsemek için el birliğiyle çalışacağız. Her birinizin sözü, bu çadırda altın değerindedir.

Söz uçar, yazı kalır; fakat burada alınacak kararlar milletimizin kaderini yüzyıllar boyunca belirleyecektir.

Haydi o vakit, kutlu kurultayımız başlasın!

Meşveret Meclisi Konuşma Metni

Ey muhacirler ve ensar!Ey Allah'ın emanetini omuzlarında taşıyanlar! Bugün sizleri büyük bir mesele için topladım. Farisî (Sasani) orduları Irak'ta Müslümanlara karşı yeniden toparlandı. Kardeşlerimizden yardım isteyen mektuplar geliyor. Kadisiye denilen yerde büyük bir savaş kapıdadır. Şimdi size soruyorum: Ben mi sefere çıkayım, yoksa bir komutan mı görevlendirelim?

[Abdurrahman bin Avf (olgun, temkinli bir sesle)] Ey Müminlerin Emiri, Senin varlığın Medine'de ümmet için bir emniyettir. Burada kalman, işlerimizin düzeni içindir. Ordunun başına Allah'tan korkan, akıllı bir kumandan gönderelim. Sen de burada dua ile ve akılla destek ol!

[Hz. Ali (güçlü ve net bir sesle)] Ey Ömer, Senin cesaretini herkes bilir. Ama savaş sadece yiğitlikle değil, hikmetle de kazanılır. Senin orduya gitmen, Medine'yi zayıflatabilir. Bir komutan tayin et, ama o kişi adil, sabırlı ve dirayetli olsun.

[Sa'd bin Ebi Vakkas (ayağa kalkar)] Ey Halife, Eğer bu görevi birine verecekseniz, bana izin verin. Allah için savaşırım. Ben Kadisiye'ye gitmeye hazırım. Orada sadece kılıçla değil, adaletle temsil ederiz İslam'ı.

[Hz. Ömer (ellerini açarak halka bakar)]

O halde mesele açıktır. Söz dinlendi, fikirler alındı. İslam'da hüküm, tek akılla değil, müşavereyle alınır. Kadisiye'ye ordu gönderiyoruz. Başına, Allah'a güvenen, doğruluktan ayrılmayan Sa'd bin Ebi Vakkas geçecektir. Biz burada dua edeceğiz, siz orada direneceksiniz. Allah bizimledir!

Divan Konuşma Metni

Sadrazam (Makbul İbrahim Paşa):Bismillah…Devletlû Padişahımızın emriyle bugün Divan-ı Hümayun toplandı. Doğudaki Safevî tehlikesi malumunuzdur. Hudut boylarımızda tacizler arttı. Soruyoruz: Cihan padişahı sefere mi çıkmalı, yoksa barış yolu aranmalı mıdır?

[Padişah Kanuni Sultan Süleyman, heybetli bir eda ile konuşur.]

Ey vezirlerim, beylerim, Ben kılıcı çekmeden evvel, kılı kırk yarmak gerek. Bugün sizden kalemin, aklın ve hakkın dilini işitmek isterim. Ne dersiniz?

[Kubbealtı vezirlerinden biri (Vezir 1) söz alır.]

Devletlûm, Safevîler sadece hudutlara değil, mezhep birliğimize de kast ediyor. İsyan tohumları Anadolu'ya saçılıyor. Sükût, zayıflık gibi görünür. Ordumuz hazırsa, sefer ehvendir.

[Defterdar (Maliye Bakanı gibi) temkinlidir.] Sultanım, Sefer, hazinenin yükünü artırır. Ama zulüm artarsa halk da zarar görür. Lakin iyi hesap gerekir. Gider çoksa, dönüş zor olur.

[Kazasker (Yargı yetkilisi) söz alır.] Hünkârım, Şer'i ve örfî hukuka göre, mazlumun yardımına gitmek farzdır. Lakin sulh için de adım atıldı mı? Savaşa giden yol, istişareyle aydınlanmalı.

[Padişah düşünür, sonra ayağa kalkar.] Ey ehl-i akıl, Ben ki Allah'ın yeryüzündeki gölgesi olarak adaletle hükmetmekle yükümlüyüm. Madem düşman sulh dilememekte, madem halkın huzuru tehditte… O hâlde kararımız şûra iledir, kalpten kaleme, akıldan akıla gelen sözledir. Kanunum şudur: "Adaletin yolu, istişareden geçer."

Sadrazam: Devletlûm, ferman sizindir. Ordularınız cihanda adaletin bayrağını taşımaya hazırdır. [Padişah son sözü söyler:] O hâlde hazırlıklar başlasın. Sefer vaktidir!

[Topluca:]Padişahım çok yaşa!

