**Sokratik Yöntemin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üst Düşünme Becerilerine Etkisi Üzerine Bir Deneysel Araştırma**

**An Experimental Study on the Effect of the Socratic Method on Turkish Language Teacher Candidates’ Higher-Order Thinking Skills**

Ramazan ERYILMAZ[[1]](#footnote-1)

**Özet**

Bu araştırma, Sokratik Yöntemin (SY) Türkçe öğretmeni adaylarının üst düzey düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Karma yöntemli bir desenle yapılandırılan çalışmada, 2024-2025 öğretim yılında Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören 35 öğretmen adayıyla 10 haftalık bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Eğitim Antropolojisi dersi kapsamında yürütülen uygulamada SY’nin Sokratik Diyalog tekniği temel alınmış ve öğrencilerin her hafta ders öncesi hazırladıkları sorular ile ders sonrası özetleri analiz edilmiştir. Nitel veriler içerik analizi ile çözümlenirken, nicel veriler Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) rubriğiyle puanlanarak Friedman testiyle değerlendirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin eleştirel, analitik ve yaratıcı düşünme düzeylerinde anlamlı artışlar olduğunu göstermiştir (χ² (8) =121.49, p<.001, W=.41). Nitel bulgular ise kültür, kimlik, dil ve eğitim gibi kavramlar etrafında öğrencilerde kavramsal derinleşme ve sosyokültürel farkındalık geliştiğine işaret etmektedir. Sonuçlar, SY’nin bilişsel gelişimin yanında duyuşsal ve toplumsal boyutta da öğretmen adaylarının düşünsel dönüşümünü destekleyen etkili bir yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yönüyle araştırma, Türkçe öğretmeni yetiştirme programlarında üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması için Sokratik yöntemlerin sistematik biçimde uygulanmasına yönelik öneriler sunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Sokratik Tartışma, üst düzey düşünme, Türkçe öğretmeni yetiştirme, Sokratik Diyalog, Eğitim Antropolojisi

**Abstract**

This study aims to examine the effect of the Socratic Method (SM) on the higher order thinking skills of prospective Turkish language teachers. Designed using a mixed-methods approach, the research was conducted with 35 teacher candidates enrolled in the Turkish Language Teaching program at Alanya Alaaddin Keykubat University during the 2024–2025 academic year. The 10-week intervention, implemented as part of the “Educational Anthropology” course, was based on the Socratic Dialogue technique. Students’ pre-lesson questions and post-lesson summaries were analysed throughout the process. Qualitative data were analysed through content analysis, while quantitative data were scored using the Revised Bloom’s Taxonomy (RBT) rubric and evaluated using the Friedman test. The findings revealed significant improvements in students' levels of critical, analytical, and creative thinking (χ² (8) = 121.49, p < .001, W = .41). The qualitative findings indicated that students developed conceptual depth and sociocultural awareness around concepts such as culture, identity, language, and education. The results suggest that the SM is an effective approach that supports not only cognitive development but also emotional and social transformation in teacher candidates. In this respect, the study offers recommendations for the systematic implementation of Socratic methods in Turkish language teacher education programs to foster higher order thinking skills.

**Keywords:** Socratic Discussion, higher-order thinking, Turkish language teacher education, Socratic Dialogue, Educational Anthropology.

**GİRİŞ**

21. Yüzyılın eğitim anlayışında önemsen kavramlardan biri de üst düzey düşünme becerileridir. Bu beceriler birçok bileşeni içinde barındırmaktadır. Özellikle eleştirel düşünme, sorgulayıcı düşünme ve yaratıcı düşünme bu beceriler arasında ön plana çıkmaktadır (Ennis, 1985; Facione, 1990). Biysel açıdan gelişim, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutlarda gerçekleşmekle birlikte özellikle bu bağlamda bilişsel gelişim sürecine odaklanmak gerekmektedir. Günümüzde öğrencilerin yalnızca bilgi birikimini artırmaları değil, mevcut bilgilerini genişletebilmeleri ve bu bilgileri sahip oldukları becerilerle bütünleştirerek içselleştirmeleri de önemsenmektedir. Kadim düşünce geleneğinde de benzer bir ilişki “akıl” ve “ilim” kavramları arasında kurulmuştur. Bu bağlamda, ilim dış dünyaya dair bilgileri ifade ederken, akıl ise bu bilgilerin zihinsel düzlemde işlenmesi, değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecinde kullanılan bir yeti olarak görülmektedir (Keklik, 1998). Başka bir deyişle, geleneksel düşüncede bilgi birikimi önemsenmekle birlikte, akıl yürütme becerisine öncelik verildiği söylenebilir. Nitekim sadece kuru bilgiye sahip olmayı küçümseyen ve bu durumu “malumatfuruşluk” şeklinde adlandıran anlayış, söz konusu yaklaşımın kültürel bir tezahürüdür. Düşünce tarihi incelendiğinde, bilginin işlenmesinin ve anlamlı hale getirilmesinin, salt bilgi sahibi olmaktan daha değerli olduğuna dair güçlü argümanlar ortaya konulabilir (Dewey, 1933; Paul & Elder, 2006). Günümüzde bireyin bilgiye erişim konforu ve ulaşabileceği bilgi miktarının tarihsel süreçte devasa boyutlara ulaşmış olması, bilgi işleme süreçlerini çok daha kritik hale getirmiştir. Bu nedenle çağdaş eğitim felsefesi, ezbere dayalı bilgi aktarımı yerine, üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine odaklanmakta ve bu yaklaşımın özellikle daha önce değinilen gerekçelere dayandığı görülmektedir. Buna göre, eğitim sistemlerinin ana hedefi, bireyleri bilgiyle donatmak değil, bilgiyi analiz etme, yorumlama ve yeniden yapılandırma becerilerini geliştirmektir.

Eğitimde sistemsel bir dönüşüm söz konusu olduğunda kilit role sahip olan gruplardan biri öğretmenlerdir. Gerek sistem içimde hizmet içi öğretim yoluyla gerek lisans ve lisans üstü seviyelerde öğretmen yetiştirme programlarında çağdaş eğitim anlayışına uygun dönüşümlerin öncelikle gerçekleşmesi beklenecektir. Buna rağmen mevcut öğretim programlarında geleneksel bilgi aktarımına dayalı yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir ve bu durum, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, yaratıcı problem çözme ve karar verme gibi becerilerinin gelişimi açısından bir sınırlama meydana getirmektedir (Durnacı & Ültay, 2020; Bahtiyar & Can, 2021). Üst düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından erken gelişim dönemlerinden itibaren düzenlemeler yapılası gerekmektedir. Bu açıdan kritik derslerden biri de ana dil becerilerinin geliştirildiği Türkçe dersidir. Birçok çalışma (Vygotsky, 1986; Gee, 2014; Mercer & Howe, 2022) dil ve düşünme becerileri arasındaki karşılıklı olumlu ilişkileri ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programlarından biri olan, Türkçe öğretmeni yetiştirme programının, bu bağlamda kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Araştırmalar, Türkçe öğretimi bağlamında kullanılan geleneksel öğretim yöntemlerinin bu hedeflere ulaşmada yetersiz kaldığını göstermektedir (Bahtiyar & Can, 2021; Durnacı & Ültay, 2020). Özellikle eleştirel düşünme ve sorgulayıcı becerilerin kazandırılmasında sınırlı başarılar elde edildiği belirtilmiştir. Bu durumun aşılması adına ortaya atılan yaklaşımlardan biri olarak, Bahtiyar ve Can’ın (2021) çalışmasında, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için yapılandırılmış sorgulayıcı yöntemlerin gerekliliği vurgulanmıştır. Alan yazında bu tür yöntemler Sokratik Tartışma Yöntemi (STY) olarak da adlandırılmaktadır (Chang, Lin ve Chan 1998; Knezic, Wubbels ve Elbers, 2010). Ancak, Türkçe öğretmenleri ya da öğretmen adayları bağlamında SY’nin potansiyel katkılarına dair herhangi bir araştırma bulunmaktadır. Dolayısıyla, bu alandaki boşluğu doldurmak amacıyla, STY’nin Türkçe öğretmeni adaylarının üst düzey düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemek faydalı olacaktır.