TBMM Görüşmeleri

Meclis Başkanı: Sayın milletvekilleri,

Bugünkü birleşimimizde İklim Değişikliği Kanunu Teklifi görüşülecektir. Gelecek nesillerin emaneti olan doğamız için, ortak bir vicdanla konuşacağız. Söz isteyen milletvekillerimizi sırayla dinleyeceğim.

[İktidar partisi vekili – Ankara Milletvekili] Sayın Başkan, değerli milletvekilleri, Dünya ısınıyor, buzullar eriyor, kuraklık artıyor. Artık susmak da, yavaş kalmak da suç sayılır. Bu kanunla karbon salınımını azaltacağız, yenilenebilir enerji yatırımlarını teşvik edeceğiz. Türkiye, Paris Anlaşması'na imza attıysa, gereğini de yapacaktır!

[Muhalefet partisi vekili – İzmir Milletvekili] Sayın Başkan, İklim Kanunu elzemdir. Ama bu sadece bir "teklif" değil, bir vicdan sınavıdır. Maden izinleri genişletilirse, ormanlar kesilirse bu yasa kağıt üstünde kalır. Gerçek koruma, lafta değil eylemde olur. Daha somut yaptırımlar, daha net taahhütler bekliyoruz. [Genç vekil – İstanbul Milletvekili / Bağımsız] Değerli Meclis, Ben buraya sadece temsil ettiğim halk için değil, henüz doğmamış çocuklar için konuşuyorum. Onlara çorak topraklar, kirli hava, plastik denizler mi bırakacağız? Bu kanun geçmeli ama sadece geçmekle kalmamalı. Gençlerin sesi bu salonda duyulmalı.

[Çevre Bakanı – hükümet adına konuşur] Sayın Başkan, Bu yasa; sanayiden ulaşıma, tarımdan şehirciliğe kadar her alana dokunacak. Yeşil dönüşüm artık ertelenemez. Ortak akılla hazırlanmış bu teklifi desteklerinize sunuyorum. Sadece bugünü değil, yarını da düşünen bir kalkınma hedefliyoruz. [Meclis Başkanı tekrar söz alır] Teşekkür ederim sayın vekiller. Görüyoruz ki, her parti farklı baksa da, dünyamız hepimizin ortak meselesidir. İklim değişikliği karşısında sessiz kalan, gelecekten çalar. Oylamaya geçiyoruz… [Oylama yapılır. Yeşil ışıklar yanar. Teklif kabul edilir.] Meclis Başkanı: "İklim Değişikliği Kanunu kabul edilmiştir." Bu, sadece bir yasa değil,

EK-2. Eleştirel Düşünme Ölçeği

1- Hiç katılmıyorum 2- Çoğunlukla katılmuyorum 3- Kısmen katılıyorum 4- Çoğunlukla katılıyorum 5- Tamamen katılıyorum

1. Yaptığım işlerde ya da herhangi bir konuda zayıf olduğum noktalar varsa gidermeye çalışırım.	[ ]
2. Davranışlarımı diğer kişileri nasıl etkilediğinin farkındayım.	[ ]
3. Anlatılanları ya da okuduklarımdaki bilgiler arasındaki zıtlıkları bulabilirim.	[ ]
4. Anlamlı algıladığım gerçekler için uğraşırım.	[ ]
5. Problemin nasıl çözüleceğine karar verdikten sonra mutlaka o çözümü denerim.	[ ]
6. Benim için anlamlı olan bilgileri ve fikirleri düzenli bir şekilde organize edebilirim.	[ ]
7. Herhangi bir konuda düşündüğüm zaman bir kalıba bağlı kaldığımı fark edersem bunu aşmaya çalışırım.	[ ]
8. Duygularımı nasıl ve ne zaman belli edeceğimin farkındayım.	[ ]
9. Herhangi bir konuda çalışma yaparken karşıma çıkan belirsizlikleri gidermeye çalışırım.	[ ]
10. Çalışmalarıma uygun kriterleri, modelleri ya da kuralları uygularım.	[ ]
11. Sözlü anlatımda kurallara uygun olarak yapabilirim.	[ ]
12. Herhangi bir şey hakkında düşüncelerimi açıkça ifade ederim.	[ ]