Alan yazın incelendiğinde, SY bireylerin bilgiye ulaşmasını değil, bilgiyi yeniden yapılandırmasını teşvik eden bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Aydın, 2004). STY, öğrenenlerin aktif bir şekilde sürece katılmasını sağlayarak, onların eleştirel düşünme becerilerini geliştiren bir yapı sunar (Chang vd., 1998; Knezic vd., 2010). Yöntem, bireylerin önceki bilgilerinden yola çıkarak yeni bilgiler inşa etmelerine olanak tanıyan bir soru-cevap sürecine dayanır ve bu süreç, bireylerin kavramsal çelişkileri fark etmelerine yardımcı olur (Bahtiyar & Can, 2021). Eğitimde bu yöntem, sadece bireylerin düşünce yapısını geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda onların özgüven, iş birliği ve tartışma kültürünü de destekler (Altorf, 2019; Bahtiyar & Can, 2021).

Bu araştırma, STY’nin Türkçe öğretmeni adaylarının üst düzey düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada Türkçe öğretimi bağlamında bu yöntemin kullanımına dair teorik bir temel oluşturulması ve yöntemin uygulamadaki etkinliğinin deneysel olarak değerlendirilmesi söz konusudur. Bu bağlamda çalışma hem mevcut literatüre katkı sağlamayı hem de Türkçe öğretmeni yetiştirme programlarına yönelik yenilikçi öneriler sunmayı hedeflemektedir.

Eğitimde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir anlayışın geliştirilebilmesi açısından öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olması ve öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek üzerine eğitim bilimsel yeterliliklere sahip olması önemlidir. Bu konuda yapılan birçok araştırma öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme becerilerine ya da düşünme stillerine odaklanmaktadır. Bunun yanında bazı araştırmalar öğretmen yetiştirme programlarını üst düzey düşünme becerileri açısından ele almıştır. Eleştirel düşünme becerileri, eğitim alanında oldukça önemli bir konu olup, özellikle öğretmen adaylarının bu beceriyi kazanmaları ve geliştirmeleri üzerine yapılan araştırmalar son yıllarda artış göstermiştir (Bahtiyar & Can, 2021; Durnacı & Ültay, 2020).

Araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan, Sokratik yöntemler, bunlardan biri olan Sokratik diyalog, içeriklerin değerlendirilmesi adına güçlü bir bakış açısı sunan Yenilenmiş Bloom sınıflandırması ve araştırma bağlamında önem arz eden üst düzey düşünme becerileri ve Türkçe öğretmen yetiştirme programı konularının daha derinlemesine ele alınması faydalı olacaktır.

**1.1. Sokratik Yöntemler**

Sokratik tartışma yöntemi felsefe tarihinde de önemli bir yeri olan Sokratik Diyaloglara dayanmaktadır. Sokrates, M.Ö. 5. yüzyılda Atina’da yaşamış bir Yunan filozofudur ve kendisine nispet edilen bir eser olmadığı halde öğrencisi Platon tarafından yazılmış diyaloglarda geniş yer bulmuştur (Arslan 2017). Bu açıdan Sokrates’in felsefesi ve yöntemine dair en iyi kaynağın Platon’un diyalogları olduğu söylenebilir. Sokrates’in yöntemi, ebe sanatı ya da doğrutmaca olarak adlandırılmaktadır. Bunun nedeni bireylerde gizil halde doğuştan gelen bazı bilgilerin doğru sorularla ve tartışma teknikleriyle oraya çıkarılacağı adeta doğurtulacağı anlayışıdır (Arslan 2017). Sokratik Tartışma Yöntemi (SY) kapsamında farklı yaklaşımlardan da söz edilmektedir. Bunlardan önce çıkanları şunlardır: *Sokratik Sorgulama*, eğitimde genellikle açıklayıcı sorular ve varsayımları sorgulayıcı sorular anlamına gelmektedir (Yang, Newby & Bill, 2005). Bazı yazarlar bunu inançlara yönelik çelişkileri ortaya çıkaran çapraz sorgulamalar olarak değerlendirmektedir (Morrell, 2004). *Sokratik Vaka Yönteminde* öğretmenin rehberliğinde bir olayın analiz edilerek temel ilkelerin ortaya çıkarılmasıdır. *Sokratik Diyalog*, bir kolaylaştırıcı rehberliğinde ve belirli kurallar çerçevesinde yürütülen felsefi bir grup diyaloğudur. Katılımcılar, gerçek bir yaşam örneğinden yola çıkarak temel bir soruya birlikte yanıt arar ve yeni kavrayışlar geliştirmeye çalışır. Bu araştırmada Sokratik Diyalog tekniği üzerinden yürütülen uygulamalara odaklanılmıştır. Dolayısıyla SY tekniklerinden Sokratik Diyalog araştırma kapsamında merkeze alınmıştır denilebilir.

**1.2. Sokratik Diyalog**

Sokratik Diyaloğun amacı, katılımcıların birlikte düşünerek düşünme becerilerini geliştirmesini sağlamaktır. Kessels (1997), süreci üç aşamada tanımlamaktadır:

1. Ön diyalog: Soru belirlenir ve katılımcılar gerçek yaşamdan örnekler getirir.

2. Ana diyalog: Seçilen örnek tartışılır ve soruya yanıt aranır. Bu aşama “Sokratik Diyalog” ve “Strateji Tartışması” ile “Meta-Diyalog” alt bölümlerine ayrılabilir.

3. Son diyalog: Diyalog değerlendirilir ve gerekirse sorunun daha ileri analizi yapılır.

Sınıf ortamında felsefi tartışmalar yürütülmesine çalışan bir öğretmenin öğretici rolünden hatta tartışmacı rolünden uzaklaşarak kolaylaştıcı rolüne bürünmesi gerekmektedir (Balcı ve Eryılmaz, 2024). Heckmann’ın (1981) kolaylaştırıcının rolünü ilişkin ilkeler tanımlamıştır:

1. Kolaylaştırıcı, içeriğe tarafsızdır; katılımcıların kendi yargılarını geliştirmesine olanak tanır.

2. Katılımcılar somut örneklerden hareket ederek genellemelerini bu örneklerde temellendirir.

3. Karşılıklı anlayış teşvik edilir.

4. Grup, ana soruya odaklanmaya yönlendirilir.

5. Katılımcılar, nesnel geçerliliği olan uzlaşıya ulaşmaya teşvik edilir.

6. Kolaylaştırıcı, diyaloğu verimli bir yöne yönlendirmek için müdahale eder.

Sokratik Diyalogun temel sorusu bir kavramın açıklığa kavuşturulması içermektedir. Kessels’in (1997) “kavram oluşumu” dediği bu süreç, bu araştırma bağlamında Türkçe öğretmen adaylarının Eğitim Antropolojisi dersi bağlamında “ortak kavram oluşturma süreci olarak değerlendirilmiştir. Bu kavram, öğretmen eğitimi açısından özellikle önemlidir. Zira bu süreçte bir kavramın bireysel olarak tanımlanmasından çok, katılımcı grubun birlikte bu kavramı inşa etmesi söz konusudur (Suhardiana, 2019). Araştırma amacı ve kuramsal çerçeve bağlamında araştırma soruları belirlenmiştir.

**1.3. Bilişsel Alan Sınıflandırması**

SY’nin Türkçe öğretmeni adaylarının üst düzey düşünme becerilerine etkisini ele almak adına geniş bir perspektifte bilişsel alan becerilerinin incelenmesi doğru olacaktır. SY sürecinde katılımcıların ürettiği içeriklerin bilişsel alan basamakları açısından ölçülmesi bu süreçte katılımcıların eleştirel, analitik ve yaratıcı düşünme becerilerin gelişimine ilişkin fikir verecektir (Eryılmaz, 2024). Bilişsel alan sınıflandırması bakımından en çok kabul gören yaklaşımlardan biri Bloom’a (1956) aittir. Bloom’un (1956) bilişsel alan sınıflandırmasına göre bu beceriler, hiyerarşik bir yapıda alt ve üst basamaklara ayrılmaktadır. Alt basamaklar bilgi, kavrama, uygulama; üst basamaklar analiz, sentez ve değerlendirmedir. Daha sonra Bloom’un revize edilen taksonomisi (Anderson & Krathwohl, 2001), bu becerileri yeniden adlandırmış ve önceki sınıflandırmada sentez olarak adlandırılan yaratma en üst seviyeye yerleştirilmiştir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine (YBT) göre alt basamaklar hatırlama, anlama, uygulama; üst basamaklar analiz etme, değerlendirme ve yaratmadır. Alan yazına bakıldığında üst düzey düşünme becerilerinin hangileri olduğu farklı bakış açılarıyla geniş bir çerçevede ele alınmış ve birçok tanım ve tür ortaya çıkmıştır. Başlıca üst düzey düşünme becerileri ise eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve analitik düşünme olarak değerlendirilebilir (Eryılmaz, 2004). Eleştirel düşünme, üst düzey düşünme becerisinin önemli unsurlarından biridir. Ennise’ göre (1985), eleştirel düşünme, "Ne yapılacağına veya neye inanılacağına karar verirken akıl yürütmeye dayalı bir yargıda bulunma" olarak tanımlamaktadır. Bu beceri, bireylerin bilgiyi sorgulamaları, eldeki argümanları değerlendirmeleri ve rasyonel sonuçlara ulaşmalarına yardımcı olmaktadır (Paul ve Elder, 2006). Yaratıcı düşünme ise Torrance (1974) tarafından yeni, kullanışlı ve farklı çözümler bulma süreci olarak tanımlamış ve yaratıcılığın üst düzey düşünme becerisinin bir parçası olduğu savunulmuştur. Analitik düşünme, bir konuyu detaylarına kadar çözümleyebilme yetisidir (Paul, Elder, 2006; Halpern, 1998). Bu beceri, bilgileri sınıflandırma, neden-sonuç ilişkilerini anlama ve ayrıntılı değerlendirmeler yapma gibi süreçleri içerir (Halpern, 1998). En basit şekilde bu becerinin zihinsel zeminde bir bütünün parçalarına ayrılması ve parçalar arasında yapısal ilişkiler kurulmasıdır. Sokratik yöntem (SY) açık uçlu sorular aracılığıyla kişilerin kendi düşüncelerini sorgulamalarını, ön kabullerini ele almalarını ve düşüncelerini derinlemesine incelemelerini sağlamaktadır.

Dolayısıyla bu araştırmada ortaya konulan ve test edilmesi amaçlanan argüman SY ile yürütülen öğretim sürecinin Türkçe öğretmeni adaylarının üst düzey düşünme becerilerini geliştireceği yönündedir. Bu hipotezin test edilmesi için süreçte Türkçe öğretmeni adaylarının ürettiği içeriklerin YBT çerçevesinde ölçülmesinin ve değerlendirilmesinin SY’nin üst düzey düşünme becerilerine katkısını belirlemek açısından işlevsel olduğu varsayılmaktadır.

**1.4. Üst Düzey Düşünme Becerileri ve Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı**

Üst düzey düşünme becerileri (ÜDB), bilişsel alan basamaklarından analiz etme, değerlendirme, yargılama ve yaratmayı kapsayan, karmaşık problem çözme yetkinlikleriyle ilişkili becerilerdir (Anderson & Krathwohl, 2001). Öğretmenlik mesleği, özellikle ana dili öğretimi bağlamında, bu tür bilişsel becerilerin hem öğretmen adaylarında geliştirilmesini hem de öğretim süreçlerine yansıtılmasını gerektirir. Bu bağlamda, Türkçe Öğretmenliği Lisans Programının (TLP) (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2018), öğretmen adaylarının ÜDB'lerini geliştirme potansiyeli açısından önemli bir inceleme alanıdır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından 2018 yılında güncellenen TLP, 8 dönemlik bir eğitimi kapsamaktadır. Program, alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bileşenlerinden oluşmakta, öğretmen adaylarının hem akademik hem de pedagojik gelişimlerini hedeflemektedir. Fakat derslerin öğretim yöntemleri, ölçme-değerlendirme yaklaşımları ve öğretim kazanımları ÜDB bağlamında açık ve sistematik bir biçimde yapılandırılmamıştır (Şen, 2009; Demirel, 2021). Özellikle programın ilk iki yılında zorunlu derslerin ağırlıklı olarak bilgi düzeyinde öğrenme hedeflerine odaklandığı görülmektedir. Diğer yandan, *Öğretmenlik Uygulaması*, *Topluma Hizmet Uygulamaları* gibi eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerin sahada deneyimlenmesini mümkün kılabilecek uygulamalı derslerle, Eğitim Antropolojisi gibi analitik becerileri gerektiren derslerin değerlendirme ölçütlerinin genellikle yapılandırılmamış olması, ÜDB’nin somut biçimde izlenmesini güçleştirmektedir (Kaya, Kurt, Safalı ve Balı, 2024). Türkçe TLP’nin ÜDB’yi destekleme kapasitesiyle ilgili olarak ayrıca, öğretim elemanlarının pedagojik yaklaşımları ve öğretim ortamlarının nitelikleri de belirleyici rol oynamaktadır. Ancak bu alanlara yönelik bütüncül ve sistematik değerlendirme çalışmaları sınırlıdır (Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2020). Sonuç olarak, TLP, ÜDB’nin geliştirilmesi açısından önemli bir potansiyel taşımaktadır. Buna karşın bu potansiyelin gerçekleşmesi için program tasarımı, uygulama süreci ve değerlendirme boyutlarının yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Bu araştırma kapsamında Eğitim Antropolojisi özelinde Türkçe öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi bağlamında SY test edilmiştir.

Araştırma amacı ve kuramsal çerçeveye göre bazı araştırma soruları belirlenmiştir:

1. SY ile öğrenme sürecinde öğrenciler tarafından üretilen çıktılarının Eğitim Antropolojisi ders müfredatı ve TLP ile içeriksel ilişkisi nasıldır?

2. SY, Türkçe öğretmeni adaylarının üst düzey düşünme becerilerini geliştirmekte etkili midir?

**2. YÖNTEM**

**2.1. Araştırma Modeli**

Bu araştırma, Sokratik tartışma yöntemi (SY) ile öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerinde (ÜDB) anlamlı bir gelişim olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bunun için deneysel işlem olarak Türkçe öğretmeni adayları ile 9 hafta boyunca Eğitim Antropolojisi dersinde SY uygulanmıştır. Çalışma grubu yansıtıcı günlüklerle sürece ilişkin haftalık ve düzenli olarak içerikler üretmiştir. Buradan hareketle Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) çerçevesinde ÜDB göstergeleri ölçülmüştür. Deneysel işlemin yapıldığı çalışma grubu deney grubunu oluşturmakta, araştırmada kontrol grubu bulunmamaktadır. Tek grup tekrarlı ölçümler tasarımı, aynı gruptaki katılımcılardan birden fazla zaman noktasında veri toplamak için kullanılan bir deneysel araştırma yöntemidir. Bu açıdan bu çalışmanın, tek gruplu çoklu ölçümlü yarı‑deneysel desen ile yürütüldüğü söylenebilir (Campbell & Stanley, 1963; Creswell & Creswell, 2018). Bunun yanında araştırmanın nitel boyutu da söz konusudur. Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının Eğitim Antropolojisi dersi ve içeriğine yönelik kavramsal farkındalıklarını ve düşünsel gelişim süreçlerini incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden **durum çalışması** deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, sosyal olguların anlamını katılımcıların bakış açısından derinlemesine açıklamayı amaçladığı için bu araştırma kapsamında tercih edilmiştir (Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2018).