13. Yaşamın diğer alanlarına ve farklı düşüncelere karşı merak duyarım.	[ ]
14. Problemleri çözerken orijinal çözüm yolları kullanırım.	[ ]
15. Fikirlerin ve düşüncelerin güvenilir olup olmadığını kontrol ederim.	[ ]
16. Bir ödev hazırlarken gerekli olan tüm bilgilere ulaşmaya çalışırım.	[ ]
17. Problemin çözümü için birden fazla farklı çözüm yolu önerebilirim.	[ ]
18. Herhangi bir çalışmaya başlamadan önce verdiğim kararların beni nereye götüreceğini düşünürüm.	[ ]
19. Çalışmalarımı değerlendirirken mutlaka ölçütlerden yararlanırım.	[ ]
20. Herhangi bir konuda ihtiyacım olan bilgiye nasıl ulaşacağımı bilirim.	[ ]
21. Olayları ya da bilgileri karşılaştırırken ayrıntılara inebilirim.	[ ]
22. Öğrendiklerimi diğer alanlarda uygulayabilirim.	[ ]
23. Diğer insanların fikirlerini dikkatli bir şekilde dinlerim.	[ ]
24. İlgilendiğim konu ile ilgili olmayan bilgilerin farkında olur ve onları ayıklarım.	[ ]
25. Fikirlerini dinlediğim ya da okuduğum kişinin ne anlatmak istediğini anlayabilirim.	[ ]
26. Herhangi bir yazı okuduğumda ana fikri çabucak bulabilirim.	[ ]
27. Kararlarımı vermeden düşüncelerimi kontrol ederim.	[ ]

28. Derslerde tartışmalara katılmaktan zevk alıyorum.	[ ]
29. Herhangi bir işe başlamadan ya da karar vermeden önce nasıl yapacağımı düşünür ve planlarım.	[ ]
30. Problemi çözmeden önce değişik açılardan görmek için uğraşırım.	[ ]
31. Karşıma çıkan zorlukları kolayca tanıyabilirim.	[ ]
32. Düşünmeden önce konuşmam ve yazarım.	[ ]
33. Herhangi bir olayın ardında yatan nedenleri araştırırım.	[ ]
34. Bilgileri analiz ederken değişiklikleri göz önüne alırım.	[ ]
35. Kararlarımı almadan önce uygun verileri toplarım.	[ ]
36. Derslerime ve çalışmalarıma karşı dikkatimi yoğunlaştırabilirim.	[ ]
37. Neden ve sonuçlarla problemleri objektif olarak analiz edebilirim.	[ ]
38. Bilgi, düşünce ve fikirleri daha iyi anlamak için sorular sorabilirim.	[ ]
39. Yaptığım ödevlere ya da işlere dört elle sarılırım.	[ ]
40. Yaptığım işlerin ne olduğunu daha iyi anlayabilmek için onu önce parçalara ayırır sonra tekrar birleştiririm.	[ ]
41. Kendime güvenirim.	[ ]
42. Derslerimle ve derslerimle ilgiliyim.	[ ]

43. Herhangi bir işle uğraşırken bir engelle karşılaştığımda pes etmem.	[ ]
44. Bir ödevi, projeyi ya da işi bitirdikten sonra onu değerlendiririm.	[ ]
45. Yaptıklarımı genelde kusursuz ve tam yaparım.	[ ]
46. Çalışmalarımda kendi kendimi motive edebiliyorum.	[ ]
47. Hiçbir şeyi dış görünüşüne göre değerlendirmem.	[ ]
48. Karar vermeden önce yeterli veri toplarım.	[ ]
49. Gerektiğinde esnek davranmasını bilirim.	[ ]

EK-3. Kanıta Dayalı Uygulama Ölçeği

Lütfen aşağıda bulunan soruları kanıta dayalı uygulama tanımı doğrultusunda cevaplayınız.

Kanıta Dayalı Uygulama, sosyal hizmet uygulamalarının kanıt temelinde yapılandırılmasını ifade eder ve mesleki uygulamalarda mümkün olan en iyi kararları, eylemleri ve hizmetleri garanti etmek için mevcut en iyi araştırma kanıtlarından yararlanılan süreç olarak tanımlanmaktadır (Erbay,2017 ve Gray, Sharland, Heinsch, & Schubert, 2015)

No	Madde	Sol İfade	1	2	3	4	5	6	Sağ İfade
1	Kanıta dayalı uygulamanın, gelecekte yürüteceğiniz mesleki uygulamalarda ne kadar yararlı olacağına inanıyorsunuz.	Yararlı Olacağına İnanmıyorum	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Yararlı Olacağına İnanıyorum
2	Kanıta dayalı uygulamayı gelecekte yürüteceğiniz mesleki uygulamalarda kullanmaya ne kadar isteklisiniz?	Hiç İstekli Değilim	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Çok İstekliyim
3	Kanıta dayalı uygulamanın avantajlarını destekliyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Kesinlikle Katılıyorum
4	Kanıta dayalı uygulama drama lisans eğitiminin	Kesinlikle Katılmıyorum	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Kesinlikle Katılıyorum