**2.3. Çalışma Grubu**

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde eğitim gören ve 2024-2025 öğretim yılında Eğitim Antropoloji dersi alan 37 öğrenci çalışma grubu olarak seçilmiştir. Ders devamlılığı ve görevleri gerçekleştirme oranı %80’nin altına düşen katılımcılar çalışma grubunun dışında tutulmuş ve sonuç olarak araştırmanın çalışma grubu 35 katılımcıdan oluşmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubu

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  |  | **n** | **%** |
| Cinsiyet | Kız | 20 | 60 |
| Erkek | 15 | 40 |
| Sınıf Düzeyi | 2. Sınıf | 1 | 5 |
| 3. Sınıf | 34 | 90 |
| 4. Sınıf | 1 | 5 |

**2.4. Uygulama**

Uygulama süreci 10 haftaya yayılmış ve Eğitim Antropolojisi dersi kazanımlarına uygun olarak yürütülmüştür. Alan yazın, kuramsal çerçeve, ders kazanımları ve müfredata uygun olarak bir ders izlencesi hazırlanmıştır.

Tablo 2. Ders İzlencesi

|  |  |
| --- | --- |
| **Hafta** | **Konu** |
| 1 | İnsan bilimi olarak antropoloji, insanın tanımı: Paleolitik dönemde dil, bilinç ve kültür. |
| 2 | Kültür tarihinde inanç: Neolitik dönemde mit, kült ve ritüeller |
| 3 | Şehir ve uygarlık: İlk çağ medeniyetlerinde toplumsallık |
| 4 | Kültür tarihinde cinsiyet rejimleri |
| 5 | Geleneksel ahlak ve eğitim |
| 6 | Modern ahlak ve eğitim |
| 7 | Eğitimin epistemolojik temelleri |
| 8 | Eğitimin ekonomik temelleri |
| 9 | Eğitimin politik temelleri |
| 10 | “Post-truth” çağında eğitim  |

Ders izlencesine ve SY esaslarına uygun olarak hazırlanan uygulama planı Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Uygulama Planı

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **İşlem** | **Görev** | **Sorumluluk** |
| Ön Hazırlık | Araştırma, Soru hazırlama, Paylaşma | Katılımcılar |
| Planlama | Soruları bütünleştirme Tartışma planı hazırlama | Uygulamacı |
| Uygulama | Dersin yütütülmesi | Katılımcılar ve uygulamacı |
| Özetleme | Çıkarım yapma, Özetleme, Paylaşma | Katılımcılar |

Tablo 3’te görüldüğü gibi 10 haftalık uygulama sürecinde belli bir konunun merkezinde; ön hazırlık, planlama, tartışma ve özetleme aşamalarından oluşan bir yol izlenmiştir. İlgili konuya ilişkin kavram, terim, olay ve olgularla ilgili olarak dersten önce bireysel hazırlıklar yapılmıştır. Ön hazırlık görevi her bir öğrencinin konuya ilişkin 2 soru hazırlanması ve bunu çevrimiçi formda (Google Documents) paylaşması ile tamamlanmıştır. Bu sorulardan hareketle tartışma öncesinde, tartışmanın izleğini, kavramlarını, soruşturma alanlarını içeren bir planlama işlemi yapılmıştır. Tartışma işlemi SY esaslarına göre düzenlenmiştir. Uygulayıcı, öğreticiden çok kolaylaştırıcı rolüne uygun olarak gereken noktalarda, tartışma sorusu, karşı örnek, kavramsal soru ve uzlaşım gibi müdahalelerle tartışma esaslarına uygun biçimde sürecin ilerlemesini sağlamıştır.

**2.5. Veri Toplama Araçları**

*Çevrim İçi Yansıtıcı Özet Formu*

Her hafta ders öncesi ve sonrasında Google Drive tabanlı yapılandırılmış bir form (Google Documents) ile öğrenci soruları ve ders özetleri toplanmıştır. Öğrencilerden, her hafta ders kapsamında öğrenecekleri konulara dair eleştirel ve analitik düşünmelerini teşvik eden sorular oluşturmaları istenmiş, her bir soru YBT çerçevesine uygun olarak alt düzey (1), çözümleme (2), değerlendirme (3), yaratma (4) biçiminde kodlanmıştır. Her hafta ders kapsamında yürütülen tartışmanın ana hatlarını içeren kısa özetler yazmaları istenmiş ve bu özetler, öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırdıkları, hangi ana fikirleri vurguladıkları ve bilgiyi nasıl kavramsallaştırdıkları konusunda bilgi vermiştir. Her bir özet, YBT’ye göre alt düzey (1), çözümleme (2), değerlendirme (3), yaratma (4) biçiminde kodlanmıştır.

*Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) Rubriği*

Anderson ve Krathwohl’un (2001) revize taksonomisi temel alınarak altı basamaklı bir dereceli puanlama anahtarı hazırlanmıştır (1 = Hatırlama … 6 = Yaratma). İki alan uzmanı bağımsız biçimde 333 özet dokümanını kodlamış; ağırlıklı Cohen’s κ = .85 gibi yeterli bir uyuşma değeri (Landis ve Koch, 1977) elde edilmiştir.

**2.6. Veri Analizi**

Araştırma kapsamında nicel ve nitel veri setleri ortaya çıkmış, dolayışla nicel ve nitel veri analizi süreçleri yürütülmüştür.

Nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, yazılı, sözlü ya da görsel verilerin sistematik bir biçimde anlamlı kategorilere ayrılması sürecidir (Merriam, 2013; Schreier, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2018). Katılımcıların metinlerinde tekrar eden temalar, kavramlar ve söylemleri dikkatle kodlanmıştır. Kodlama işlemi öncesinde, tüm veriler betimsel olarak okunmuş, daha sonra açık kodlama yoluyla analiz edilmiştir (Gravetter ve Wallnau, 2017).

Veri analizi süreci dört temel aşamada gerçekleştirilmiştir (Corbin & Strauss, 2015):

Veri Hazırlığı: Her katılımcıya ait metinler dijital ortamda temize geçirilmiş ve sınıflandırılmıştır. Kodlama: İlgili literatüre dayalı olarak ön kodlar oluşturulmuş; ardından tümevarımsal analiz ile yeni kodlar geliştirilmiştir. Temalaştırma: Elde edilen kodlar benzerlik ve ilişkilere göre gruplandırılarak; tema, kategori ve alt kategoriler oluşturulmuştur (Kültür farkındalığı, okul ve toplum ilişkisi, medya eleştirisi vb.). Yorumlama: Veriler temalar üzerinden yorumlanarak öğretmen adaylarının ders öncesi ve sonrası düşünsel değişimleri ortaya konmuştur. Kodlamada iki alan uzmanından destek alınarak güvenirlik artırılmıştır. Kodlayıcılar arası uyum %87 olarak hesaplanmış ve bu oran nitel araştırmalarda güvenilirlik açısından kabul edilebilir düzeyde değerlendirilmiştir (Miles & Huberman, 1994). Verilerin güvenliği araştırmacı tarafından sağlanmış ve yalnızca bu çalışma kapsamında kullanılmıştır. Çalışmanın iç geçerliliğini sağlamak adına katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiş, dış geçerlilik için ise araştırma bağlamı ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Nicel analiz kapsamında, çalışma grubu tarafından üretilen içeriklerin YBT düzeylerinin 1 (Hatırlama) – 6 (Yaratma) aralığında puanlanması, veriyi “sıralı—ama eşit aralıklı olmayan” bir formata taşımaktadır. Aynı katılımcı grubundan 10 ardışık haftada veri toplanması ise bağımlı ölçümler yapıldığını göstermektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2023; Field, 2018). Nicel veri analizi Friedman testiyle yürütülmüştür. Friedman, sıralı tekrarlı ölçümler için önerilen ANOVA testine alternatif olan ve parametrik varsayımlara gereksinim duymayan bir testtir (Siegel & Castellan, 1988; Tabachnick ve Fidell, 2019).

Ölçümlere ilişkin ortalama (M), standart sapma (SD) ve frekans (n) değerlerini gösteren betimsel istatistik Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. İçeriğe İlişkin *YBT Ölçümlerinin Betimsel İstatistiği*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Hafta** | **n** | **M** | **SD** |
| 1 | 37 | 2.05 | 0.40 |
| 2 | 37 | 1.89 | 0.31 |
| 3 | 37 | 3.59 | 0.98 |
| 4 | 37 | 3.19 | 1.66 |
| 5 | 37 | 3.03 | 1.44 |
| 6 | 37 | 2.27 | 0.80 |
| 7 | 37 | 3.73 | 0.80 |
| 8 | 37 | 2.27 | 0.80 |
| 9 | 37 | 3.59 | 0.72 |
| 10 | 37 | 2.05 | 0.41 |

Nicel veri setindeki ham veriler olası eksik gözlem, uç değer ve veri girişi hatalarına karşı incelenmiş; hiçbir öğrenci gözleminin eksik olmadığı görülmüştür.

**3. BULGULAR**

Araştırma bulguları nitel ve nicel veri setlerinden elde edildiği için bulgular da nicel ve nitel bulgular olmak üzere iki başlık altında sunulmaktadır.

**3.1. Nitel Bulgular**

Araştırma kapsamında Türkçe öğretmeni adaylarıyla Sokratik Yöntem (SY) çerçevesinde yürütülen Eğitim Antropoloji dersinin geri bildirimlerinin içerik analizine ilişkin bulgular Şekil 1’de sunulmuştur.



**Şekil 1.** SY ile Eğitim Antropoloji Dersi İçerik Analizi

1. Antropolojik Bilinç ve Kültürün Evrimi

Bu tema, öğrencilerin insan bilincini antropolojik bir perspektiften ele aldıkları, temel kavramlara dair farkındalık geliştirdikleri ve kültürün evrimini tarihsel bir çerçevede değerlendirdikleri ifadelerden oluşmaktadır. İnsanlık tarihinin farklı disiplinlerin ortak katkısıyla incelendiği ve kültürün doğal olandan farklı, insan ürünü bir yapı olarak kavrandığı görülmektedir. Bu tema, iki ana kategori ve bu kategorilere bağlı dört alt kategori altında yapılandırılmıştır.

1.1. Antropolojinin Kavramsal Temeli

Bu kategoride, öğrenciler antropoloji disiplininin kapsamı, amacı ve inceleme nesneleri üzerine düşünmüş; antropolojiyi insan yaşamına dair her türlü faaliyeti inceleyen disiplinler arası bir alan olarak tanımlamışlardır. Bu kapsamda öğrencilerin görüşleri aşağıdaki alt kategorilerde toplanmıştır:

1.1.1. Antropolojinin Tanımı ve Alanları

Öğrenciler, antropolojiyi insanın tarih boyunca ortaya koyduğu tüm faaliyetleri inceleyen bir bilim dalı olarak nitelendirmiştir. Bu tanımlar genellikle kültürel, biyolojik, sosyal ve tarihsel boyutları içeren çok-disiplinli bir yaklaşımı içermektedir:

"Antropoloji, insanlık tarihinde ortaya konulmuş ürünler ya da faaliyetlerin toplamıdır." (Ö5)

1.1.2. Disiplinler Arası İlişkiler

Öğrenci ifadelerinde antropolojinin, biyoloji, arkeoloji, psikoloji ve sosyoloji gibi bilim dallarıyla olan yakın ilişkisi özellikle vurgulanmıştır. Bu bağlamda antropolojinin çok boyutlu doğası ön plana çıkmaktadır:

"Antropoloji, biyoloji, sosyoloji, arkeoloji gibi bilim dallarıyla iç içedir." (Ö11)

1.2. Kültürün Doğası

Bu kategori altında öğrenciler, kültür kavramını doğal olandan ayırarak tanımlamış ve kültürün insan bilinci ve diliyle ilişkisini tartışmışlardır. Kültürün bilinçli insan eylemleri sonucunda ortaya çıktığı, doğaya karşıt olarak konumlandığı ve insanı insan yapan temel bir yapı olduğu görüşü ön plana çıkmıştır. Bu kategori iki alt kategoride yapılandırılmıştır:

1.2.1. Kültür ve Doğa Karşıtlığı

Öğrenciler, kültürü insan müdahalesiyle şekillenen, doğadan farklı olarak inşa edilen bir sistem olarak değerlendirmiştir. Doğa ise insan etkisinden arındırılmış bir yapı olarak tanımlanmıştır. Kültür-doğa ikiliği çerçevesinde, kültürel olanın öğrenilmiş ve aktarılmış, doğal olanın ise içgüdüsel ve evrimsel bir süreçle şekillenmiş olduğu düşünülmektedir:

"Kültür insan faaliyetleri sonucunda oluşmuş ürünlerdir. Kültürün karşıtı doğadır." (Ö22)

1.2.2. Dil, Bilinç ve Kültürel Gelişim

Dil ve bilinç kavramları, öğrenciler tarafından kültürün temel bileşenleri olarak görülmüş; dilin bilinç oluşturduğu, bilincin de kültürü ortaya çıkardığı yönünde görüşler ifade edilmiştir. Homo sapiens'in dili kullanabilme yetisi ile kültürün başladığı sıkça vurgulanmıştır:

"Bilinci ortaya çıkaran dildir." (Ö7)

2. Kültürel Aktarım ve Eğitimin Rolü

Bu tema, öğrencilerin kültürün bireyden bireye ve nesilden nesile nasıl aktarıldığına ilişkin görüşlerini ve bu aktarımda eğitimin işlevine dair farkındalıklarını içermektedir. Katılımcıların ifadelerinde kültürün aktarım araçları, özellikle eğitim, aile ve dil gibi ögeler öne çıkmaktadır. Bu tema, iki ana kategori ve üç alt kategori altında yapılandırılmıştır.

2.1. Kültürün Kuşaklar Arası Aktarımı

Bu kategori, kültürün tarihsel sürekliliğini sağlayan başlıca mekanizmaları ele alan öğrenci görüşlerini kapsamaktadır. Özellikle sözlü ve yazılı aktarım yolları ile sosyal kurumların bu süreçteki işlevi üzerinde durulmuştur.

2.1.1. Aile ve Toplumun Aktarımdaki Rolü

Öğrenciler kültürün ilk aktarım ortamı olarak aileyi ön plana çıkarmış, ardından sosyal çevre, okul ve toplumun diğer kurumlarının devreye girdiğini belirtmişlerdir.

"Kültür, çocuk doğduğu andan itibaren ailede aktarılmaya başlar." (Ö3)
"Birey toplumla ilişkilendikçe kültürü içselleştirir." (Ö9)

2.1.2. Dil ve Kültürel Hafıza

Dil, öğrenciler tarafından kültürel birikimin en önemli taşıyıcısı olarak görülmüştür. Kültürün yazılı metinler, sözlü anlatılar ve sanatsal formlar yoluyla dil aracılığıyla aktarıldığı vurgulanmıştır:

"Dil sadece iletişim aracı değil, kültürün taşıyıcısıdır." (Ö15)

2.2. Eğitimin Kültürel İşlevi

Bu kategori altında öğrenciler, eğitimin yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda kültürel değerlerin kuşaklara kazandırılmasında önemli bir araç olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitim, öğrenciler tarafından kültürel sürekliliği sağlayan bilinçli bir aktarıcı olarak değerlendirilmiştir.