	ayrılmaz parçası olmalıdır.								
5	Kanıta dayalı uygulama drama lisansüstü eğitimin ayrılmaz parçası olmalıdır.	Kesinlikle Katılmıyorum	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Kesinlikle Katılıyorum
6	Bir yıl öncesiyle kıyasladığınızda, kanıta dayalı uygulamanın ilkelerini bugün ne kadar destekliyorsunuz?	Daha Az Destekliyorum	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Daha Fazla Destekliyorum
7	Bir yıl öncesiyle kıyasladığınızda, kanıta dayalı uygulama ilkelerini kullanan hayat boyu öğrenmeyi bugün ne kadar destekliyorsunuz?	Daha Az Destekliyorum	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Daha Fazla Destekliyorum
8	Öğrenme biçiminizin olağan bir parçası olarak kanıta dayalı uygulamayı ne kadar destekliyorsunuz?	Hiç Desteklemiyorum	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Tamamen Destekliyorum
9	Kanıta dayalı uygulama öğrenme şeklinizi ne kadar değiştirdi?	Hiç Değiştirmedi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Tamamen Değiştirdi

10	Geçici bir heves olduğunu düşündüğüm için kanıta dayalı uygulamayı benimsemiyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Kesinlikle Katılıyorum
11	Kanıta dayalı uygulama sosyal bilgilelerin saha deneyimini yok sayan bir "yemek tarifi kitabı" gibidir.	Kesinlikle Katılmıyorum	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Kesinlikle Katılıyorum
12	Sosyal bilgiler insanlarla ilgilidir, kanıta dayalı uygulama kullanılmamalıdır.	Kesinlikle Katılmıyorum	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Kesinlikle Katılıyorum
13	Kanıta dayalı uygulama dramanın sanatsal yönünü göz ardı eder.	Kesinlikle Katılmıyorum	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Kesinlikle Katılıyorum
14	En iyi müdahalede deneyim araştırmadan daha önemlidir.	Kesinlikle Katılmıyorum	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Kesinlikle Katılıyorum
15	Kanıta dayalı uygulama ulaşılan tüm araştırma çalışmalarının kalitesini arttırmak için eleştirel	Kesinlikle Katılmıyorum	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Kesinlikle Katılıyorum

	değerlendirme becerilerinin kullanımını gerektirir.								
16	Veri tabanlarında etkili arama becerisi ve bunlara kolay erişim kanıta dayalı uygulamada önemli bir yer tutar	Kesinlikle Katılmıyorum	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Kesinlikle Katılıyorum
17	Eleştirel olarak değerlendirilmiş kanıtlar, değerlendirmeler ve deneyimler kullanılarak müracaatçıya uygun bir biçimde uygulanmalıdır.	Kesinlikle Katılmıyorum	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Kesinlikle Katılıyorum
18	Kanıta dayalı uygulama süreci, soruların uygun şekilde tanımlanmasını ve formüle edilmesini gerektirir	Kesinlikle Katılmıyorum	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Kesinlikle Katılıyorum
19	Kanıta dayalı uygulama önerilen müdahalenin verimliliğini artırır.	Kesinlikle Katılmıyorum	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Kesinlikle Katılıyorum

20	Ders kitaplarından drama müdahalesinin geçerliliğine dair kanıtlara ne sıklıkla erişirsiniz?	Hiçbir Zaman	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Her Zaman
21	Genel olarak kanıtlara ne sıklıkla erişirsiniz?	Hiçbir Zaman	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Her Zaman
22	İnternetteki kanıtlara ne sıklıkla erişiyorsunuz?	Hiçbir Zaman	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Her Zaman
23	Araştırma makalelerindeki kanıtlara ne sıklıkla erişiyorsunuz?	Hiçbir Zaman	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Her Zaman
24	Müdahaleleri sistematik olarak değerlendiren diğer ikincil kaynaklardan elde edilen kanıtlara ne sıklıkla erişiyorsunuz?	Hiçbir Zaman	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Her Zaman
25	Günümüzde drama uygulamalarının kanıtlara	Hiçbiri Kanıta Dayalı Değil	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Hepsi Kanıta Dayalı