2.2.1. Eğitim Yoluyla Değer Aktarımı

Öğrenciler, eğitimin bireylere yalnızca bilgi kazandırmadığını, aynı zamanda toplumun ortak değerlerini, normlarını ve davranış kalıplarını aktardığını belirtmişlerdir:

"Eğitim sayesinde kültürel değerler yeni kuşaklara kazandırılır." (Ö19)
"Okul kültürün sistemli bir şekilde aktarıldığı yerdir." (Ö2)

Bu bulgular, öğrencilerin antropoloji ders içeriğini yalnızca bilgi aktarımı olarak değil, kültürel çözümleme, tarihsel düşünme ve toplumsal eleştiri perspektifiyle yorumladıklarını göstermektedir. Öğrencilerin kavramsal soyutlamaları ve kültürel-tarihsel analizleri, antropolojik düşüncenin gelişim süreciyle uyumlu bir yapı sergilemektedir.

3. Kimlik ve Kültürel Kimlik Algısı

Bu tema, öğrencilerin bireysel kimliklerinin oluşumunda kültürün etkisini nasıl kavradıklarına ve kültürel kimliklerini nasıl tanımladıklarına ilişkin görüşlerini kapsamaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu kültürel kimliği, aidiyet hissi, gelenekler, değerler ve yaşam tarzlarıyla ilişkilendirmiştir. Tema iki ana kategori ve iki alt kategori altında yapılandırılmıştır.

3.1. Kültürel Kimliğin Bileşenleri

Bu kategori, öğrencilerin kültürel kimliği hangi unsurlarla tanımladıklarına odaklanmaktadır. Katılımcılar; dil, din, gelenek-görenek ve değerleri kültürel kimliğin temel ögeleri olarak görmektedir.

3.1.1. Dil, Din ve Değerler Üzerinden Tanım

Öğrenciler kültürel kimliği tanımlarken en sık dile getirdikleri ögeler dil, din ve değerler olmuştur:

"Kültürel kimliğimi belirleyen en önemli şey dilim ve dini inancımdır." (Ö6)
"İnsan hangi değerlere sahipse, kimliğini de onlar şekillendirir." (Ö12)

3.1.2. Gelenek ve Göreneklerin Rolü

Kültürel kimlik bağlamında geleneksel yaşam biçimleri, bayramlar, yemek kültürü ve sosyal davranış biçimleri önemli bir yer tutmaktadır:

"Bayramlarda büyükleri ziyaret etmemiz, kültürel kimliğimizin bir yansımasıdır." (Ö18)
"Köyümde yapılan düğünler bizim kimliğimizin bir parçasıdır." (Ö21)

3.2. Kültürel Kimlikte Değişim ve Dönüşüm

Bu kategori, öğrencilerin kültürel kimliğin sabit değil, değişime açık bir yapı olduğunu fark ettiklerine dair bulguları içermektedir. Özellikle küreselleşme, teknolojik gelişmeler ve şehirleşme gibi etkenlerin kültürel kimlik üzerindeki dönüştürücü etkileri vurgulanmıştır.

"Artık geleneklerimiz değişiyor, çünkü toplum değişiyor." (Ö11)
"Kültürel kimlik durağan değil; yaşadığımız çevreye ve zamanın ruhuna göre şekilleniyor." (Ö5)

4. Kültürel Çeşitlilik ve Eğitimde Yansımaları

Bu tema, öğrencilerin kültürel çeşitliliği nasıl algıladıklarını ve öğretmen adayları olarak bu çeşitliliğin eğitim ortamına yansımaları konusundaki düşüncelerini içermektedir. Öğrenciler, sınıf içi etkileşimde kültürel çeşitliliğin hem zenginleştirici hem de zorlayıcı yanlarına dikkat çekmiştir. Tema, iki ana kategori ve iki alt kategori ile yapılandırılmıştır.

4.1. Kültürel Çeşitliliğe Yönelik Farkındalık

Bu kategori, öğrencilerin toplumda ve sınıf ortamında farklı kültürlerin varlığına yönelik farkındalıklarını ortaya koymaktadır. Katılımcıların çoğu, farklı kültürel arka planlardan gelen bireylerle bir arada yaşamanın doğal ve gerekli olduğunu ifade etmiştir.

"Sınıfta farklı şehirlerden, hatta farklı ülkelerden öğrenciler olabilir, bu bir zenginliktir." (Ö3)
"Her öğrencinin kültürel arka planı farklı; bunu bilmek öğretmenin işini kolaylaştırır." (Ö14)

4.2. Eğitim Ortamında Kültürel Çeşitlilik

Bu kategori, kültürel çeşitliliğin eğitim uygulamalarına etkisini ve öğretmen adaylarının bu konudaki yaklaşımlarını kapsamaktadır.

4.2.1. Kültürel Duyarlılık ve Öğretmen Rolü

Katılımcılar, kültürel çeşitliliğe duyarlı öğretmenlerin öğrencilerle daha sağlıklı ilişkiler kurabileceğini ve daha kapsayıcı sınıf ortamları oluşturabileceğini belirtmiştir:

"Öğretmen kültürel farklılıklara saygılı olmalı ve her öğrencinin kültürel değerine değer vermeli." (Ö19)
"Kültürel çeşitlilik sınıfta çatışmaya neden olabilir ama bu öğretmenin bakış açısına göre avantaja dönüşebilir." (Ö7)

4.2.2. Müfredat ve Materyallerde Kültürel Temsiliyet

Bazı öğrenciler ders kitaplarının ve materyallerin çoğunlukla tek kültürlü bir perspektifle hazırlandığını ve bu durumun farklı kültürel grupları dışlayabildiğini vurgulamıştır:

"Kitaplarda hep aynı bölgeden örnekler var; farklı kültürler pek yer bulamıyor." (Ö22)
"Müfredatta kültürel çeşitliliğe daha fazla yer verilirse öğrenciler kendilerini daha değerli hisseder." (Ö10)

**3.2. Nicel Bulgular**

SY ile yürütülen Eğitim Antropoloji dersinin 10 haftalık süreçte YBT puanlamasının Friedman testi sonuçları Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5. Friedman Testi Sonuçları ve Etki Büyüklüğü

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Hafta** | ***n*** | **M** | **SD** | **Fark** | **χ²** | ***df*** | **Kendall’s *W*** | ***p*** |
| 1 | 35 | 2.35 | .45 | 1 <3, 1 <7, 1 <10 | 121.49 | 8 | 41 |  .001 |
| 2 | 35 | 2.40 | .50 | 2 <3, 2 <7, 2 <10 |
| 3 | 35 | 3.80 | .40 | 3> 1, 2; 3> 4 |
| 4 | 35 | 3.50 | .38 | 4 <3, 4> 6 |
| 5 | 35 | 3.10 | .42 | 6 <4, 6 <7 |
| 6 | 35 | 3.75 | .35 | 7> 1, 2, 6 |
| 7 | 35 | 3.30 | .41 | 8 <10 |
| 8 | 35 | 3.85 | .36 | 9> 1, 2, 8 |
| 9 | 35 | 2.35 | .45 | 1 <3, 1 <7, 1 <10 |
| 10 | 35 | 3.90 | .35 | 9> 1, 2, 8 |

Bulgular orta‑kuvvetli bir etki boyutuna işaret etmektedir (W = .41). Katılımcıların YBT puanları haftalar ilerledikçe anlamlı biçimde değişmiştir. Genel eğilim 1‑2. haftalardaki düşük düzeyden 3. haftada keskin bir sıçramaya, 6. ve 8. haftalarda geçici gerilemelere, 7. ve 10. haftalarda yeniden yükselişe işaret etmektedir. Anlamlı farklar özellikle 1–3., 1–7., 1–9. ve 2–3. hafta çiftlerinde gözlenmiştir (*p* <.001). Bu bulgular sıçrama noktalarının özellikle 3., 7. ve 9. haftalarda toplandığını, 6. ve 8. haftaların ise gerileme evreleri olabileceğini göstermetedir. Katılımcıların YBT puanlarında hafta etkisi anlamlı düzeyde bulunmuştur (χ² (8) = 121.49, *p* <.001, W = .41).

**5. TARTIŞMA**

Araştırmanın nicel verileri, SY'nin öğretmen adaylarının düşünme becerileri üzerinde anlamlı ve kalıcı etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Sonuçlara göre, haftalar arasında anlamlı farklılık bulunmuş ve bu farklılık orta düzeyde bir etki büyüklüğüyle desteklenmiştir. Özellikle 3., 7. ve 10. haftalarda gözlemlenen puan sıçramaları, yöntemin etkisinin zamanla daha belirgin hâle geldiğini göstermektedir. 6. ve 8. haftalardaki geçici düşüşler ise, öğrencilerin düşünsel yeniden yapılandırma süreçlerinde yaşadıkları zorluklara işaret edebilir. Genel olarak değerlendirildiğinde, süreç boyunca öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinde istikrarlı ve anlamlı bir gelişim izlenmiştir. Bu bulgular, SY’nin sadece kısa vadeli kazanımlarla sınırlı kalmadığını, aynı zamanda bilişsel derinleşme ve eleştirel düşünmede kalıcı bir fark yarattığını göstermektedir.

Bu sonuçlar, alan yazındaki bazı araştırmalarla örtüşmektedir. Knezic, Elbers, Wubbels ve Hajer (2013), öğretmen adaylarına uyguladıkları Sokratik Diyalog temelli programın, adayların etkileşimsel destek sağlama kapasitelerini ve öğrencilerin dilsel-bilişsel katılımı artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Wiggins (2004) tarafından yürütülen araştırma da bu sonuçları desteklemektedir. Bu araştırmada, öğrencilerin bilgi aktarıcısı olmaktan ziyade kendi düşüncelerini yapılandırdıkları bir öğrenme ortamının, eleştirel düşünmeyi geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Nitel veriler ise bu nicel bulguları desteklemektedir. Öğrenciler, antropolojiyi çok boyutlu bir disiplin olarak kavramış ve kültürü doğadan farklı, bilinçli bir insan ürünü olarak tanımlamışlardır. Dilin bilinç oluşturmadaki rolü ve bu bilincin kültürü şekillendirdiği yönündeki görüş birliği, düşünsel derinleşmenin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca kültürün kuşaklar arası aktarımında aile, toplum ve eğitimin rolü sıklıkla vurgulanmış; dilin kültürel hafızanın taşıyıcısı olduğu düşüncesi öne çıkmıştır. Öğrenciler, kimliği sabit bir yapıdan ziyade çevresel ve toplumsal etkenlerle dönüşen bir süreç olarak kavramaya başlamış; kültürel çeşitliliği bir zenginlik olarak görmüş ve bu çeşitliliğe duyarlı eğitimin önemini fark etmişlerdir. Mevcut eğitim müfredatının daha kapsayıcı hâle gelmesi gerektiğine yönelik eleştiriler, yalnızca bireysel farkındalığın değil, sistemik düzeyde dönüşüm talebinin de ortaya çıktığını göstermektedir. Bu yönleriyle SY’nin hem bilişsel hem de sosyokültürel düzeyde derinleşmeyi teşvik eden bir öğrenme deneyimi sağladığı söylenebilir.

Benzer şekilde, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine yönelik çeşitli yöntemlerin etkisini inceleyen diğer çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Okumuş (2020) tarafından yürütülen çalışmada, argümantasyon destekli iş birlikli öğrenme modelinin fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur; ancak bu gelişimin daha çok tutumsal değişim düzeyinde kaldığı gözlenmiştir. Bizim çalışmamız, bu durumdan farklı olarak hem bilişsel hem de sosyokültürel derinleşmeyi içeren çok boyutlu bir gelişimi ortaya koymaktadır.

Aktaş ve Karamustafaoğlu’nun (2021) çalışması da Sokratik sorgulama yöntemine dayalı etkinliklerin öğrencilerin başarı, motivasyon ve üst düzey düşünme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Ancak bu çalışmada daha çok öğretmen görüşlerine dayalı değerlendirme yapılmıştır; uygulamaya dayalı öğrenci deneyimleri sınırlı kalmıştır.

Bizim araştırmamızda TLP incelenmesine karşın; Çebi (2006), aynı bağlamda Türkçe Öğretim Programını incelemiştir. Çebi’nin (2006) yüksek lisans tezinde Sokratesçi öğretme yaklaşımının Türkçe Eğitim Programına teorik olarak yansıdığı ancak uygulamada yeterince yer bulamadığı ifade edilmiştir. Buna karşın bizim araştırmamızdan hareketle uygulayıcıya yönelik sistematik bir destek sağlandığında SY’nin etkili biçimde uygulanabileceği ve kalıcı öğrenme çıktıları doğurabileceği söylenebilir.

Chang vd. (1998) ise, Sokratik Diyalog’un matematiksel kavram yanılgılarının düzeltilmesinde etkili olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin kendi düşünme hatalarını fark ederek yeniden yapılandırma sürecine girmeleri, bizim çalışmamızda gözlenen geçici puan düşüşleriyle açıklanan bilişsel yeniden yapılanma süreciyle örtüşmektedir.

Son olarak, dil sınıfında yapılan bir çalışmada Al-Darwish (2012), EFL öğretmenlerinin Sokratik sorgulama yöntemini öğrencilerin düşünsel gelişimi ve sorgulama becerilerini artırmada etkili bir araç olarak değerlendirdiklerini bildirmiştir. Bu çalışma da öğretmenlerin yalnızca dil öğretiminde değil, düşünme becerileri gelişiminde de Sokratik yöntemi etkili bulduklarını ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının düşünme becerilerine ilişkin araştırma literatürü geniş bir yelpazeye yayılmaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini inceleyen Çakır, Altun Yalçın ve Paşa Yalçın (2020), bu STEM yaklaşımıyla öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin pozitif yönde geliştiğini tespit etmişlerdir. Bu araştırma, Montessori yaklaşımı ile STEM etkinliklerinin eleştirel düşünmeyi teşvik edici bir nitelikte olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz Özelçi (2012), Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üstbilişsel yeterlilikleri üzerine yaptıkları araştırmada, kitap okuma alışkanlıklarının eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerini inceleyen Durnacı ve Ültay (2020), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğunu ve bu becerilerin çeşitli değişkenlere bağlı olarak farklılaştığını ifade etmektedirler. Şen (2009), Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarını farklı değişkenler açısından ele almış ve sonuç olarak adayların eleştirel düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Argümantasyon destekli iş birlikli öğrenme modeli üzerine yapılan Okumuş'un (2020) araştırması ise, bu modelin fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirdiğini göstermektedir. Araştırma sonuçları, argümantasyon etkinliklerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde olumlu bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Tekkollu ve Bozdemir (2018), sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu iki beceri arasında pozitif bir korelasyon bulmuşlardır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin, yansıtıcı düşünme eğilimleriyle birlikte arttığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmalar, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde, uygulanan eğitim modellerinin ve kullanılan stratejilerin önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları yükseköğretim düzeyinde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili alan yazına Sokratik Yöntemin (SY) işlevsel bir yaklaşım olarak değerlendirilmesi gerektiği yönünde bir katkı sağlamaktadır.

**5. SONUÇLAR**

1. Bulgular, SY’nin bu yöntemin kısa süreli bilgi edinmenin ötesine geçen, kalıcı ve derinlemesine bir bilişsel dönüşüm sağladığını göstermektedir. Öğrencilerin süreç boyunca gösterdiği gelişim, düşünmenin bir beceri olarak yapılandırılabileceğini ve uygun yöntemlerle desteklendiğinde sürdürülebilir bir şekilde geliştirilebileceğini ortaya koymuştur.

2. Elde edilen nicel bulgular, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde haftalar içinde belirgin bir artış olduğunu ortaya koyarken, nitel veriler bu gelişimin düşünsel derinleşme, kavramsal farkındalık ve sosyokültürel duyarlılıkla desteklendiğini göstermiştir. Özellikle kültür, kimlik ve dil gibi temel kavramlara yönelik yeniden yapılandırılmış anlayışlar, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmediklerini, aynı zamanda bu bilgiyi yaşam bağlamında yeniden yorumladıklarını göstermektedir.

3. Araştırma, öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik pek çok çalışmayla örtüşmektedir. Uygulamalı, katılımcı ve sorgulayıcı yöntemlerin düşünme becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığı yönündeki bulgularla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, bazı araştırmalarda bu becerilerin gelişiminin daha sınırlı kaldığı ya da yönteme bağlı olarak farklılık gösterdiği de görülmektedir. Bu bağlamda, yöntemin etkisinin niteliği, uygulanma biçimi, süresi ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri gibi etkenlerin belirleyici olduğu düşünülmektedir.

4. Araştırmada kullanılan yöntem, yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve toplumsal farkındalığı da geliştiren bir öğrenme ortamı yaratmıştır. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarında eleştirel ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen öğrenme ortamlarına duyulan ihtiyacı açıkça ortaya koymaktadır.

**6. ÖNERİLER**

1. Öğretmen yetiştirme programlarında SY gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilecek yaklaşımlara uygun düzenlemeler yapılmalıdır. Türkçe öğretmeni yetiştirme programlarında, özellikle düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayan özellikle teorik derslerde, SY sistematik bir şekilde kullanılabilir. Üst düzey düşünme becerilerini ölçmeyi hedefleyen rubrik temelli değerlendirme araçları geliştirilerek, derslerde yalnızca bilgi düzeyini değil, analiz, değerlendirme ve yaratma düzeylerini de kapsayan ölçme süreçleri yapılandırılmalıdır.

2. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programının içeriği, öğrencilerin bireysel ve toplumsal sorunlar üzerine eleştirel düşünme geliştirmelerine olanak tanıyacak biçimde yeniden yapılandırılmalı; programda yer alan bu bağlamdaki uygun derslerin kazanımlarına SY uyarlanabilir hâle getirilmelidir.

3. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmeleri, soru üretmeleri ve tartışma süreçlerine aktif biçimde katılmaları teşvik edilmelidir. Bu doğrultuda SY gibi yöntemler, öğrenme özerkliğini destekleyici pedagojik araçlar olarak yaygınlaştırılabilir. Araştırma, yalnızca Eğitim Antropolojisi dersi özelinde gerçekleştirilmiş olmakla birlikte, benzer yöntemlerin diğer öğretmenlik derslerinde ve farklı öğretmenlik alanlarında uygulanabilirliği araştırılmalıdır.

**7. KAYNAKÇA**

Altorf, H. M. (2019). Dialogue and discussion: Reflections on a Socratic method. *Arts and Humanities in Higher Education*, *18*(1), 60-75.Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives*. Longman.

Arslan, A. (2017). *İlkçağ felsefe tarihi 2: Sokrates, Sofistler, Platon*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Aydın, M. Z. (2004). *Aktif Öğretim Yöntemlerinden Buldurma (Sokrates) Yöntemi*. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları.

Bahtiyar, A., & Can, B. (2021). BİLSEM öğrencilerinin Sokratik sorgulama seminerlerine ilişkin görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education, 28*(1), 1–21. <https://doi.org/10.14689/enad.28.1>

Balcı, E., & Eryılmaz, R. (2024). The impact of Philosophy for Children (P4C) activities on enhancing the speaking skills of gifted students. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1451532. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1451532>

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay Company.

Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2023). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi‑experimental designs for research*. Houghton Mifflin.

Chang, K.-E., Lin, M.-L., & Chen, S.-W. (1998). Application of the Socratic dialogue on corrective learning of subtraction. *Computers & Education, 31*(1), 55–68. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315(98)00017-7](https://doi.org/10.1016/S0360-1315%2898%2900017-7)

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.

Çakır, Z., & Altun Yalçın, S. (2022). The effect of the Montessori approach-based STEM activities on the pre-school pre-service teachers’ lifelong learning. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 66-96. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1022966>

Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Demirel, Ö. (2021). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.

Dewey, J. (1933). Why have progressive schools?. *Current History*, *38*(4), 441-448.

Durnacı, Ü., & Ültay, N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri. *Turkish Journal of Primary Education, 5*(2), 75–97.

Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.

Eryılmaz, R. (2024). Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Ders Kitaplarında Üst Düzey Düşünme Becerileri. Trakya Eğitim Dergisi, 14(2), 982-998. <https://doi.org/10.24315/tred.1407755>

Facione, P. A. (1990). The California Critical Thinking Skills Test--College Level. Technical Report# 1. Experimental Validation and Content Validity.

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

Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (4th ed.). Routledge.

Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2017). *Statistics for the behavioral sciences* (10th ed.). Cengage Learning.

Heckmann, G. (1981). Das sokratische Gespräch: Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren. Hannover: Schroedel.

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455.

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*(1), 159–174. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/843571/>

Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, S., & Özelçi, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 207-221.

Kaya, S., Kurt, A., Safalı, S., Balı, O. (2024). Öğretmen Adaylarına Yönelik Üst-Düzey Düşünme Becerileri Değerlendirme Ölçeği’nin Türkçeye Uyarlanması. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (47), 136-160. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1493000>

Knezic, D., Wubbels, T., Elbers, E., & Hajer, M. (2010). The Socratic Dialogue and teacher education. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1104–1111. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.006>

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>

Mercer, N., & Howe, C. (2022). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, *33*, 100615. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Morrell, K. (2004). Socratic dialogue as a tool for teaching business ethics. *Journal of Business Ethics*, *53*(4), 383–392. [https://doi.org/](https://doi.org/10.1023/B%3ABUSI.0000039410.56952.6e)[[10.1023/B:BUSI.0000043500.63029.40](https://doi.org/10.1023/B%3ABUSI.0000039410.56952.6e)](http://dx.doi.org/10.1023/B%3ABUSI.0000043500.63029.40)

Okumuş, S. (2020). Argümantasyon destekli işbirlikli öğrenme modelinin akademik başarıya, eleştirel düşünme eğilimine ve sosyobilimsel konulara yönelik tutuma etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 269-293.

Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking competency standards*. Dillon Beach: Foundation for critical thinking.

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice.* London: SAGE Publications.

Siegel, S., & Castellan, N. J. (1988). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences* (2nd ed.). McGraw‑Hill.

Şen, Ü. (2009). An evaluation about Turkish teacher candidates’ critical thinking attitudes in terms of different variables. *Journal of World of Turks*, 1(2), 69-89.

Suhardiana, I. P. A. (2019). Socratıc Questıonıng To Promote Efl Students’crıtıcal Thınkıng In A Language Learnıng. *Yavana Bhasha: Journal of English Language Education*, *2*(1), 83-102.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.

Tekkol, İ. A., & Bozdemir, H. (2018). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1897-1907.

Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative thinking*. Personnel Press.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). MIT Press. (Original work published 1934)

Yang, Y. T. C., Newby, T. J., & Bill, R. L. (2005). Using Socratic questioning to promote critical thinking skills through asynchronous discussion forums in distance learning environments. *The American Journal of Distance Education*, *19*(3), 163–181. <https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1903_4>

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

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (2018). Türkçe öğretmenliği lisans programı. https://www.yok.gov.tr/yayinlar/yayinlarimiz adresinden 18.12.2023 tarihinde ulaşılmıştır.

Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2020). *Öğretmen yetiştirme programlarının değerlendirilmesi: Kalite güvence raporu*. Ankara: YÖKAK.

1. Öğr. Gör. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkçe ve Yabancı Diller uygulama ve Araştırma Merkezi (ALKÜ TÖMER), ramazan.eryilmaz@alanya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1596-7276> [↑](#footnote-ref-1)