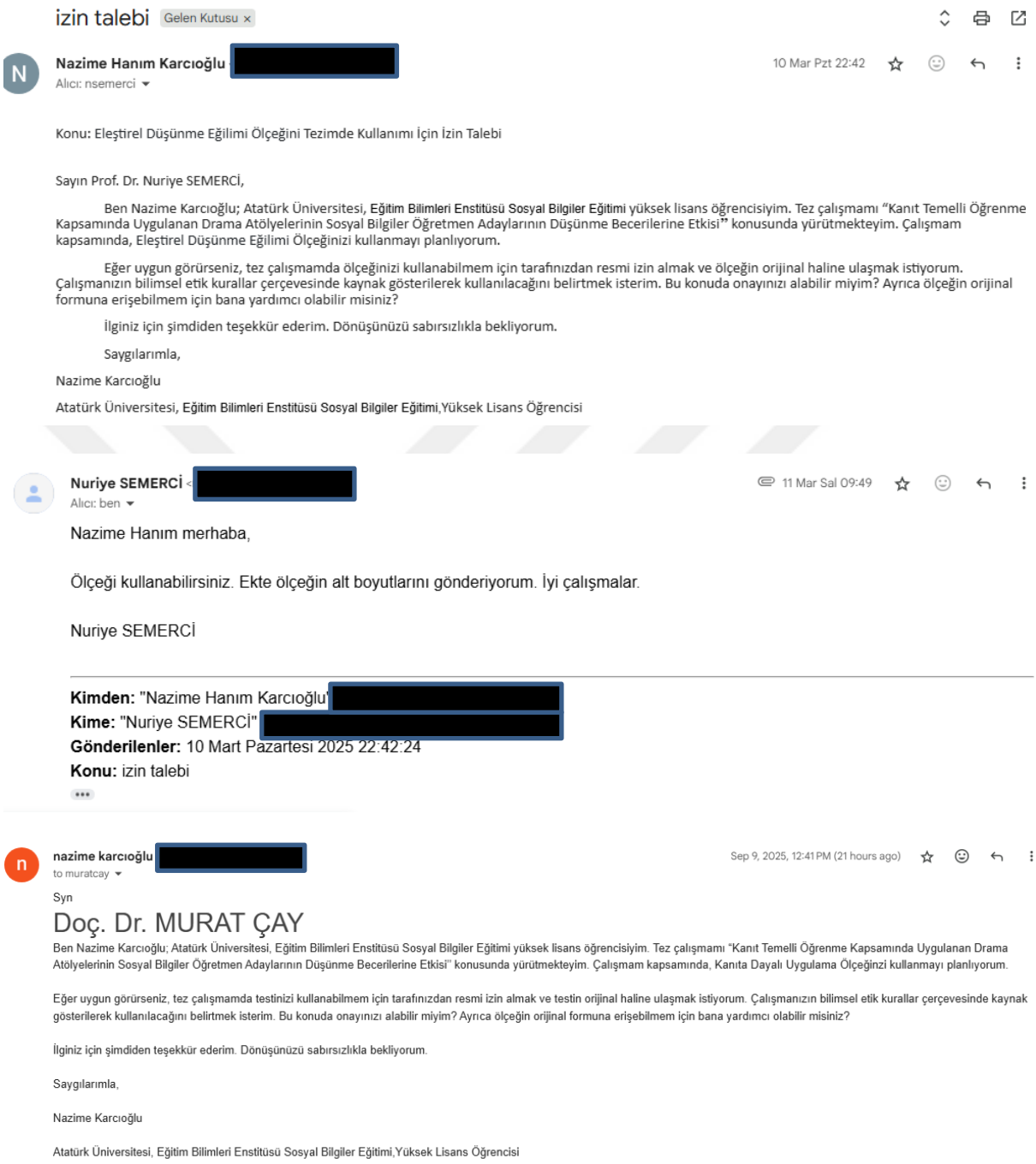
	dayalı olma oranına ilişkin tahmininiz nedir?								
26	Mesleki uygulamalarınızda kanıtlara ne kadar ihtiyaç duyuyorsunuz?	Hiç İhtiyaç Duymuyorum	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Çok İhtiyaç Duyuyorum
27	Bir yıl öncesiyle kıyasla bugün kanıt arama sıklığınız hakkında tahmininiz nedir?	Daha Az Kanıt Arıyorum	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Daha Fazla Kanıt Arıyorum
28	Kendimi kanıta dayalı uygulamayı benimseyen biri olarak görüyorum.	Kesinlikle Katılmıyorum	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Kesinlikle Katılıyorum

EK-4. Mantıksal Düşünme Ölçeği

		Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç
1.	Bir konuyu bilgi, açıklama ve tartışmaya dayalı ders metodu yoluyla daha iyi öğreniyorum.				
2.	Bilginin görseller ve anlatım yardımıyla tahtada gösterilmesini tercih ederim.				
3.	Bilgileri not etmekten ve görsel tekrar yapmak için not almaktan hoşlanırım.				
4.	Sınıfta posterler, modeller veya gerçekçi uygulamalar ve aktivitelerin kullanılmasını tercih ederim.				
5.	Şema veya grafiklerin açıklanmasına veya görsel talimatlara ihtiyaç duyarım.				
6.	Ellerimle çalışarak bir şeyler üretmekten hoşlanırım.				
7.	Grafik ve tablo oluşturma konusunda yetenekliyim ve bunları yapmaktan hoşlanıyorum.				
8.	Ses çiftlerini duyduğumda, her bir sesi çifti ile eşleştirebilirim.				
9.	Bilgileri en iyi birkaç kez yazarak aklımda tutarım.				
10.	Haritalar üzerindeki talimatları anlayabilir ve takip edebilirim.				
11.	Okul derslerinde, dersi ve ses kayıtlarını dinleme yoluyla daha başarılı oluyorum.				
12.	Cebimdeki bozuk para veya anahtarlarla oynarım.				
13.	Harfleri veya kelimeleri söylemeyi öğrenirken, bunları not almak yerine sesli bir şekilde tekrar etmeyi tercih ederim.				
14.	Bir haber metnini radyodan dinlemek yerine gazeteden okuduğumda daha iyi anlarım.				
15.	Çalışırken sakız çiğnerim ya da bir şeyler atıştırırım.				
16.	Bana göre bir bilgiyi akılda tutmanın en iyi yolu, aklımızda bu bilginin bir şemasını çizmektir.				
17.	Ellerimi kullanarak bir şeyler yapmayı severim				
18.	Bir dersi veya konuşmayı dinlemeyi, dersle ilgili metni okumaya tercih ederim.				
19.	Yapbozlar ve bulmacalar üzerinde çalışıp, bunları çözmekte başarılıyım.				
20.	Öğrenme sırasında, elimde oynadığım bir nesne mutlaka olur.				
21	Haberleri gazeteden öğrenmek yerine, radyodan dinlemeyi tercih ederim.				
22	İlginç bir konuya ilişkin bilgiyi, ilgili materyalleri okuyarak edinirim.				
23	İnsanlara dokunurken, onlara sarılırken veya ellerini sıkarken kendimi rahat hissederim.				
24	Sözlü talimatları yazılı talimatlardan daha iyi anlarım.				

EK-5. İzinler

Bu çalışmada kullanılan ölçeklerin izinleri mail yolu ile alınmıştır.



izin talebi Gelen Kutusu ×

Nazime Hanım Karcıoğlu [redacted]
Alıcı: nsemerci

10 Mar Pzt 22:42

Konu: Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğini Tezimde Kullanımı İçin İzin Talebi

Sayın Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ,

Ben Nazime Karcıoğlu; Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmamı "Kanıt Temelli Öğrenme Kapsamında Uygulanan Drama Atölyelerinin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerine Etkisi" konusunda yürütmekteyim. Çalışmam kapsamında, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinizi kullanmayı planlıyorum.

Eğer uygun görürseniz, tez çalışmamda ölçeğinizi kullanabilmem için tarafınızdan resmi izin almak ve ölçeğin orijinal haline ulaşmak istiyorum. Çalışmanızın bilimsel etik kurallar çerçevesinde kaynak gösterilerek kullanılacağını belirtmek isterim. Bu konuda onayınızı alabilir miyim? Ayrıca ölçeğin orijinal formuna erişebilmem için bana yardımcı olabilir misiniz?

İlginiz için şimdiden teşekkür ederim. Dönüşünüzü sabırsızlıkla bekliyorum.

Saygılarımla,

Nazime Karcıoğlu

Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi,Yüksek Lisans Öğrencisi

Nuriye SEMERCİ [redacted]
Alıcı: ben

11 Mar Sal 09:49

Nazime Hanım merhaba,

Ölçeği kullanabilirsiniz. Ekte ölçeğin alt boyutlarını gönderiyorum. İyi çalışmalar.

Nuriye SEMERCİ

Kimden: "Nazime Hanım Karcıoğlu" [redacted]
Kime: "Nuriye SEMERCİ" [redacted]
Gönderilenler: 10 Mart Pazartesi 2025 22:42:24
Konu: izin talebi

nazime karcıoğlu [redacted]
to muratcay

Sep 9, 2025, 12:41 PM (21 hours ago)

Syn

Doç. Dr. MURAT ÇAY

Ben Nazime Karcıoğlu; Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmamı "Kanıt Temelli Öğrenme Kapsamında Uygulanan Drama Atölyelerinin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerine Etkisi" konusunda yürütmekteyim. Çalışmam kapsamında, Kanıta Dayalı Uygulama Ölçeğinzi kullanmayı planlıyorum.

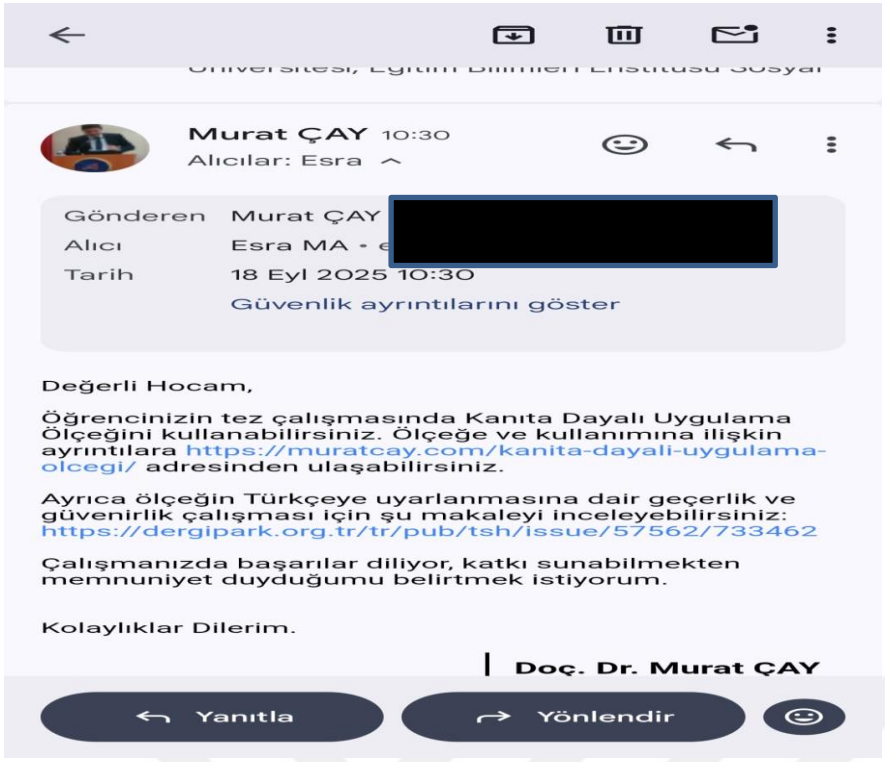
Eğer uygun görürseniz, tez çalışmamda testinizi kullanabilmem için tarafınızdan resmi izin almak ve testin orijinal haline ulaşmak istiyorum. Çalışmanızın bilimsel etik kurallar çerçevesinde kaynak gösterilerek kullanılacağını belirtmek isterim. Bu konuda onayınızı alabilir miyim? Ayrıca ölçeğin orijinal formuna erişebilmem için bana yardımcı olabilir misiniz?

İlginiz için şimdiden teşekkür ederim. Dönüşünüzü sabırsızlıkla bekliyorum.

Saygılarımla,

Nazime Karcıoğlu

Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi,Yüksek Lisans Öğrencisi



Murat ÇAY 10:30
Alıcılar: Esra

Gönderen Murat ÇAY [redacted]
Alıcı Esra MA - [redacted]
Tarih 18 Eyl 2025 10:30
Güvenlik ayrıntılarını göster

Değerli Hocam,

Öğrencinizin tez çalışmasında Kanıta Dayalı Uygulama Ölçeğini kullanabilirsiniz. Ölçeğe ve kullanımına ilişkin ayrıntılara https://muratcay.com/kanita-dayali-uygulama-olcegi/ adresinden ulaşabilirsiniz.

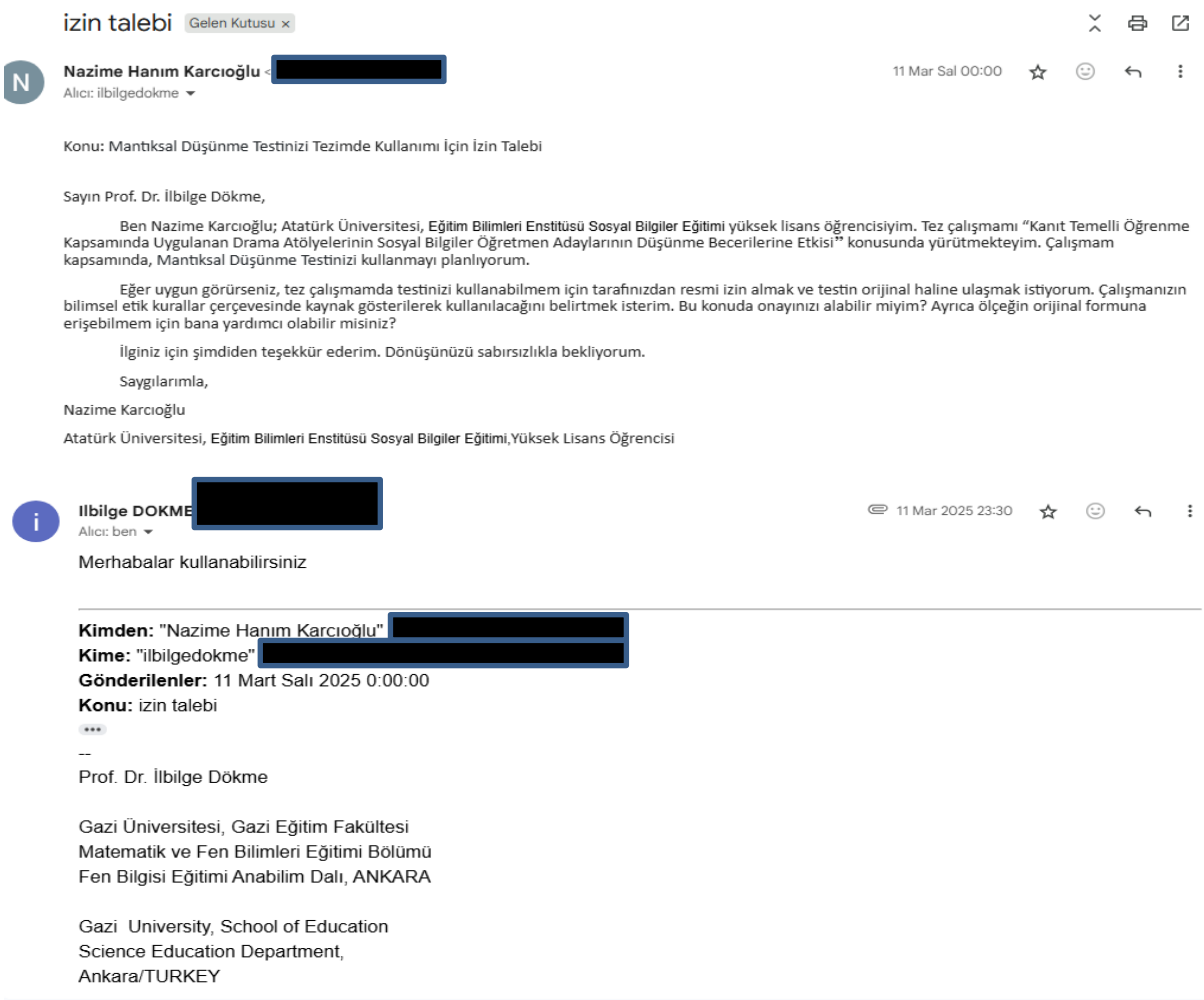
Ayrıca ölçeğin Türkçeye uyarlanmasına dair geçerlik ve güvenirlik çalışması için şu makaleyi inceleyebilirsiniz: https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsh/issue/57562/733462

Çalışmanızda başarılar diliyor, katkı sunabilmekten memnuniyet duyduğumu belirtmek istiyorum.

Kolaylıklar Dilerim.

Doç. Dr. Murat ÇAY

Yanıtla Yönlendir



izin talebi Gelen Kutusu ×

Nazime Hanım Karcıoğlu [redacted] 11 Mar Sal 00:00
Alıcı: ilbilgedokme

Konu: Mantıksal Düşünme Testinizi Tezimde Kullanımı İçin İzin Talebi

Sayın Prof. Dr. İlbilge Dökme,

Ben Nazime Karcıoğlu; Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmamı "Kanıt Temelli Öğrenme Kapsamında Uygulanan Drama Atölyelerinin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerine Etkisi" konusunda yürütmekteyim. Çalışmam kapsamında, Mantıksal Düşünme Testinizi kullanmayı planlıyorum.

Eğer uygun görürseniz, tez çalışmamda testinizi kullanabilmem için tarafınızdan resmi izin almak ve testin orijinal haline ulaşmak istiyorum. Çalışmanızın bilimsel etik kurallar çerçevesinde kaynak gösterilerek kullanılacağını belirtmek isterim. Bu konuda onayınızı alabilir miyim? Ayrıca ölçeğin orijinal formuna erişebilmem için bana yardımcı olabilir misiniz?

İlginiz için şimdiden teşekkür ederim. Dönüşünüzü sabırsızlıkla bekliyorum.

Saygılarımla,

Nazime Karcıoğlu

Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi,Yüksek Lisans Öğrencisi

Ilbilge DOKME [redacted] 11 Mar 2025 23:30
Alıcı: ben

Merhabalar kullanabilirsiniz

Kimden: "Nazime Hanım Karcıoğlu" [redacted]
Kime: "ilbilgedokme" [redacted]
Gönderilenler: 11 Mart Salı 2025 0:00:00
Konu: izin talebi

--
Prof. Dr. İlbilge Dökme

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, ANKARA

Gazi University, School of Education
Science Education Department,
Ankara/TURKEY

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı : Nazime KARCIOĞLU

Eğitim Durumu

Lisans : Atatürk Üniversitesi / 2013-2017 Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Yüksek Lisans : Atatürk Üniversitesi/ 2022 Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi