

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL
DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ VE BU EĞİLİMLERİ
ETKİLEYEN FAKTÖRLER (İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ)

(Yüksek Lisans Tezi)

Aykut AŞKAR

Rize-2015

T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

**İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
EĞİLİMLERİ VE BU EĞİLİMLERİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER**

(İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ)

(Yüksek Lisans Tezi)

Aykut AŞKAR

Tez Danışmanı

YRD. DOÇ. DR. EBRU GÜVELİ

RİZE, 2015

T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
EĞİLİMLERİ VE BU EĞİLİMLERİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

(İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ)

(Yüksek Lisans Tezi)

Aykut AŞKAR

YRD. DOÇ. DR. EBRU GÜVELİ

Tez Savunma Tarihi

02.02.2015

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

İmza

Başkan: Doç. Dr. Cemalettin İPEK

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ebru GÜVELİ

Üye: Yrd. Doç. Dr. Cengiz BAYRAKTAR

Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Şevket TOPAL

..../..../....

T.C.
RECEP TAYYIP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Bu tezi bilimsel metotlara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak hazırlayıp sunduğumu, tezde bana ait olmayan tüm bilgi, düşünce ve sonuçları belirttiğimi ve kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

13.03.2015

Aykut AŞKAR

ÖN SÖZ

Günümüzde bilim ve teknolojiye hızlı bir değişim ve gelişim yaşanmaktadır. Bu değişim ve gelişime ayak uydurabilecek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinden sorumlu olan eğitim kurumları bireylerin, içinde bulunduğu topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlamalarını amaçlar. Çağımızda bireylerin günün koşullarına, orta ve uzun vadede dünya koşullarına uyum sağlayabilmeleri için sahip olmaları gereken temel beceriler çağdaş gereksinimlere uygun şekilde yeniden düzenlenmiş ve eleştirel düşünme bu beceriler arasına alınmıştır.

Kendi düşünme süreçlerinin bilincinde, araştıran, problem çözen, mantıklı kararlar alan, eleştirel düşünme becerilerine sahip, kendilerinin ve başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayarak, bunları etkili bir şekilde kullanmayı bilen insanlar hayatlarında başarı sağlayabilir. Bu beceriler örgün eğitim yoluyla geliştirilebildiği gibi kişisel ve çevresel faktörlerden de etkilenmektedir.

Eleştirel düşünmenin yanı sıra birçok beceriyi öğrencilere kazandırmayı ve gelişimin önündeki engelleri ortadan kaldırmayı amaçlayan sınıf ortamları hazırlamakla yükümlü olan öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde önemli bir konuma sahiptir. Çünkü eleştirel düşünebilen, sorgulayabilen, duygularını ve düşüncelerini yönetebilen bireyler yetiştirebilmek için her şeyden önce bu nitelikleri taşıyan öğretmenlere ihtiyaç vardır.

Eleştirel düşünmenin hayatın her evresinde başarıya etkisi olduğu düşüncesinden yola çıkılarak, bu araştırma ile öğretmenlerin eleştirel düşünme düzeyleri ve bazı demografik özelliklerin bu eğilim üzerindeki etkisi açıklanıp yorumlanarak alana katkıda bulunulması amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde bana rehberlik eden; bilgi ve deneyimlerini benden esirgemeyen değerli danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Ebru GÜVELİ'ye ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin diğer tüm öğretim üyeleri ve öğretim elemanlarına ve beni bu günlere getiren canım aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Aykut AŞKAR

Mart – 2015

İÇİNDEKİLER

	SAYFA
ÖN SÖZ	1
İÇİNDEKİLER	2
TABLolar LİSTESİ	5
ŞEKİLLER LİSTESİ	7
KISALTMALAR LİSTESİ	9
GİRİŞ	10
Problem Durumu	13
Araştırmanın Amacı	15
Araştırmanın Önemi	16
Varsayımlar	17
Sınırlılıklar	17
İlgili Tanımlar	18

BÖLÜM I

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. KURAMSAL TEMELLER	19
1.1.1. Eleştirel Düşünme Stratejileri	19
1.1.2. Eleştirel Düşünmede Öğretmen Etkinliği	21
1.1.3. Eleştirel Düşünmenin Temel Özellikleri ve Bileşenleri	25
1.1.4. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri	27
1.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	33

1.2.1. Eleştirel Düşünme İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	33
1.2.1.1. Öğretmenlere Yönelik Yapılmış Araştırmalar	33
1.2.1.2. Öğretmen Adaylarına Yönelik Yapılmış Araştırmalar	39
1.2.1.3. İlkokul, Ortaokul ve Ortaöğretim Öğrencilerine Yönelik Yapılmış Araştırmalar	42
1.2.2. Eleştirel Düşünme İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	43

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	46
2.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ	47
2.3. YAPILAN İŞLEMLER	48
2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	49
2.4.1. Kişisel Bilgi Formu	49
2.4.2. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (KEDEÖ)	49
2.5. VERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ	51

BÖLÜM III

BULGULAR

3.1. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Özelliklerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular	52
3.1.1. Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Elde Edilen Bulgular	52
3.1.2. Öğretmenlerin Aileye Bağlı Özelliklerine Göre Elde Edilen Bulgular	57

3.1.3. Öğretmenlerin Bilimsel ve Sosyal Faaliyetlere Katılma Durumuna Göre Elde Edilen Bulgular	67
3.1.4. Öğretmenlerin Mesleki Özelliklerine Göre Elde Edilen Bulgular	69
3.2. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerine İlişkin Bulgular ...	76

BÖLÜM IV

TARTIŞMA VE SONUÇLAR

4.1. TARTIŞMA	77
4.2. SONUÇLAR	87

BÖLÜM V

ÖNERİLER

5.1. EĞİTİMCİLERE ÖNERİLER	91
5.2. ARAŞTIRMACILARA ÖNERİLER	92
KAYNAKÇA	93
EKLER	101
EK-1. Kişisel Bilgi Formu	101
EK-2 Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği	103
EK-3. İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan İzin Evrakları	106
EK-4. Araştırmanın Yapıldığı Okullar ve Araştırmaya Katılan Öğretmen Sayıları	108
ÖZET	109
ABSTRACT	111
ÖZGEÇMİŞ	113

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Evren ve Örnekleme Ait Sayısal Veriler	48
Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	52
Tablo 3. Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması	53
Tablo 4. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı	53
Tablo 5. Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması	54
Tablo 6. Öğretmenlerin Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı	54
Tablo 7. Öğretmenlerin Yaş Aralıklarına Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı	55
Tablo 8. Öğretmenlerin Mesleğe Başlamadan Önceki Yerleşim Yerine Göre Dağılımı	56
Tablo 9. Öğretmenlerin Mesleğe Başlamadan Önceki Yerleşim Yerine Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı	56
Tablo 10. Öğretmenlerin Toplam Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı	57
Tablo 11. Öğretmenlerin Toplam Kardeş Sayısına Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı	58
Tablo 12. Öğretmenlerin Kaçınıcı Kardeş Olduklarına Göre Dağılımı	59
Tablo 13. Öğretmenlerin Kaçınıcı Kardeş Olduğuna Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı	59
Tablo 14. Öğretmenlerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı	60
Tablo 15. Öğretmenlerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı	61
Tablo 16. Öğretmenlerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı	62

Tablo 17. Öğretmenlerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı	62
Tablo 18. Öğretmenlerin Anne Mesleğine Göre Dağılımı	63
Tablo 19. Öğretmenlerin Anne Mesleğine Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı	64
Tablo 20. Öğretmenlerin Baba Mesleğine Göre Dağılımı	64
Tablo 21. Öğretmenlerin Baba Mesleğine Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı	65
Tablo 22. Öğretmenlerin Aile Genel Yapısına Göre Dağılımı	66
Tablo 23. Öğretmenlerin Aile Yapısına Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı ..	66
Tablo 24. Öğretmenlerin Bilimsel Etkinliklere Katılımına Göre Dağılımı	67
Tablo 25. Öğretmenlerin Bilimsel Etkinliklere Katılımına Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı	68
Tablo 26. Öğretmenlerin Sosyal Etkinliklere Katılımına Göre Dağılımı	68
Tablo 27. Öğretmenlerin Sosyal Etkinliklere Katılımına Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı	69
Tablo 28. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı	70
Tablo 29. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı	71
Tablo 30. Öğretmenlerin Öğretim Kademelerine Göre Dağılımı	71
Tablo 31. Öğretmenlerin Öğretim Kademelerine Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı	72
Tablo 32. Öğretmenlerin Hizmet Süresi Aralıklarına Göre Dağılımı	73
Tablo 33. Öğretmenlerin Hizmet Süresi Aralıklarına Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı	73
Tablo 34. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Üniversitelerin Buldukları Bölgelere Göre Dağılımı	74

Tablo 35. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Üniversitelerin Buldukları Bölgelere
Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı 75

Tablo 36. Öğretmenlerin KEDEÖ Standart Puan Aralıklarına Göre Dağılımı 76

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Eleştirel Düşünme Süreci	27
Şekil 2. Eleştirel Düşünme Becerileri ve Gerekli Tutumlar	30

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

KEDEÖ: Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

CCTDI: California Critical Thinking Dispositions Inventory

CCTST: Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi

TIPS II: Bütünleşik Bilimsel Süreç Becerileri testi

CEDTDX: Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

SEC: Survey of Enacted Curriculum

HS: Hizmet Süresi

DAB: Doğu Anadolu Bölgesi

GAB: Güneydoğu Anadolu Bölgesi

vb.: ve benzeri

vs.: ve saire

GİRİŞ

Eğitimin genel amaçlarından biri bireylerin içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamalarına yardım etmektir. Bu uyum sürecinin sürekli değişmesi ve gelişmesi eğitimin de paralel olarak değişmesine ve gelişmesine neden olmaktadır. Eğitimdeki bu değişiklikler beraberinde arzulanan öğrenci ve öğretmen profiline de yansımaktadır. Günümüz koşullarında öğrenciden beklenen kendi kendine öğrenebilmesi, öğrendiklerini uygulayabilmesi, edindiği bilgileri yorumlayabilmesi ve gerektiğinde değişikliğe gidebilmesidir. Öğretmenden beklenen ise öğrencilere bilgiyi keşfedebilecekleri ortamlar yaratabilmek, kendini bilginin mutlak kaynağı olarak görmemek, sorunların üstesinden gelebilmek, sürekli kendini geliştirmek ve yeniliklere açık olmaktır (MEB, 2005). Bunlara bağlı olarak öğretmen ve öğrencilerin bir takım becerilere de sahip olması gerekmektedir. Bu becerilerin başında kabul edilen ve birçok araştırmacı tarafından önemi vurgulanan becerilerden biri de eleştirel düşünmedir.

Günümüz biliminde çok hızlı değişimler ve gelişmeler olmakta ve bu durum insanların bu gelişim ve değişime uyum sağlayabilecek niteliklere sahip olmasını gerektirmektedir. Bunun gerçekleşmesi için bireyin gelişime açık, sorgulayan, araştıran ve eleştirel düşünebilen konumda olması gerekmektedir (Kaya, 1997:1). Bu düşünceden hareketle geleceğimiz olan öğrencilerin ve onların eğitim-öğretim kurumlarındaki yetiştiricileri olan öğretmenlerin eleştirel düşünen bireyler olmaları gerektiği söylenebilir. Bireylerin eleştirel düşünmeyi öğrenme süreci bir döngü olarak düşünülürse, bu döngünün referans noktasının öğretmenler olacağı söylenebilir. Öğretmenlerin eleştirel düşünen bireyler olması ile öğrencilerin, öğrencilerin eleştirel düşünen bireyler olmasıyla geleceğin öğretmenlerinin, ailelerinin ve diğer meslekteki elemanların eleştirel düşünen bireyler olacağı düşünülebilir. Bu değerlendirmeler ışığında toplumun eleştirel düşünmedeki gelişiminin temelinde öğretmenlerin eleştirel düşünen bireyler olmasının yattığı yorumuna ulaşılabilir.

Durmadaan artan bilgi birikimi ve bilimsel bilginin değişebilir doğası, her bilginin edinilmesini zorlaştırmaktadır. Her geçen gün yeni bilgiler elde edilmekte ve mevcut bir takım bilgiler değişikliğe uğramaktadır. Bu yüzden bireylerin var olan bilgiler arasından tercihler yapması gerekmektedir. Birey var olan bilgileri mantık süzgecinden geçirmeli ve öyle renmelidir. Bu açıdan bakıldığında da eleştirel düşünmenin gerekliliği görülmektedir. Çünkü eleştirel düşünebilen birey bilgileri olduğu gibi kabul etmez, kendisine mantıklı gelen geçerli ve güvenilir bilgileri seçer ve renir. Bununla birlikte hızla gelişen bilgi birikiminin yalnızca eğitimle iletilmesinin zorluğundan dolayı, kişilerin bireysel olarak bilgiye ulaşmak durumunda kalmaları, st düzey düşünme kabiliyetlerinin önemini göstermektedir (Demirel, 2010:3-4). Bu düşünceler, bireyin st düzey düşünme becerilerine sahip olmasıyla kendi kendine renebilir hale geleceği ve sonuç olarak renmesinde zgrleşeceği şeklinde yorumlanabilir. Bu da bireyin kalıplaşmış bilgilere ve sisteme bağlı kalmamaya başlayacağı anlamına gelebilir. Bireyin eleştirel düşünmesiyle birlikte muhakeme yeteneğini daha etkin şekilde kullanır. Buna ek olarak birey bilgi birikimi arttıķa kendi kendine yeni bilgiler üretmeye ve bu bilgiler hakkında yargılara ulaşmaya başlar. Eğitimin temel amaçlarından biri ve Bloom taksonomisinin en st basamağı budur. Yani Bloom taksonomisinin en st basamağı olan değerlendirme yeteneğidir. Düşünerek ve bağlantıları doğru kurarak ilerlediğimizde bu sonuca ulaşmaktayız. Fakat eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki tek etkenin st düzey düşünme becerilerine sahip olmanın olmadığı unutulmamalıdır.

Kuran'a (2002) göre okullara düşen en önemli sorumluluk rencilerin üretken, kendi kendine renen ve eleştirel düşünen vatandaşlar olarak yetiştirilmesidir. Bu becerilere sahip rencilerin yetiştirilmesinde retmen önemli bir konumdadır. Günümüz retmeni, renmeye açık, çok yönlü, sorunlara akılcı zmler üreten ve eleştirel düşünebilen bir eğitimci olmalıdır (Akt. Akıllı, 2012:1). Buradan bu niteliklere sahip bireyler yetiştirecek olan retmenlerimizin öncelikle kendilerinin bu özellikleri taşımaları gerektiği anlaşılmaktadır.

Öğretimde kazanımların kalıcı öğrenilebilmesi için, öğrencilerin düşünme süreçlerini aktif şekilde kullanmaları gerektiği, aksi takdirde ezber yoluna gidecekleri belirtilmektedir (Paul ve Elder, 2001: akt. Korkmaz, 2009). Öğrencilerin kendisine aktarılan bilgiyi analiz etmesi ve bilgidен nasıl yararlanacağını bilmesi gerekmektedir (Brad, 1994: akt. Korkmaz, 2009). Bu açıdan bakıldığında, eleştirel düşünmenin eğitimde yer alması durumunda; öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olmaları beklenmektedir (Elias ve Kress, 1994: akt. Korkmaz, 2009). Öte yandan Braman (1999), eleştirel düşünmenin sadece öğretim ortamında değil, sorun çözmeye dair her alanda etkili olduğunu ifade etmektedir (Akt. Kökdemir, 2003). Hayatımızın her anında ve alanında çeşitli sorunlarla karşılaşırız. Öğrendiğimiz bilgiler bu sorunları çözmemizde bize ışık tutacaktır. Bu yüzden edindiğimiz bilgileri ne zaman, nasıl kullanacağımızı iyi bilmemiz gerekir. Ayrıca bu bilgilerin hangi kısmının nerelerde işimizi kolaylaştırabileceğini tespit etmek de önemlidir. Bilginin edinilme ve problem çözme sürecinde eleştirel düşünme seviyesi etkin bir rol oynamaktadır. Öyleyse eleştirel düşünmenin hayatımızdaki problemlerimizi çözmemizde ve bunun için gerekli alt yapıyı kurmamızda gerekli olduğunu söyleyebiliriz.

Eleştirel düşünme seviyelerini kişilerin bireysel olarak geliştirmeleri oldukça zordur. Eleştirel düşünme ve bilgiyi çözümlene kabiliyetlerini kişilere kazandırma yükümlülüğü günümüzde, çoğunlukla okullara ve yükseköğretim kurumlarına yüklenmiştir (Kökdemir, 2003). Bu açıdan bakıldığında eğitim yoluyla, eleştirel düşünme seviyeleri yüksek kişiler yetiştirildiği anlaşılmaktadır (Halpern, 1993:245). Yüklenmiş olan bu sorumluluğu yerine getirmeye ve eğitimden beklenen bu sonuca ulaşmaya çalışan öğretmenlerimizin eleştirel düşünebilmesi ve bu beceriyi öğrencilere kazandırabilmesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde öğrenciler tek başlarına zorlukla kazanabilecekleri bu becerinin üstesinden gelebilir. Günümüz eğitim anlayışında öğretmen öğrenciye bilgiyi doğrudan veren değil, öğrenmeyi öğreten olmalıdır.

Öğretmenin ana görevi, öğrenmeye rehber olmak ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Öğretmen, etkili öğretim yapabilmek için öğrencilerin nasıl öğrendiklerini ve geliştiklerini bilir. Onların entelektüel, sosyal ve kişisel gelişimlerini destekleyecek eğitim ortamları ve imkânları sağlar. Eleştirel düşünme, problem çözme ve performanslarına ait gelişmelerini teşvik etmek amacıyla çeşitli öğretim stratejileri kullanır (MEB, 2002:23: akt. Ç. Öztürk, 2004). Bu nedenle düşünme kabiliyetlerinin aktarımında iyi eğitilmiş öğretmenlerin özel bir yeri vardır. Ashton (1988), okullarda eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirilmesindeki en büyük engelin öğretmenlerin eleştirel düşünebilme kabiliyetine sahip olmamasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Wilks'e (1995) göre ise okullarda, eleştirel düşünme kriterlerine sahip öğrenciler yetiştirilebilmesi için öncelikle dersleri verecek olan öğretmenlerin bu becerileri kazanacak şekilde yetiştirilmesi gerekir (Akt. Akbey, 2007).

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin geliştirilmesi öğrencilerin entelektüel açıdan da gelişmelerini olumlu yönde etkileyerek öğrencilere kendi potansiyellerini keşfetme ve geliştirme fırsatı sağlayacaktır. Ön yargılardan uzak, açık fikirli ve sorgulayıcı özellik gösteren eleştirel düşünme eğilimine sahip bireyler yetiştirmek için ön koşullardan biri de bu beceriye sahip eğitimcilerin yetiştirilmesi ve eğitim camiasında yerlerini almalarıdır. Bu yüzden öğretim programlarının eğitim kurumlarındaki uygulayıcısı olan öğretmenlere büyük bir sorumluluk düşmektedir. Eleştirel düşünmenin öğretilebilir ve geliştirilebilir niteliğinden dolayı öğretmenler ders içi ve ders dışı uygulamalarında bu becerinin geliştirilmesine yönelik yöntem ya da teknik seçiminde ve etkinlik geliştirme konusunda belirli yeterlilikler göstermelidir (Özsevgeç ve Altun, 2012:2).

Problem Durumu

Günümüzde bütün toplumlarda eğitimin amacı; araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünen, katılım gösteren, çağa ayak uyduran, düşüncelerini hayata geçiren ve problem çözen aktif kişiler yetiştirmektir (Koray ve Çil, 2006:2). Bu amacı gerçekleştirmede öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlik mesleğini gerçekten layıkıyla yapmak isteyen bir öğretmenin sorumluluğunun bilincinde olup öyle hareket etmesi gerekmektedir. Sadece

geleneksel eğitim yöntemlerini kullanan, kendini geliştirmeyen, yeniliklere açık olmayan, durumlara eleştirel düşünemeyen, öğrencilerine demokratik yaklaşamayan bir öğretmenin öğrencilerini yeni yaşam koşullarına uygun şekilde yetiştirebilmesi beklenemez.

Eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında en önemli etken öğretmendir. Eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik hazırlanan materyaller, öğretimi destekleyici olabilir fakat eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında tek başlarına yetersiz kalabilir. En etkili öğretim, düşünme becerisine sahip, davranışlarıyla bunu gösteren ve öğrencilerden bunu bekleyen öğretmenler tarafından yapılabilir. Bundan dolayı düşünme becerilerinin kazandırılmasında iyi yetiştirilmiş öğretmenlerin önemli bir yeri vardır (Enis, 1991: Akt. Cevher, 2008:8).

Demirci'ye (2002) göre, öğretmenin eleştirel düşünme konusunda yetiştirilmesi öğrencilerin de eleştirel düşünmeyi öğrenmesini sağlayacaktır. Eleştirel düşünmenin faydaları her yönüyle tespit edilmeli ve öğretmenlere aktarılmalıdır. Öğretmen öğrencilere soru sorarak eleştirel düşünmeyi öğrenciler için kolaylaştırır. Öğretmenin sorduğu bu sorular öğrencileri eleştirel düşünmekten uzaklaştırmayacak tarzda ve öğrencileri teşvik edecek nitelikte olmalıdır. Öğretmen sınıf ortamını eleştirel düşünmeye uygun hale getirmelidir.

Sönmez'e (1993) göre öğretmen, öğrenme ve öğretme alanını öğrencilerin eleştirel düşünmesini sağlayacak şekilde düzenlemelidir. Bunun için uygun öğretim yollarını kullanmalı, öğrencileri eleştirel düşünmeye teşvik etmeli ve başarıları halinde onları ödüllendirmelidir.

Her kademedeki öğretmenin öğrencilerine örnek olması ve derslerinde bu becerileri kazandıracak etkinlikleri işe koşması gerekmektedir. Örneğin, öğrencilerin tartışmaya teşvik edilmesi, öğrencilere araştırmaya yönelik ödevlerin verilmesi, bu ödevlerin sınıfta sunulması, öğrencilerin farklı bakış açıları kazanmalarını sağlayacaktır. Bunun yanında, öğrencilere düşüncelerinin açıklanması, var olan düşünceleriyle yeni bilgilerin analiz ya da sentez edilmesine yol açacak sorular yöneltilmesi yoluyla da öğrencilerin eleştirel düşünceleri geliştirilebilir (Ekinci, 2009:7).

Nitekim günümüz eğitim programlarında eleştirel düşünmenin geliştirilmesine dair yönlendirmeler de yapılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının yayınladığı yeni öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması amaçlanan ortak becerilerin başında eleştirel düşünme gelmektedir (MEB, 2005). Bu programları değişen eğitim anlayışı doğrultusunda uygulayacak ve öğrencilerin çağın beklentilerine uygun yetişmesinde doğrudan katkısı bulunacak öğretmenlerimizin eleştirel düşünme eğilimlerinin ne seviyede olduğu bir problem durumudur.

Ayrıca öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimini etkileyen faktörlerin neler olduğu da başlı başına bir problemdir. Eleştirel düşünme hangi durumlardan olumlu hangi durumlardan olumsuz etkilenir ya da bireyin hangi özellikleri eleştirel düşünme eğiliminin yüksek olmasını sağlar? Bu tür soruların yanıtları, bu faktörlerden kontrol edebileceklerimizi ve edemeyeceklerimizi belirlememize ve bunları olumlu yönde düzenlememize yardımcı olacaktır.

Bu bağlamda, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri farklı değişkenler açısından incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- 1) İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri;
 - a) Kişisel özelliklerine (yaş, cinsiyet, medeni durum, üniversite eğitiminden önce yaşadığı yer),
 - b) Aileye bağlı özelliklere (kardeş sayısı, ailenin kaçınıcı kardeş olduğu, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, anne mesleği, baba mesleği, ailenin genel yapısı),
 - c) Bilimsel ve sosyal etkinliklere katılma durumuna,
 - d) Mesleki özelliklerine (mezun olduğu üniversite, deneyim süresi, branşı, öğretim kademesi),

bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

- 2) İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ne düzeydedir?

Araştırmanın Önemi

Bilim, teknoloji ve kültürün günümüzde geldiği nokta bireylerin çok yönlü ve eleştirel düşüncelerini gerekli kılmaktadır. Bilimin, teknolojinin ve kültürel değerlerin değişmesiyle eğitim ve öğretim de değişmektedir. İnsanların artık kendi kararlarını verebilmeleri, ortaya özgün çalışmalar koyabilmeleri ve rutin olanın dışında girişimler yapabilmeleri gerekmektedir. Günlük hayatta sürekli karşımıza çıkmaya başlayan eleştirel düşünebilme artık bir gereksinim haline gelmiştir. Bu yüzden geleceğimizi emanet edeceğimiz öğrencilerimizin ileriki yaşamlarına hazır olmaları, karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri ve olaylara analitik bakabilmeleri gerekmektedir.

Eleştirel düşünmeyi önemli kılan bir diğer unsur, Bloom taksonomisinin üst düzey hedeflerinden olan analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarının eleştirel düşünmenin tanımında geçmesi ya da direkt bu hedeflerin eleştirel düşünmenin içeriğini oluşturmasıdır. Bloom taksonomisinin üst düzey basamaklarının eleştirel düşünmenin tanımında yer alması ya da eleştirel düşünmenin kapsamını oluşturması eleştirel düşünmeyi önemli kılmaktadır (Moore, 2001:5). Bu üst düzey hedeflerin kazandırılmasında büyük bir etkisi olan öğretmenlerin bu becerilere haiz olması bir ön koşuldur. Öğretmenlerin kendilerine düşen bu görevi başarıyla yerine getirebilmeleri kendilerini geliştirmelerine ve eleştirel düşüncelerini olumsuz yönde etkileyen faktörlerden kurtulmalarına bağlıdır.

Ülkemiz, 2004-2005 eğitim öğretim yılında eleştirel düşünme gibi günümüz standartlarına uygun kişisel nitelikleri daha çok ön plana çıkararak öğretim programında yeni düzenlemeler yapmıştır (Coşkun, 2009:69). Ulusal ve uluslararası platformda öneminin bu kadar vurgulanmasından, eleştirel düşünmenin, küçük yaşlardan başlanılarak öğrencilere kazandırılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Okul hayatında eleştirel düşünme beceri ve eğiliminin kazandırılabilmesi adına, Marzano ve diğerleri (1988), rehberlik ve sınıftaki eğitim ile eleştirel düşünmenin ortaya çıkabileceğini söylemektedir (Akt. Coşkun, 2009:2). Bu bilgi ışığında düşünürsek öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasından ve üst düzey düşünme becerilerini kazanmasından birinci dereceden sorumlu olan öğretmenler kendilerini günümüz çağdaş eğitim şartlarına hazırlamış ve öğrencileri de hazırlayabilecek yeterlikte olmalıdır.

2005'ten bu yana ilkokul ve ortaokullarda uygulanmakta olan yeni programın özellikle eleştirel düşünme üzerine yoğunlaşmış etkinlikler içeriyor olması, eleştirel düşünmenin okul eğitiminde ve günlük yaşamda sağladığı kazançların çok olması ve görev başındaki öğretmenlerin bu konuda önemli bir yere sahip olması araştırmamızın ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Ayrıca yapılan literatür taramasında özellikle ortaöğretim ve yüksek öğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin araştırıldığı, ancak az sayıda araştırmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerin bu özelliklerinin araştırıldığı görülmüştür. Özellikle de ülkemizin en büyük ili olan İstanbul'da hâlihazırda öğretmenlik yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin ve etkileyen faktörlerin araştırıldığı ulusal bir tez bulunmaması açısından araştırmamız çok büyük bir önem taşımaktadır.

Varsayımlar

Araştırmada;

1. Veri toplama aracının, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerini ortaya koyabilecek nitelikte olduğu,
2. Veri toplama araçlarına ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin içtenlikle ve gerçek görüşlerini yansıtacak şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı Güz döneminde İstanbul iline bağlı 7 ilçede görev yapan 468 ilk ve ortaokul öğretmeni ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma, ‘Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği’ ve Kişisel Bilgi Formundan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

İlgili Tanımlar

Düşünme: Skinner’e (1968) göre düşünme; matematiksel, müziksel, toplumsal, politik vb. gibi konularda sözlü ve sözsüz olarak yapılan davranışlardır (Yıldırım, 2005:6)

Eleştirel Düşünme: Eğitim bilimcilerin görüş ve savunularına göre farklı tanımlamaları vardır.

Bir kısım eğitim bilimciye göre eleştirel düşünme,

- Öğrencilerin daha önceden bildiklerini uygulaması ve kendi düşünme becerilerini kullanıp ön öğrenmelerini değiştirmesidir (Norris, 1985:40; akt. Aybek, 2007).

- Olguları analiz etme, fikir ortaya koyma ve onu sistemli hale getirme, görüşleri destekleme, kıyaslamalar yapma, çıkarımlar yapma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme becerisidir (Chance, 1986:236; akt. Şahinel, 2002:4).

- Kriterlere dayalı olarak değerlendirmeye yardımcı olan, kabiliyet gerektiren, yeterli ve güvenilir şekilde gerçekleştirilen düşünmedir (Lipman, 1988:39; akt. Jeevanatham, 2005:119).

- Tartışmaları anlamamanın ve değerlendirmenin aktif ve sistematik bir sürecidir. Tartışma bir nesnenin özellikleri veya iki veya daha fazla nesne arasındaki ilişkiye dair bir iddia ve bu iddiayı destekleyen veya reddeden kanıtları içerir. Eleştirel düşünenler, tartışmaları anlamamanın tek ve doğru bir yolu olmadığını ve her katkının da gerektiğince başarılı olmadığını kabul eder (Mayer ve Goodchild, 1990:4; akt. Huitt, 1998:1).

- Amacı, bireylerin kendilerini ve diğerlerini anlayabilmesini sağlamak olan etkin, düzenli ve işlevsel bir zihinsel süreçtir (Cüceloğlu, 1999:216).

BÖLÜM I

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. Kuramsal Temeller

Eleştirel düşünme eğilim ve becerileri ile ilgili kuramsal temeller aşağıda sunulmuştur.

1.1.1. Eleştirel Düşünme Stratejileri

Paul ve diğerleri (1990:56-102) eleştirel düşünme stratejilerini;

1. Duyusal Stratejiler,
2. Bilişsel Stratejiler

olmak üzere iki temel grupta toplamış ve eleştirel düşünme stratejilerini toplam otuz beş farklı boyutta listeleyip ardından her bir stratejiye dair ilkeleri açıklamışlardır (Akt. Yıldırım ve Yalçın, 2008:170). Burada sadece başlıklarla ele alınacak eleştirel düşünme stratejileri, eleştirel düşünme becerisinin tanımının ortaya konulmasında ve bu beceriyi öğrenme-öğretme sürecinde yararlı olacaktır.

Duyusal Stratejiler

Eleştirel düşünmeye ilişkin duyuşsal stratejiler aşağıda sıralanmıştır;

1. Bağımsız düşünme
2. Ben-merkezli anlayışı fark etme
3. Adil düşünme: farklı görüşlere saygı gösterme
4. Duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama
5. Peşin hükümlü olmama: yargıyı geciktirme
6. Sorgulama cesareti geliştirme
7. İyi niyetli ve dürüst düşünme
8. Düşünme azmi geliştirme

9. Düşünme becerisine güven duyma

Bilişsel Stratejiler Makro Yetenekler

Eleştirel düşünmeye ilişkin bilişsel stratejiler aşağıda sıralanmıştır;

10. Geçerli ve geçersiz genellemeleri fark etme

11. Öğrendiklerini transfer etme

12. Görüş geliştirme

13. Açık düşünme

14. Değerlendirme için ölçüt geliştirme

15. Bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgulama

16. Derinlemesine inceleme

17. Görüşleri analiz etme ve değerlendirme

18. Çözüm üretme ve değerlendirme

19. Uygulamaları analiz etme ve değerlendirme

20. Eleştirel okuma

21. Eleştirel dinleme

22. Disiplinler arası ilişki kurma

23. Soru sorma

24. Farklı görüşleri karşılaştırma

25. İdealle gerçeği birbirinden ayırt etme

26. Kendi düşünme sürecini değerlendirme

Yukarıda belirtildiği gibi Paul ve diğerleri (1990) tarafından eleştirel düşünme stratejileri iki temel gruba ayrılmış ve her grup kendi içinde alt stratejilere ayrılarak toplam otuz üç başlık altında incelenmiştir. Fakat bilişsel stratejiler için belirlenen mikro yeteneklere çalışmamızda yer verilmemiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin eleştirel düşünme stratejilerine sahip olmasının ve bunu öğrencilere kazandırabilmesinin, öğrenciler için önemli olduğu düşünülmektedir.

1.1.2. Eleştirel Düşünmede Öğretmen Etkinliği

Bireylerin mesleklerinde ve günlük yaşamlarında ihtiyaç duyacakları muhakeme yapma, problem çözme gibi becerilere destek olması beklenen eleştirel düşünme eğilimi eğitim yoluyla geliştirilebilir. Düşünmenin nasıl geliştirilebileceği ile ilgili olarak eğitimciler yıllardır çalışmalar yapmaktadır. Sokrates'in öğrencilerin ne bildiğini belirlemede uyguladığı yöntem, bu çalışmaların ilki olarak görülmektedir. Düşünmenin geliştirilmesi ile ilgilenenlerin büyük bir kısmı bunun zor olduğu konusunda hemfikir olsalar da, bilincinde olarak düşünmenin daha iyi geliştirilmesi okulların ilk hedefi olarak görülmektedir (Perkins, 1989:18; akt. Yıldırım, 2005:18-19).

Özellikle 1980'li yıllardan sonra eleştirel düşünmenin öğrencilere öğretimi daha da önem kazanarak günümüzde ilkokul sıralarından başlayarak daha üst düzeylere kadar geliştirilebileceği savunulmaktadır. Eleştirel düşünmenin geliştirilmesi ve öğrencilerin düşünmeleri, eleştiri yapabilmeleri, meraklı ve araştırmacı olabilmeleri için öğretmene büyük yükümlülükler düşmektedir. Öğretmen, eleştirel düşünmeyi öğrenme ve öğretme sürecinin merkezine koymalıdır. Buna bağlı olarak öğretmenler daha fazla deneyim kazanmak ve problemlere alternatif ve yaratıcı çözümler bulmak için eleştirel düşünmeden faydalanabilirler (Yıldırım, 2005:19).

Eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde ve öğretilmesinde kullanılan program, öğretmen, yöntem ya da tekniğin etkili olabilmesi içinse öğrencinin kendisini güvende hissetmesi, kendilerine olan güvenlerinin desteklenmesi ve cesaretlendirilmesinin önemli bir yeri vardır. Bunu sağlayacak olanlar da öğretmenlerdir (Berman, 1991:10; akt. Semerci, 2003:64-65).

Beyer (1991), düşünme eğilimlerinin geliştirilmesinin zaman alacağını belirterek, bu eğilimlerin tek bir ders ya da ünite sonunda edinilemeyeceğini ifade etmektedir. Düşünme eğilimlerini harekete geçiren uzun erimli düşünme incelemelerinin içinde tutulan öğrencilerin bu eğilimleri kazanabileceğini ileri sürmektedir. Böyle bir hedefi gerçekleştirmek için yapılması gerekenleri şöyle açıklamaktadır:

- *Arzu edilen eğilimleri gösteren davranışlar için model oluşturma:*

Öğretmenler, bilgiye ulaşana kadar bütün hükümlere şüpheyle yaklaşmalı, farklı görüşlere önem vermeli ve bunları desteklemelidir.

- *Arzu edilen eğilimleri yansıtan öğrenci davranışlarında ısrar etme:*

Öğrencilerin eleştirel düşünme ve bunu destekleyen davranışları ortaya koymaları sağlanmalıdır. Öğrenciler soru sormalı, farklı görüşleri araştırmalı ve alternatifler üretmelidir.

Bununla beraber öğretmen bu davranışların gerçekleşmesinde ve alışkanlık haline gelmesinde ısrarcı olmalıdır.

- *Öğrencileri düşünme eğilimlerini temel alan davranışlar sergilemelerini gerektiren etkinlikler içinde çalıştırma:*

Öğretmenin eğitim öğretim ortamına eleştirel düşünmeyi sağlayacak etkinlikleri dâhil etmesi gerekmektedir. Bu etkinlikler öğrencilerin sorgulayıcı, araştırmacı ve şüpheli yanlarını ortaya koyacak ve geliştirecek aktif nitelikte olmalıdır.

- *Uygun düşünme eğilimlerinin belirtisi olan davranışları güdüleme:* iyi ve yetkin düşünmenin göstergesi olan davranışların önemi ve değeri açıklanarak, övgü ve not gibi güdüleme araçları kullanılarak, öğrenciler bu davranışları sergilemeleri konusunda cesaretlendirilmelidir (Beyer 1991: akt. Schreglmann, 2011:44).

Öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflendiğinde, sınıf ortamının düşünmeyi destekler biçimde tasarlanması ve öğretimin de bu yönde yapılması gerektiğini ifade eden Beyer (1991) beş önemli noktanın göz önüne alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bunlar:

1. Sınıf düzeni,
2. Öğrenci davranışları,
3. Öğretmen davranışları,

4. Öğrenme etkinlikleri,

5. Eğitim materyalleri şeklinde verilmiştir (Akt. Schreglmann, 2011:45).

Eleştirel düşünmenin güçlendirilmesi için öğretmen, sınıf ortamını güvenli hale getirip, öğrencilerin fikirlerini hür bir şekilde ifade edebilmesini kolaylaştırmalıdır. Bu durumun gerçekleşebilmesi için öğrencinin ifade hürriyetini, bağımsızlığını, araştırıcılığını ve özgüvenini engelleyen bir durumun olmaması gerekir (Arık, 1990:92; akt. Yıldırım, 2005:21). Başka bir ifadeyle eğitim ortamı sabit, baskıcı ve engelleyici olmamalıdır.

Çünkü zorlayıcı bir ortamda, bıkkınlık ve sevgisizlik duyguları gelişir. Bu duyguların gelişmemesi için öncelikle öğrencide öğrenme sevgisini ve ilgisini, çevresindekileri merak etmeyi ve soru sormayı sürekli yaptığı davranışlar haline getirmek gerekir. Ancak bu sayede düşünmenin ön koşulu gerçekleşmiş olur (Kale, 1995:4).

Eğitim sisteminin demokratik olması eleştirel düşünmenin önünü açacaktır. Öğrenciye eleştirel düşünen birey özelliklerinin kazandırılmasının ön şartı öğrenciyi sınırlandırmayan, kendilerini keşfedebilecekleri, üretken olabilecekleri ve eleştirel düşünebilecekleri öğrenme-öğretme ortamı sağlamaktır. Özünde Türk Milli Eğitim Sistemi öğrencilere bu imkânları sağlayacak niteliklere sahiptir (Yıldırım, 2005:21).

Demokratik eğitim sistemi, öğrencilere demokrasiyi yaparak-yaşayarak yetişmelerine olanak tanıyan eğitim sürecini içerir. Ertürk (1986:29), böyle bir süreçte öğretmene düşen görevleri şöyle açıklamaktadır:

1. Birey olarak her genci değerli ve önemli kabul etmek.
2. Birlikte alınmış kararların güvenilirliğine inanmak.
3. Gençlerin günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözebileceğine inanmak.

Bu anlayış ışığında bir öğretmen;

a. Öğrencilerin sınıf etkinliklerini ve hatta amaçlarını tartışma ve tercih etme yoluyla belirlemede büyük ölçüde ortak olmalarına izin vermeli,

b. Öğrencilerin davranışlarını kendi kararlarına göre seçmelerine izin vermeli ve onlara imkanlar sunmalı,

c. Öğretmen belli başlı davranma yollarını öğrencilere söyleyerek değil de çeşitli yaklaşımlarla göstermeli veya uygulamalı,

d. Öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine ve bundan yararlanmalarına imkan sunmalı,

e. Sınıftaki faaliyetlerde öğrenci katılımını teşvik etme yollarıyla, öğrencilerle birlikte iyi bir sınıf ikliminde çalışmalıdır (Yıldırım, 2005:21-22).

Berman'a (1991) göre, eleştirel düşünmenin gelişmesinde soru sormanın önemli bir yeri vardır.

Eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde sürekli soru sorma da önemlidir. Bu yol ile birçok kavram hakkında çok yönlü bir bilgiye sahip olup, ders konuları, inançlar ve yaşam hakkında doğru kabul edilen birçok şeyi sorgulayabilirler. Öğretmenin, mümkün olduğu kadar sorular hakkında öğrenciyi daha derinden düşünmede ve konuların altında yatanları keşfetmede güdülemesi gereklidir. Bunun sonucunda ise, yeni sorular sorabilecek ve daha iyi anlaması kolaylaşacaktır (Berman, 1991: akt. Semerci, 2003).

Semerci'nin (2003), doktora eğitiminin tez aşamasında olan öğrencilerin eleştirel düşünme seviyelerini ve bir dönem süren "Gelişim ve Öğrenme" ile "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme" öğretmenlik meslek derslerinin, bu öğrencilerinin eleştirel düşünme seviyelerine etkisini incelediği çalışmasında, bu derslerin eleştirel düşünce becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin araştırmaya teşvik edilmesinin, derslerin tartışma ve sokratik yöntemle işlenmesinin, derse katılımı ve soru sormada kendilerine güvenmelerinin sağlanmasının eleştirel düşünce becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir (Yıldırım, 2005:23).

Okuldaki bütün değişkenler, öğrencinin eleştirel düşünmesine etkide bulunmaktadır. Fakat öğretmenin, özellikle öğrenciyi derse etkin katılmaya ve düşünmeye teşvik etmesi gerekir.

Berman'a (1991) göre, eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde ve öğretilmesinde aşağıdaki stratejiler dikkate alınmalıdır:

1. Güvenli bir ortam hazırlama
2. Bilinenden yararlanma
3. Sınıf üyeleriyle birlikte çalışma

4. İyi soru sormayı öğrenme
5. Sınıf arkadaşlarına bağlılığı öğrenme
6. Çok yönlü bakış açısı kazandırma
7. Duyarlılığı oluşturma
8. Geleceğe ilişkin bir bakış açısı oluşturma ve standartlar geliştirme
9. Düşünceleri davranışa dönüştürme (Akt. Semerci, 2003).

Demirci (2000), eleştirel düşünme becerisinin, psiko-motor becerilerinin gelişimi gibi olduğunu şu şekilde ifade etmektedir:

Eleştirel düşünme becerisi, psiko-motor becerilerinin gelişimi gibi olur. Sık ve düzenli egzersiz bize değişimi getirir. Öğretmen kolaylaştırıcı ve motive edici olmalıdır. Soru sorarken öğretmen öğrencinin gözünü kokutmaktan kaçınmalıdır. Düşüncelerini sağlıklı bir şekilde yansıtmaları gereklidir. Becerili bir öğretmen öğrencisinin sözel ifadesinin yanında vücut diliyle de ilgilenir (Demirci, 2000:7-8).

Öğretmenin eleştirel düşünebilmesi kadar bunu öğretmenin yöntem ve tekniklerini iyi seviyede biliyor ve uyguluyor olması da önemlidir.

1.1.3. Eleştirel Düşünmenin Temel Özellikleri ve Bileşenleri

McKnown (1997), eleştirel düşünmenin temel özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır (Akt. Vural ve Kutlu, 2004):

1. Eleştirel düşünme muhakemeye ve akıl yürütmeye dayalıdır: Eleştirel düşünme sürecinde elde edilen sonuçların güvenilir, geçerli ve orijinal olması gerekmektedir.

2. Eleştirel düşünme, derinlemesine düşünmeyi gerektirir: Bir fikri geliştirmek için, mevcut ve ilişkili düşünceleri mantığa dayalı bir yolla değerlendirmek gerekir.

3. Eleştirel düşünme odaklanmayı gerektirir: Bir amaç ile düşünmeyi gerektirir. Bu amaç ise, bireyin ne yaptığı veya neye inandığıyla ilgili olarak en iyi kararı vermektir.

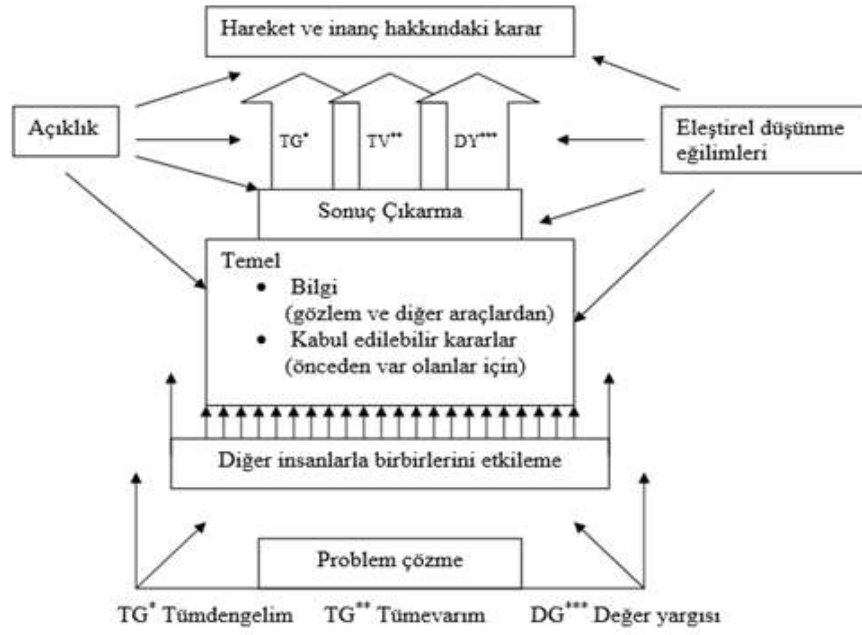
Eleştirel düşünme; araştırma, tercih yapma, örgütleme ve bilginin yeni durumlara gereği gibi aktarılmasını kolaylaştırır (Paul ve diğ., 1990:2). Aynı zamanda problem çözme ve karar verme süreçlerinin daha iyi gerçekleşmesine de yardımcı olur. Öğrencilerin yaşamın her alanında problem çözerken ve karar verirken neye inanmaları ve ne yapmaları gerektiği konusunda akılcı kararlar alabilmeleri için eleştirel düşünmeye gereksinim duyacakları düşünülmektedir.

Adler (1987) tarafından yapılan bir çalışmada eleştirel düşünme ile ilgili, mantıksal çıkarsama, değerlendirme, çözümlenme, sorgulama, algılama, düzenleme ve düşünme gibi bir takım evrensel beceriler belirlenmiştir (Akt. Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005).

Araştırmacılar eleştirel düşünmeyi birbirinden farklı tanımlamalarına rağmen, eleştirel düşünmenin tartışmaları değerlendirme ve bilgiyi doğru olarak kullanabilme becerisi olduğu konusunda hemfikir oldukları görülmektedir (Williams, 2003:4-5).

Tüm tanımların ortak noktaları incelenecek olursa eleştirel düşünmede geçen anahtar sözcüklerin; aktiflik, derinlemesine düşünme, amaçlılık, odaklanma, gözlem, yorumlama, sorgulama, yargılama, çıkarım, bilgiyi kullanma, kalıp yargıları fark etme, çözümlenme, değerlendirme, mantık, problem çözme ve duygudaşlık olduğu söylenebilir.

Eleştirel düşünme alanında çalışmalar yapmış olan Ennis (1985) eleştirel düşünmeyi, “bireyin ne yaptığı veya inandığıyla ilgili karar verirken akla uygun ve derinlemesine düşünmesi” şeklinde tanımlamış ve bu süreci Şekil 1’ de olduğu gibi açıklamıştır (Akt. Korkmaz, 2009).



Şekil 1. Eleştirel Düşünme Süreci

Ennis'e (1985) göre bireyin "ne yaptığı ve neye inandığı" ile ilgili karar verme tümüyle üst düzey düşünmedir. Çoğu üst düzey düşünme uygulamaları ise bireyin "ne yaptığı ve neye inandığı" üzerine yoğunlaşmıştır.

Eleştirel düşünmenin ne olduğunun daha iyi anlaşılabilmesinde eleştirel düşünen bireylerde bulunması gereken özelliklerin sunulması yararlı olacaktır.

1.1.4. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri

Bireylerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmasının üç temel adımda gerçekleşeceği belirtilmektedir:

Bunlar:

- **Birey düşünce sürecinin bilincine varmalı.** Birey düşündüğünün farkında olmalı ve o yönde hareket etmelidir.

- **Birey başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilmeli.** Kendi düşünce süreçlerine hakim ve başkalarının düşünce süreçlerini algılayabilen kişi bu iki süreci bir biriyle kıyaslayabilir.

- **Birey öğrendiği bilgileri günlük yaşamında kullanmalı.** Birey ancak yaparak-yaşayarak eleştirel düşünmeyi kalıcı bir davranış haline getirebilir (Cüceloğlu, 1995:217).

Ennis (1985), eleştirel düşünmeyi tanımlamak için ürettiği ve daha geniş kapsamlı olan mantıksal (rasyonel) düşünme kavramını yeterlikler, eğilimler ve iyi yargı olmak üzere üç alanda ve özellik dâhilinde ele almıştır. Yeterlikleri de yedi özellik olarak düzenlemiştir. Bunlar;

1. Gözlem yapma,
2. Bir açıklamanın, noktanın, ifadenin anlamını çıkarma,
3. Genelleme,
4. Varsayımları, alternatifleri, planları, tahminleri, tanımları tasarlama, ifade etme,
5. İyi düzenlenmiş, iyi formüle edilmiş nedenleri teklif etme,
6. Yetkili bir ağızdan söylenenleri, tündengelimsel, tümevarımsal akıl yürütmeyi, açıklamaları, değer ifadelerini ve tanımları değerlendirme,
7. Standart problemleri fark etme ve uygun aktiviteleri gerçekleştirme (Streib, 1992:78).

Ennis (1985) eleştirel düşünmenin sadece beceriden ibaret olmadığını, bireylerde eleştirel düşünme eğilimlerinin de bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Ennis'e (1985) göre, eleştirel düşünme eğilimleri şunlardır:

1. Savın ya da sorunun açık bir ifadesini araştırma,
2. Sebepleri araştırma,
3. Elde edilen bilgilerin organize edilip sınanması,
4. Güvenilir kaynaklardan faydalanma,
5. Karar vermede genel durumu tespit etme,
6. Temel olan nokta için önceki hususları deneme,
7. Zihinde özgün ya da ana ilgiyi koruma,
8. Uygun seçenekleri arama,
9. Açık fikirli olma,
 - a. Kişinin başkalarının bakış açılarını da özenle dikkate alma,

- b. Kanıtlar ve sebepler eksik olduğunda yargıyı erteleme, reddetme,
- c. Terimlere göre bilgiyi sağlayamamanın nedenlerini öğrenmeye çalışma,
10. Nedenler ve kanıtlar yeterli olduğunda durumu değiştirme,
11. İmkanlar doğrultusunda konuyu dikkatlice araştırma,
12. Karmaşık bir bütünün parçalarını düzenli bir tavır içinde ayrıştırma,
13. Bilgiye ulaşma çalışmasının her aşamasında hislerini önemseme (Akt. Yıldırım, 2005).

Pascarella ve Terenzini (1991), birkaç tanımı sentezleyerek eleştirel düşünmeyi açıklamaya çalışmışlardır. Buna göre, eleştirel düşünen kişilerin aşağıdaki davranışların tamamını veya bazılarını yapabilmeleri gerekmektedir:

- Tartışmalarda ana düşünceyi ve varsayımları tanımlama,
- Önemli ilişkilerin farkına varma,
- Verilerden doğru çıkarımları yapabilme,
- Toplanan verilerden veya bilgilerden sonuçlar elde edebilme,
- Elde edilen sonuçların sınama, yorumlama ve bilgi kaynağını değerlendirebilme (Akt. Ü. Akar, 2007:23-24).

Eleştirel düşünmenin beş temel kuralı vardır. Bunlar:

Tutarlılık: Eleştirel düşünen, düşüncedeki zıtlıkları ve çelişkileri etkisiz hale getirebilmelidir.

Birleştirme: Eleştirel düşünen, düşüncenin bütün detaylarını kullanabilmelidir.

Uygulanabilme: Eleştirel düşünen birey, anlayabildiklerini örnek durumlara aktarabilmelidir.

Yeterlilik: Eleştirel düşünen birey, tecrübelerini ve bunlardan elde ettiği sonuçları sağlam bir şekilde oturtabilmelidir.

İletişim Kurabilme: Eleştirel düşünen, fikirlerini sentezleyerek bunları etrafına açık bir şekilde aktarabilmelidir (Demirel, 2010:242-243).

Şekil 2’de eleştirel düşünen bireyin sahip olduğu beceriler ve tutumlar verilmiştir (Büyükkantarıcıoğlu, 2006:85).



Şekil 2. Eleştirel Düşünme Becerileri ve Gerekli Tutumlar

Şekil 2’ye göre, eleştirel düşünme becerileri çıkarım, yorumlama, açıklama, değerlendirme ve sonuca ulaşmadır. Buna karşılık eleştirel düşünme tutumları; amaçlı olma, ilgili konuya ilişkin bilgilere sahip olma, ileri sürülen fikirleri destekleyici veya onları çürüten kanıtlar arama, sistematik olma, sistemli düşünme, katı bir tutumdan çok esnek düşünme, her türlü görüşe açık olma, düşüncelerini rahatlıkla ifade etme, kendine güven duyma olarak sayılabilir. Bilgi birikimlerini anlama, ilişkileri saptama, sınıflama, becerileri önemlerine göre ayırıştırma, kıyaslama yapmak için ölçütler belirlemeyi içermektedir. Ayrıca neden sonuç ilişkilerini kurma, bilginin geçerliğini ve kaynağın doğruluğunun sorgulama, hipotezler geliştirme, tümevarım yöntemini kullanma, elde edilen bilginin ilgili konuyu ne derecede açıkladığını kontrol etme, bilgiyi transfer etme, verilerden hareketle yeni fikirler üretme, bu süreç içerisinde elde edilenleri paylaşabilmek için doğru dili seçme ve kullanma önemli beceri adımlarındandır.

Paul ve diğeri (1990), eleştirel düşünmenin üç önemli boyutu olduğunu ileri sürmüşlerdir (Akt. Şahinel, 2002:7-8). Bunlar;

1. Doğru düşünce: Hayatı anlamayı sağlayan düşünmenin kusursuzluğu, düşüncenin orijinal, tutarlı, mantıklı, yalın ve geçerli olmasıyla oluşur. Düşüncenin özellikleri bilim ya da düşünce alanından bağımsız değildir. Bundan dolayı bireyin bilişsel sürecini bu niteliklere ulaştırması yoğun bir çaba gerektirmektedir.

2. Düşüncenin öğeleri: Eleştirel düşünme kendi içinde diyalektik bir yapıya sahiptir. Eleştirel olmayan bir düşünce mantık temellerine oturtulamaz. Bununla beraber belirsiz ve yüzeyseldir. Eleştirel olmayan düşünmeden kaçınmak için bazı düşünce öğelerini kullanılması gerekir. Bunlar:

- Problemi veya soruyu,
- Düşünmenin amacını,
- Görüşleri,
- Sayıtları,
- Temel kavramları,
- İlke ve kuramları,
- Kanıt, veri ve nedenleri,
- Yorumları ve iddiaları,
- Çıkarımları, usa vurmayı ve düzenlenen görüşün genel hatlarını,
- Doğurguları ve izleyen sonuçları doğru ve eksiksiz bir biçimde açıklayabilme, analiz edebilme ve sınavabilme becerisini ya da anlayışını içerir.

3. Düşünce alanları: Düşünme, bir görüşün sorunlarına veya amaçlarına göre şekillendirilir. Bu durum problemler arasındaki farklılıklar ortaya konulurken ya da farklı konu alanları ve akademik disiplinler arasındaki görüşler belirlenirken açıkça görülür. Örneğin fen alanına ilişkin düşünme süreci ile tarih alanına ilişkin düşünme süreçleri birbirinden farklıdır. Çünkü tarih ve fen farklı düşünce alanlarını temsil etmektedir.

Eleştirel düşünen bireyin, bu süreç için de göstereceği belli davranışlar şu şekilde özetlenebilir:

- Tez veya sorunun ifade ediliş şeklini arama,
- Bilgi edinmeye çalışma,
- Güvenilir kaynaklara ulaşma,
- Mevcut durumu açıklama,
- Ana nokta ile ilgili düşüncesini koruma,
- Özgün düşünme,
- Alternatif arama,
- Sürekli açık fikirli olma ve başkalarının düşüncelerini de dikkate alma,
- Yeterli kanıt veya nedene bağlı olarak bir tarafı savunma ya da tarafını değiştirme,
- Mümkün olduğu kadar kesinlik arama,
- Sorunun tüm karmaşıklığı ile düzenli bir tutumla ilgilenme,
- Tüm eleştirel düşünme becerilerini işe koşma,
- Bilginin düzeyine ve sezgilere karşı duyarlı olma (Ennis, 1996:171).

İçinde yaşadığımız ve birçok insan tarafından “bilim çağı” olarak bilinen bu dönemde, düşünen ve düşünmeyi bilen kişilerin önemine özel bir vurgu yapılmaktadır. Askerlikten sağlık sektörüne, eğitimden kültüre, sanattan spora kısacası her alanda düşünme kabiliyetlerine sahip, karışık durumlarda sağlıklı ve doğru düşünebilen ve düşündüklerini komut almadan uygulayabilecek nitelikte kişilere duyulan ihtiyaç gün geçtikçe daha fazla hissedilmektedir (C. Akar, 2007). Bu yüzden öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin hangi seviyede olduğu ve bu seviyelerin nelerden etkilendikleri bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.2. İlgili Araştırmalar

Eleřtirel dűřünme ile ilgili yurt içine ve yurt dışında yapılmış araştırmaların bir kısmı özetlenerek aşağıda sunulmuştur.

1.2.1. Eleřtirel Dűřünme İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Eleřtirel dűřünme ile ilgili çalışmalar öğretmenlere, lisans öğrencilerine ve ilkokul, ortaokul öğrencilerine yönelik araştırmalar olmak üzere üç kısımda incelenecektir.

1.2.1.1. Öğretmenlere Yönelik Yapılmış Araştırmalar

Öğretmenlere yönelik yapılmış eleştirel dűřünme ile ilgili araştırmalar aşağıda özetlenmiştir;

Hayran (2000) tarafından Uřak İlinin Merkez İlçesi'ndeki ilköğretim okullarında 240 öğretmene yönelik yapılan arařtırmada, öğretmenlerin dűřünme becerileri ve iřlemlerine iliřkin grűřleri ve bazı deđiřkenlerin bu grűřler üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığı belirlenmeye çalıřılmıřtır. Yapılan arařtırma sonucunda, öğretmenlerin problem çözme, eleřtirel dűřünme ve yaratıcı dűřünme becerilerini kullandıkları, dűřünme becerilerinin kullanımında cinsiyet deđiřkenine göre bayanlar lehine anlamlı bir farklılık olduđu belirlenmiřtir. Ayrıca, hizmet sűresi ve mezun olunan ğretim kurumu ile dűřünme becerilerini kullanma arasında anlamlı bir fark bulunamamıřtır.

Gelen'in (1999), Antakya il merkezindeki 30 ilköğretim okulunun 4. sınıflarını okutan öğretmenlerin üzerinde yaptığı çalışmada, bu öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinde, dűřünme becerilerini kazandırma yeterliliklerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veriler, 97 öğretmene anket uygulanarak ve bunların içinden rastgele seçilen 24 öğretmenin gözlemlenmesiyle elde edilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel ve yaratıcı dűřünme becerilerinin kazandırılmasında kendilerini yeterli buldukları, buna karşın araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde, öğretmenlerin bu becerileri kazandırmada, yetersiz ya da tamamen yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, ğretmenlerin mesleki kıdeminin, cinsiyetinin,

branşının ve mezun olunan okul türünün problem çözme, karar verme, soru sorma ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Yıldırım'ın (2005) Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile seçtikleri öğretim yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılacak öğretmenler, Zonguldak il merkezi, Ereğli ve Alaplı ilçelerindeki Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri arasından seçilmiştir. Araştırmaya 140 kadar öğretmen katılmıştır. Bunlardan 111'i genel değerlendirmeye alınmış, veri kaybı olması nedeniyle 31'i istatistik hesaplamalarına dâhil edilmemiştir. Yapılan araştırma sonucunda, eleştirel düşünme becerisi ile tercih edilen öğretim yöntemleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu, eleştirel düşünme becerisi arttıkça düşünme becerisini geliştirmeye yönelik öğretim yöntemlerini tercih oranında da artışın olduğu tespit edilmiştir.

Güzel (2005) yaptığı deneysel çalışmada, eleştirel düşünme becerilerine dayalı sosyal bilgiler öğretimi ile geleneksel yapıdaki sosyal bilgiler programı arasındaki farka bakmıştır. Araştırma sonucunda akademik başarı, eleştirel düşünme becerileri, tutumları ve öğrenmede kalıcılık düzeyi açısından eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğrenim gören grup lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Korkmaz (2009), 'Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri' isimli çalışmasında, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve akademisyenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler 'Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği' ile toplanmış olup 110 öğretmen ve akademisyen araştırma kapsamında yer almıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin orta düzeyde olduğu; görev yapılan öğretim kademesi, eğitim düzeyi, branş, hizmet süresi, cinsiyet ve bölüm değişkenlerinin, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

Şengül ve Üstündağ (2009) tarafından Ankara iline ait 6 merkez ilçenin ortaöğretim kurumlarında görev yapan 80 fizik öğretmeni üzerinde bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada ortaöğretimde görev yapan fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ve sınıfta düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmeye nasıl yer verdikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca eleştirel düşünme eğilimi ile eleştirel düşünmeyi geliştiren etkinlikler arasında ilişkinin olup olmadığı da araştırılmıştır. Araştırma sonunda; Anadolu liselerinde, düz liselerde ve meslek liselerinde görev yapan fizik öğretmenlerinin düşük eleştirel düşünme eğilimi düzeyine sahip oldukları ve eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin okul türüne göre değişmediği saptanmıştır.

Şentürk (2009), Diyarbakır il merkezindeki 26 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 402 öğretmen üzerinde yaptığı çalışmada, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim programının, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye uygun hazırlanıp hazırlanmadığını, ilköğretim sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğunluğunun eleştirel düşünmenin geliştirilmesi ile ilgili hizmet içi eğitim almadıkları tespit edilmiştir. Katılımcılar, ilköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmeye uygun hazırlandığını belirtmişlerdir. Araştırmada, öğrencilere eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması bakımından ders kitaplarının uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç, velilerin eğitime duyarlılığının artırılması için programla ilgili bilgilendirilmesi gerektiğidir. Öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve mezuniyet durumları değişkenlerine göre genel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Erden (2009) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini mesleki özellikler açısından karşılaştırmayı amaçladığı çalışmada Semerci (1999) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Ölçeğini 169'u özel, 154'ü resmi ilköğretim okulunda görev yapmakta olan toplam 323 branş ve sınıf öğretmenine uygulamıştır. Araştırma sonuçları, ilköğretim öğretmenlerinin orta düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca mesleki kıdem, branş, öğrenim durumu, mezun olunan

yükseköğretim programının eleştirel düşünme eğiliminin önemli yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Araştırmada mesleki kıdem arttıkça eleştirel düşünme eğiliminin arttığı yönünde bulgular elde edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri arasında sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin kıdemi 0-10, 11-20, 21-30, 31 ve üstü şeklinde ayrılmıştır.

Narin (2009) ilköğretim ikinci kademe 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi ve eleştirel düşünmeye yönelik kullandıkları öğretim yöntemlerini bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçelerindeki 36 devlet okulunda görev yapan 110 Sosyal Bilgiler öğretmenine Kritik Düşünme Ölçeğini uygulamıştır. Sonuçlarında öğretmenlerin yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip olduklarını fakat yapılan görüşme sonuçlarının bu bulguyu tam olarak desteklemediğini bulmuştur. Bununla beraber Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile cinsiyet, mezun olunan yükseköğrenim kurumu ve aldıkları hizmet içi eğitim seminerine göre anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre ise kıdemi fazla olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Güner (2010) sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi yeterliliği algıları arasındaki ilişkiyi belirleyerek eleştirel düşünme ve sınıf yönetimi konularında öneriler geliştirmek amacıyla yaptığı çalışmada, Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğini 422 sınıf öğretmenine uygulamıştır. Sınıf öğretmenlerinin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin, analitiklik ve kendine güven eğilimlerinin cinsiyete, çalıştıkları şehre, kıdeme, mezun oldukları programa, öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı, açık fikirlilik eğilimlerinin çalıştıkları şehre, mezun oldukları programa göre anlamlı düzeyde farklılaşmazken, kıdeme, cinsiyete, öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, meraklılık eğilimlerinin kıdeme göre farklılık gösterdiği ancak, öğrenim durumu, çalışılan şehir, mezun olunan program, cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, doğruyu arama eğilimlerinin

yalnız kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, öğretmenlerin sistematiklik eğilimlerinin cinsiyete, kıdeme, öğrenim durumuna çalışılan şehre göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, mezun olunan program değişkenine göre farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kızıldaş (2011) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 1. ve 4. sınıf 217 lisans öğrencisine ve 505 sınıf öğretmenine Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğine uygulanmış ve elde edilen bulgulara göre değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin 'orta' düzeyde olduğu bulunmuştur. Fakat araştırmada beklenen değerlere göre ölçüt geliştirme yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda puan aralıkları 51-135 (alt), 136-220 (orta) ve 221-306 (yüksek) şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu durum aynı zamanda alt boyutlar için de uygulanmıştır. Yapılan çalışmada erkek öğretmenlerin ve 23-25 yaş aralığı ile 26-28 yaş aralığı arasında 26-28 yaş aralığındaki öğretmenlerin lehine anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmada yaş aralıkları 23-25, 26-28, 29 ve üzeri şeklinde sınıflandırılmıştır.

Torun (2011), Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma için, Gaziantep ilinde görev yapan 130 öğretmene Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği uygulamış ve eleştirel düşünme alt boyutları ile bazı demografik özellikler açısından anlamlı farklılıkları değerlendirmiştir. Araştırmada Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin açık görüşlü olmadıklarını, yüksek düzeyde analitik düşünme eğilimine sahip olduklarını, doğruyu arama becerilerinin yeterli olmadığını, meraklılık eğilimlerinin tamamen gelişmediğini, kendilerine yeterince güvenmediklerini ve yeterince sistematik olmadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca analitiklik ve sistematiklik ile cinsiyet arasında önemli farklılıklar tespit etmiştir. Erkeklerin kadınlara göre daha analitik düşünme eğilimine sahip olduklarını ve buna karşın kadınların da erkeklere göre daha sistematik düşünme eğiliminde olduklarını tespit etmiştir. Yaptığı analizde

medeni durum ile yalnızca açık fikirlilik alt ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit etmiştir.

Bal (2011), okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimlerini ve okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek için KEDEÖ kullanmıştır. Eleştirel düşünme eğilimi genel sonuçlarına bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin çalışma biçimleriyle, medeni durumlarıyla, anne eğitim durumlarıyla ve baba eğitim durumlarıyla eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Bekâr öğretmenlerin eleştirel düşünme ortalama puanlarının evli olan okul öncesi öğretmenlerin eleştirel düşünme ortalama puanlarından daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Ayrıca annesi lisansüstü mezunu olan okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi ortalamasının annesi diğer eğitim seviyelerinde olan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ve aynı şekilde babası lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin eleştirel düşünme puan ortalamalarının babası diğer eğitim seviyelerinde olan okul öncesi öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çalışma süreleri, yaşları ve cinsiyetleri ile eleştirel düşünme puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Ceyhan (2011), ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri ölçeğini 458 devlet okulu ve 43 özel okul olmak üzere toplam 501 I. kademe öğretmenlerine uygulamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimlerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete, medeni duruma, çalışılan kuruma, öğretmen grubuna (sınıf öğretmeni, branş öğretmeni), mezun olunan okula göre anlamlı bir farklılık göstermediği, buna karşın hizmet yılına göre 0-9 yıl görev yapmış olanlar lehine anlamlı bir

farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı hizmet yılı aralıklarını 0-9,10-19,20 ve üstü şeklinde ayırmıştır.

Selçuk (2013), Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile özel alan yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmasını 132 Türkçe öğretmenine uyguladığı Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği' ne göre değerlendirmiş ve Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olduğunu, eleştirel düşünme eğilimlerinde bayanların lehine çok az da olsa farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacı istatistiklerinde yaş, cinsiyet ve kıdem açısından eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği puan ortalamalarında, anlamlı farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Araştırmada yaş aralıkları 25-35, 36-45 ve 46 ve üzeri olarak; kıdem aralıkları ise 1-5, 6-10, 11-15, 16-20 ve 21 ve üzeri olacak şekilde ayrılmıştır.

1.2.1.2. Öğretmen Adaylarına Yönelik Yapılmış Araştırmalar

Öğretmen adaylarına yönelik yapılmış eleştirel düşünme ile ilgili araştırmalar aşağıda özetlenmiştir;

Gülveren'in (2007) "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri" başlıklı yüksek lisans tezinde;

- Eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yeterli olmadığı,
- Bayan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin erkek öğrencilere göre daha iyi olduğu,
- Bölümler arasında anlamlı bir fark olmadığı, anne ve babanın işinin ve eğitim düzeyinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı,
- Normal öğretim öğrencilerinin, ikinci öğretim öğrencilerine göre eleştirel düşünmede daha başarılı olduğu,
- Öğrencilerin yaşı ve sınıf düzeylerinin eleştirel düşünmede etkili olmadığı,

- Akademik ortalaması yüksek olan öğrencilerin, eleştirel düşünme becerilerinin daha iyi olduğu, sonuçları elde edilmiştir.

Akar (2007), Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 224 öğrenci üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiş ve araştırmada bilimsel süreç becerilerini ölçmek için TIPS II (Bütünleşik Bilimsel Süreç Becerileri testi), eleştirel düşünme için ise CEDTDX (Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X) ölçeğini kullanmıştır. Araştırmadan elde ettiği sonuçlar öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Araştırmada bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme becerileri arasında zayıf bir ilişki tespit etmiştir. Öğretmen adaylarının bilimsel süreç ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri üzerinde bazı değişkenlerin farklılığa yol açtığı görülmüştür.

Saçlı ve Demirhan (2008) tarafından yapılan araştırma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılının güz ve bahar dönemlerinde sekiz üniversitenin beden eğitimi ve spor öğretmenliği programı birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerinde öğrenim gören 530 öğrenciyi kapsamıştır. Araştırmanın amacı öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini saptamak ve karşılaştırmaktır. Araştırmada “Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Gücü Ölçeği (W-GEAYGÖ)” kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin orta düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada, birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin iki, üç ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinden daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin üniversite giriş puan türü ve cinsiyet değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Gürleyük (2008), yaptığı araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini, çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Sonuç olarak sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, öğrenme stilleri, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, mezun oldukları lise türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; sosyoekonomik düzey değişkenine göre ise anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının akademik başarıları

ile eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, öğretmen adaylarının akademik başarıları ile problem çözme becerileri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Zayıf (2008), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde bir araştırma yapmıştır. Araştırmasının evreni, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri, örnekleme ise Sınıf Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dallarının, 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 502 öğretmen adaydır. Araştırmada betimsel yöntem kullanmıştır. Araştırmanın verilerini Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (KEDEÖ) ile toplamıştır. Araştırma sonunda şu sonuçlara ulaşmıştır: Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak düşük düzeyde olduğunu bulmuştur. Öğretmen adaylarının analitiklik ve açık fikirlilik alt boyutlarında eleştirel düşünme eğilimlerinin olumlu yönde olduğu; meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Eleştirel düşünme eğilimi açısından kız ve erkek öğretmen adayları arasında kız öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğunu; bu farklılığın analitiklik ve sistematiklik alt boyutlarında ortaya çıktığını görmüştür. Öğretmen adaylarının genel eleştirel düşünme eğilimlerinin lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, genel toplamda ve açık fikirlilik, kendine güven, doğruyu arama alt boyutlarında öğrenim gördükleri programa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin buldukları sınıf düzeyine göre genel toplamda ve analitiklik, kendine güven, doğruyu arama alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının akademik başarıları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında meraklılık alt boyutu dışında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

1.2.1.3. İlkokul, Ortaokul ve Ortaöğretim Öğrencilerine Yönelik Yapılmış Araştırmalar

İlkokul, ortaokul ve ortaöğretim öğrencilerine yönelik yapılmış eleştirel düşünme ile ilgili araştırmalar aşağıda özetlenmiştir;

Akbıyık (2002) “Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı” adlı araştırmasında, yüksek eleştirel düşünme yetisine sahip öğrenciler ile düşük eleştirel düşünme yetisine sahip öğrencilerin matematik, fen grubu, dil grubu ve sosyal grubu dersleri arasındaki akademik başarı farklarını incelemiştir. Araştırma sonucunda yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrencilerin matematik, Türk dili ve edebiyatı, sosyal grubu ve fen grubu derslerinde akademik olarak daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

Kalkan (2008) yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme düzeyinin öğrencinin cinsiyeti, sınıf düzeyi, öğretmenin cinsiyeti, sınıf mevcudu ve öğrencinin matematik başarısı açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2007–2008 öğretim yılında Samsun’un Alaçam ve Yakakent ilçelerinde öğrenim gören yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri arasından rastlantısal olarak seçilen 402 yedinci sınıf ve 424 sekizinci sınıf olmak üzere toplam 826 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanması aşamasında Demir (2006) tarafından hazırlanan eleştirel düşünme ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin yanı sıra öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olduğu ve bu düzeyin araştırmanın tüm değişkenlerine göre anlamlı derecede farklılaştığını görülmüştür.

1.2.2. Eleştirel Düşünme İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Yurt dışında eleştirel düşünme ile ilgili yapılan araştırmalar aşağıda özetlenmiştir;

Walker (1985), ilk, orta ve liselerden seçilen 408 öğretmene yönelik bir araştırma yapmış ve bu araştırmada öğretmenlerin öğretim düzeyi ve öğretim konuları öğretmenlerinin öğretim düzeyi ve öğretim konuları ile öğretmenlerin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuç olarak, öğretmenler eleştirel düşünmenin günlük yaşamlarında çok önemli olduğunu, öğrencilerin de sınıfta eleştirel düşünme yeteneklerine gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir (Akt. Hayran, 2000).

Swartz (1986) “Eleştirel Düşünme için Eğitim Programını Yeniden Yapılandırma” adlı çalışmasında, farklı konu alanı uzmanı olan dört öğretmenin eleştirel düşünme uygulamalarıyla ilgili görüşlerini araştırmıştır. Eleştirel düşünme becerilerini, tecrübeleri ve çalışmaları ile açıklayan öğretmenler eleştirel düşünme becerilerini temel alarak, kendi yöntemlerini kullanmaya başladıklarını ifade etmektedir. Öğretmenler eleştirel düşünme becerilerinden hangilerinin dersleri için uygun olacağını değerlendirirken zamana gereksinim duyduklarını ve bu işi en iyi grup çalışması ile yapabileceklerini belirtmişlerdir.

Mckee (1986) tarafından, sosyal bilgiler öğretimi programında okuma, tartışma ve deneme yazılarıyla eleştirel düşünmeyi kazandırma ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini güçlendirme amacıyla yapılan projede, yedi tane on birinci sınıf tarih öğretmenine üç yıl boyunca eleştirel düşünme kabiliyetlerinin öğretimi konusunda hizmet içi eğitim verilmiştir. Araştırmada veriler, sınıf gözlemleri ve öğretmenlerle yapılan mülakatlar yoluyla toplanmıştır. Projenin sonunda öğretmenlerin hizmet içi eğitimde öğrendikleri eleştirel düşünmeye uygun programı ya hiç kullanmadıkları ya da değiştirerek kullandıkları görülmüştür.

Chiodo ve Tsai (1997) Çin Halk Cumhuriyeti’ndeki ortaokul öğretmenlerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünmeyi öğretmeye yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada, Tayvan’da

çalışan sosyal bilgisi öğretmenleriyle sınıflarında eleştirel düşünmeyi öğretme hakkındaki düşüncelerini belirlemeye yönelik mülakatlar yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenler, eleştirel düşünmeyi öğretme stratejilerinin kendilerine uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Reed (1998) tarafından, Paul (1993)'un eleştirel düşünme modeli kullanılarak Amerika'daki devlet okullarında okuyan öğrencilerin tarih dersinde günlük olaylar ve Amerika tarihi hakkında eleştirel düşünme becerilerini ve eğilimlerini incelemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği, Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi ve tarihsel içerik sınavı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; devlet okullarındaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin bir tek derste arttırılabildiği; öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde yaş ve cinsiyetin önemli roller üstlenmediği ortaya çıkmıştır.

Kong (2001), Singapur Milli Eğitim Enstitüsünde, öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının görev öncesi döneme ilişkin eleştirel düşünme eğilimlerinin etkilerini araştırmıştır. Araştırmada denek grup üzerinde Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (KEDEÖ) uygulanmış ve üyelerin tamamına yakınının eleştirel düşünme puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Cheung ve arkadaşları (2001) tarafından 577 Hong Kong Üniversitesi öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda, aileleri üst ve orta sosyoekonomik düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin aileleri alt sosyoekonomik düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine göre anlamlı bir düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Recalde (2008) Illinois Öğrenme Standartlarına dayanarak, öğretmenlerin eleştirel düşünme yetenekleri ile sınıf etkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Bu çalışma Illinois'teki 36 tane ortaokul matematik öğretmeniyle yapılmıştır. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (CCTST) ve Wisconsin-Madison Üniversitesi tarafından geliştirilen The Survey of Enacted Curriculum (SEC) ölçeği kullanılmıştır. CCTST 34 sorudan

oluşmaktadır. Sorular; analiz, sentez, değerlendirme, tümdengelim ve tümevarım olmak üzere 5 ölçeğe göre hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yüksek eleştirel düşünme becerilerine sahip olmalarına rağmen, eleştirel düşünme becerilerinin Illinois ğretme standartlarına ve öğretme pratiklerine benzerlik göstermediği, eleştirel düşünme becerilerini sınıf aktivitelerine yansıtamadıkları, eleştirel düşünme becerilerinde yüksek puanlar almalarına rağmen, eleştirel düşünme kapasitelerini öğrencilere aktaramadıkları ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Eleştirel düşünme eğilimine, aşağıda yer alan bağımsız değişkenlerin etkilerini, değişkenlere hiçbir etkide bulunmadan belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modeli, geçmişte yaşanan veya şu anda var olan bir durumun ya da araştırma konusu olan birey, nesne ya da olayın kendi koşulları içinde, olduğu gibi betimlenmesini amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2005:77).

Araştırmada yer alan bağımsız değişkenler;

1. Kişisel özelliklerle ilgili değişkenler;
 - a. Yaş,
 - b. Cinsiyet,
 - c. Medeni Durum,
 - d. Üniversite Eğitimine Başlamadan Önce Yaşadığı Yer,
2. Aileye bağlı özelliklerle ilgili değişkenler;
 - e. Kardeş Sayısı,
 - f. Ailenin Kaçınıcı Çocuğu,
 - g. Annenin Eğitim Düzeyi,
 - h. Babanın Eğitim Düzeyi,
 - i. Annenin Mesleği,
 - j. Babanın Mesleği,
 - k. Ailenin Genel Yapısı,
3. Bilimsel ve sosyal etkinliklere katılma ile ilgili değişkenler;
 - l. Sosyal Etkinliklere Katılma Durumu,
 - m. Bilimsel Etkinliklere Katılma Durumu,

4. Mesleki özellikleri ile ilgili değişkenler

- n. Mezun Olduğu Üniversite,
- o. Branşı,
- p. Öğretim Kademesi,
- q. Deneyim Süresi olmak üzere 16 tane olarak sıralanabilir.

Bu faktörler belirlenirken önceden yapılmış olan araştırmalar dikkate alınmıştır. Eleştirel düşünme eğilimini etkileyebileceği düşünülen faktörler araştırmaya dâhil edilmiştir.

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini İstanbul ilindeki tüm ilkökul ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemi ise İstanbul iline bağlı 39 ilçeden seçilen 7 ilçedeki ulaşılabilirliği ve öğretmen mevcudu yüksek olan ilk ve orta devlet okullarında görev yapan 468 öğretmen oluşturmaktadır. Bu ilçeler Fatih, Kadıköy, Eyüp, Şişli, Gaziosmanpaşa, Sultangazi ve Arnavutköy'dür. Araştırmaya dâhil edilen okullarda katılımı gönüllülük esas alınmıştır. Okulların listesi Ek 4'te verilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilecek ilçeler, İstanbul Avrupa yakasında 25, Anadolu yakasında 14 ilçe olduğu göz önünde bulundurularak Avrupa yakasından 6, Anadolu yakasından 4 tane ilçe; merkeze yakınlığına ve nüfus yoğunluğuna göre seçilmiştir. Temsil ediciliği arttırmak amacıyla araştırmanın yapılacağı ilçeler arasında merkeze uzak olan (Arnavutköy, Sultangazi ve Sultanbeyli) ilçelerinde bulunmasına dikkat edilmiştir. Fakat tezin yazıldığı dönemlerdeki iklim koşulları nedeniyle Anadolu yakasından belirlenen Üsküdar, Pendik ve Sultanbeyli ilçelerinde araştırma yürütülemediği. Araştırmanın başında 39 ilçeden 10'una yani ilçelerin % 25'inden fazlasına ulaşılması planlanmaktaydı.

Araştırma, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ve Valilik makamından gerekli izinler alınarak gerçekleştirilmiştir. İzin evrakları Ek 3'te sunulmuştur.

Evren ve örnekleme ait sayısal veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir;

Tablo 1. Evren ve Örnekleme Ait Sayısal Veriler

Evren ve Örneklem	Mevcut		Ulaşılan	
	Kurum Sayısı	Öğretmen Sayısı	Kurum Sayısı	Öğretmen Sayısı
EVREN	5.792	103.178	38	468
İstanbul (Toplam 39 İlçe)				
ÖRNEKLEM	1.263	22.897	38	468
Sultangazi	82	2.197	8	144
Gaziosmanpaşa	88	5.431	5	84
Arnavutköy	65	1.383	3	45
Şişli	276	3.150	4	38
Eyüp	130	2.385	7	62
Fatih	97	3.640	6	60
Kadıköy	525	4.711	5	35

Tablo 1’den anlaşılacağı gibi İstanbul ilinin 39 ilçesinden 7’sine (% 18) ve bu ilçelerde görev yapan 22.897 tane öğretmenden 468’ine (% 2) ulaşılmıştır. Olumsuz koşullar nedeni ile İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmış olmasına rağmen Sultanbeyli, Üsküdar ve Pendik ilçelerinde uygulama yapılamamıştır.

2.3. Yapılan İşlemler

1. Araştırmanın problemini tanımlamak için eleştirel düşünme ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Bu nedenle araştırma konusu ile ilgili yazılmış tez, makale ve çeşitli yayınlar incelenmiştir.

2. Eleştirel düşünme eğilimini ölçebilecek ölçekler araştırılmış ve araştırma modeline uygun olması nedeniyle, eleştirel düşünme eğilimini ölçmek için; Kökdemir (2003) tarafından Türkçe’ye çevrilen “Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” nin (EK-2) veri toplama aracı olarak kullanılmasına karar verilmiştir.

3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerini öğrenmek için araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu (EK-1) hazırlanmıştır.

4. Ölçme araçları öğretmenlere bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ölçme araçlarının ön kısmına bir yönerge konulmuş olsa da, ölçme araçları uygulanırken bu araçların nasıl doldurulacağı ve ölçme araçlarının önemi hakkında kısa bir açıklama yapılmıştır.

5. Öğretmenlere Kişisel Bilgi Formu ve Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (15 dakika süre ile) uygulanmıştır.

6. Ölçeklerden elde edilen veriler SPSS paket istatistik programına girilerek uygun istatistiki analizlerle değerlendirmeye tabi tutulmuştur

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (KEDEÖ) kullanılmıştır. Soru formları öğretmenlere, teneffüs arasında, okul müdürlerinden izin alınarak, öğretmenler odasında dağıtılmış, öğretmenlerden soruları dikkatlice okuyup mümkünse her soruya yanıt vermeleri istenmiş ve gerekli açıklamalar yapılmıştır (araştırmanın amacı, anketi yaklaşık olarak doldurma süresi, bilgilerin gizliliğinin sağlanması vb.). Doldurulan anketler araştırmacının kendisi tarafından, anket doldurma işleminin bitimini takiben toplanmıştır.

2.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu çalışmada, öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla, araştırmacının kendisi tarafından, ilgili literatür ışığında hazırlanan ve 16 sorudan oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu formda öğretmenlerin yaşı, aile yapısı, anne-baba eğitim durumları ve meslekleri, öğretmenlerin mesleki deneyimleri ve sosyal ve bilimsel etkinliklere katılma durumu gibi bilgiler yer almaktadır (EK 1).

2.4.2. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (KEDEÖ)

Araştırmada, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek amacıyla, orijinali Facione, Facione ve Giancarlo tarafından 1998 yılında geliştirilen, Türkçeye geçerlik-güvenirlik çalışması Kökdemir (2003) tarafından yapılmış olan, eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmekte kullanılan Kaliforniya Eleştirel

Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin (The California Critical Thinking Disposition Inventory) kısaltılmış Türkçe versiyonu kullanılmıştır (EK 2).

Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği'nin düzenlediği Delphi Projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Ölçeğin kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak da test edilmiş 7 alt ölçeği (doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, kendine güven, meraklılık ve olgunluk alt ölçekleri) bulunmaktadır ancak eleştirel düşünme eğilimini belirlemek amacıyla bu ölçeklerin toplamından oluşan puanlama sistemi kullanılmaktadır. CCTDI, kuramsal bir tabana oturduğu için faktör yapısını araştıran çalışmalarda aynı madde birden fazla boyutta görülebilir. Fakat bu durum eleştirel düşünme eğilimleri toplam puan olarak hesaplandığı için herhangi bir sorun yaratmaz (Kökdemir, 2003:72).

Orijinali İngilizce olan CCTDI'nın Türkçeye geçerlik-güvenirlik çalışması, Kökdemir (2003) tarafından Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde okuyan 913 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Türkçeye uyarlama çalışması sonucunda ölçekten 24 tane madde çıkarılarak geriye kalan 51 maddenin daha temsil edici olduğu düşünülmüştür. Bu maddeler Likert tipi, eşit aralıklı, altı dereceli ölçekler kullanılarak değerlendirildiğinden, ölçekle birlikte kullanılan bir yanıt sayfası bulunmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.88 olarak belirlenmiştir.

CCTDI'nın değerlendirilmesinde; öğrencilerin maddelere katılma durumlarına göre her maddeye verdikleri puanlar toplanıp sonuç 306 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Puanlama sonucunda 240'ın altında puan alanların düşük, 240-300 arasında puan alanların orta ve 300'ün üzerinde puan alanların ise yüksek eleştirel düşünme eğilim seviyesine sahip oldukları kabul edilmiştir.

Ölçeğin puanlanmasında olumsuz maddeler (5, 6, 9, 11, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 33, 36, 41, 43, 45, 47, 49, 50) için ters kodlama yapılmıştır.

Anketler araştırmacının kendisi tarafından uygulanıp toplanmıştır. Daha sonra 306 puan üzerinden, olumsuz maddeler dönüştürülerek puanlanmış ve her bir katılımcının eleştirel düşünme eğilimi puanı oluşturularak SPSS programında değerlendirilmiştir.

2.5. Verilerin Değerlendirilmesi

Çalışmadan elde edilen veriler, SPSS programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimi leği ile toplanan veriler üzerinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama t-Testi, anova, Tukey HSD ve Kruskal Wallis ve LSD testleri yapılarak elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır. Fark ve ilişkilerin anlamlılık düzeyi için $p < 0,05$ yeterli grlmştir.

Araştırmada kullanılan Eleştirel Düşünme Eğilimi leğinin toplamı için cinsiyet, medeni durum ve okul kademesi değişkenleri açısından ortalamalar arasında anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden t-Testi yapılmıştır. Branş, yaş, hizmet süresi, okul türü, toplam kardeş sayısı, kaçıncı kardeş olduğu, önceden yaşanılan yer, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği, baba mesleği, aile genel yapısı, sosyal etkinliklere katılım, bilimsel etkinliklere katılım ve mezun olduğu niversitenin bulunduğu bölge değişkenleri açısından grup ortalamaları arasında anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla varyansların homojen olduğu durumlarda parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Varyansların homojen olmadığı durumlarda ise parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamına alınan 468 öğretmene ilişkin tanıtıcı özellikler ve öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin bulgular ve yapılan istatistiksel analizler yer almaktadır.

3.1. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Özelliklerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğretmen özellikleri kişisel, aileye bağlı, bilimsel ve sosyal etkinliklere katılma ve mesleki özellikler olmak üzere dört grupta incelenmiştir.

3.1.1. Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin kişisel özelliklerine yaş, cinsiyet, medeni durum, üniversite eğitiminden önce yaşadığı yer özellikleri dâhil edilmiştir. İlgili bulgular aşağıda belirtilmiştir.

3.1.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyeti ve Eleştirel Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Cinsiyet Özelliğine Göre Dağılım	
	Sayı (n)	Yüzde (%)
Kadın	289	61,8
Erkek	179	38,2
Toplam	468	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi örneklemin % 61,8’ini kadın öğretmenler % 38,2’sini erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin karşılaştırılması yapılmış ve bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	SD	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Kadın	289	223,58	22,253	,569	,466	,570
	Erkek	179	222,35	23,697			

Yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu ($p=,199$) tespit edildiği için öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyetlerine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız iki grup t-testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, cinsiyetin eleştirel düşünme eğilim düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur ($p=,570$).

Kadın öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeyi ortalamalarının göreceli olarak erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda cinsiyeti ne olursa olsun, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeyi ortalamalarının 240'tan küçük yani "düşük" seviyede olduğu görülmektedir (Tablo 3).

3.1.1.2. Öğretmenlerin Medeni Durumu ve Eleştirel Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

Medeni Durum	Medeni Durum Özelliğine Göre Dağılım	
	Sayı (n)	Yüzde (%)
Bekâr	175	37,4
Evli	293	62,6
Toplam	468	100

Tablo 4'e görüldüğü gibi örneklemin % 37,4'ü bekâr öğretmenlerden, % 62,6'sı evli öğretmenlerden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri medeni durumlarına göre karşılaştırılmış ve bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5. Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Medeni Durum	n	\bar{X}	SS	t	SD	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Bekâr	175	224,25	23,367	,838	466	,403
	Evli	293	222,43	22,465			

Yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu ($p=,810$) tespit edildiği için öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin medeni durumlarına bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız iki grup t-testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin medeni durumunun eleştirel düşünme eğilim düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur ($p=,403$).

Evli öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeyi ortalamalarının bekâr öğretmenlerden göreceli olarak daha yüksek olduğu, fakat medeni durumu ne olursa olsun, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeyi ortalamalarının 240'tan küçük yani "düşük" seviyede olduğu görülmektedir (Tablo 5).

3.1.1.3. Öğretmenlerin Yaşı ve Eleştirel Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yaş aralıklarına göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı

Yaş	Yaş Özelliğine Göre Dağılım	
	Sayı (n)	Yüzde (%)
21-26	86	18,4
27-30	118	25,2
30'dan büyük	260	56
Belirtmeyen	4	0,4
Toplam	468	100

Tablo 6’da görüldüğü gibi örneklemdaki öğretmenlerin % 18,4’ü 21 ile 26 yaş aralığında, % 25,2’si 27 ile 30 yaşları aralığında, % 56’sı 30 yaşından büyüktür. Geriye kalan % 0,4’lük kısım ise yaşını belirtmeyen 4 öğretmendir. Bu öğretmenler programın kendisi tarafından analiz dışı bırakılmaktadır.

Öğretmenlerin yaş aralıklarına göre ölçek ortalamalarının dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Yaş Aralıklarına Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı

Ölçek	Yaş	n	\bar{X}	SS	F	p	Tukey
Eleştirel Düşünme Eğilimi	21-26	86	221,50	21,024	3,320	,037	2>3
	27-30	118	227,76	23,342			
	30’dan büyük	260	221,52	23,035			

27-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeyi ortalamalarının diğer iki grubun ortalamalarından göreceli olarak daha yüksek olduğu, fakat yaşı ne olursa olsun, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeyi ortalamalarının 240’tan küçük yani “düşük” seviyede olduğu görülmektedir (Tablo 7).

Yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu ($p=,462$) tespit edildiği için öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yaşa bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, belirlenen aralıklarda yaşın eleştirel düşünme eğilim düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşturduğu bulunmuştur ($p=,037$).

Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi uygulanmış ve eleştirel düşünme eğilim düzeyi açısından, 27-30 yaş aralığındaki öğretmenler ile 30’dan büyük yaş aralığındaki öğretmenler arasında 27-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Tablo 7).

3.1.1.4. Öğretmenlerin Mesleğe Başlamadan (Üniversite Öncesi) Önceki Yerleşim Yeri ve Eleştirel Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mesleğe başlamadan önceki yerleşim yerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Mesleğe Başlamadan Önceki Yerleşim Yerine Göre Dağılımı

Yerleşim Birimi	Kaçınıcı Kardeş Olduğu Özelliğine Göre Dağılım	
	Sayı (n)	Yüzde (%)
Büyükşehir	197	42,1
Şehir	102	21,8
İlçe	124	26,5
Köy	45	9,6
Toplam	468	100

Mesleğe başlamadan önce, örneklemdaki öğretmenlerin % 42,1'i büyükşehirde, % 21,8'i şehirde, % 26,5'i ilçede, % 9,6'sı da köyde yaşamını sürdürmüştür (Tablo 8). Bu özellikte öğretmenlerin üniversiteye yerleşmeden önce yaşamlarını sürdürdükleri yerleşim birimi kastedilmektedir.

Öğretmenlerin mesleğe başlamadan önceki yerleşim yerine göre ölçek ortalamalarının dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Mesleğe Başlamadan Önceki Yerleşim Yerine Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı

Ölçek	ÖYY	n	\bar{X}	SS	F	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Büyükşehir	197	222,46	22,632	,962	,410
	Şehir	102	225,09	25,767		
	İlçe	124	224,13	21,421		
	Köy	45	218,67	19,857		

Yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu ($p=,189$) tespit edildiği için öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin mesleğe başlamadan önceki yerleşim yerine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı tek

yönlü varyans analizi (ANOVA) ile belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, mesleğe başlamadan önceki yerleşim yerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur (p=,410).

Mesleğe başlamadan önce şehirde yaşamış öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeyi ortalaması göreceli olarak en yüksek, köyde yaşamış öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeyi ortalaması ise göreceli olarak en düşüktür (Tablo 9).

3.1.2. Öğretmenlerin Aileye Bağlı Özelliklerine Göre Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin aileye bağlı özelliklerine toplam kardeş sayısı, ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği, baba mesleği ve aile genel yapısı özellikleri dâhil edilmiştir. İlgili bulgular aşağıda belirtilmiştir.

3.1.2.1. Öğretmenlerin Toplam Kardeş Sayısı ve Eleştirel Düşümlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin toplam kardeş sayısına göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Toplam Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

	Toplam Kardeş Sayısı Özelliğine Göre Dağılım	
Kardeş Sayısı	Sayı (n)	Yüzde (%)
1-2	151	32,3
3-4	211	45,1
4'ten Çok	105	22,4
Belirtmeyen	1	0,2
Toplam	468	100

Tablo 10'a göre örneklemede; tek çocuk ya da 1 kardeş sahibi % 32,3 oranında, 2 ya da 3 kardeş sahibi % 45,1 oranında, 3 ten çok kardeş sahibi % 22,4 oranında öğretmen vardır. Toplam kardeş sayısını belirtmemiş olan 1 tane öğretmen vardır.

Öğretmenlerin toplam kardeş sayısına göre ölçek ortalamalarının dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Toplam Kardeş Sayısına Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı

Ölçek	TKS	n	\bar{X}	SS	F	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi	1-2	151	222,68	22,959	,078	,925
	3-4	211	223,58	23,558		
	4'ten çok	105	222,85	21,254		

Yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu ($p=454$) tespit edildiği için öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin toplam kardeş sayısına bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, toplam kardeş sayısının eleştirel düşünme eğilim düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur ($p=,925$).

Tablo 11' den 2-3 kardeşi olan öğretmenlerin göreceli olarak daha yüksek eleştirel düşünme eğilim düzeyi ortalamasına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bir kardeşi olan veya hiç kardeşi olmayan öğretmenler göreceli olarak en düşük eleştirel düşünme eğilim düzeyi ortalamasına sahiptir.

3.1.2.2. Öğretmenlerin Kaçınıcı Kardeş Olduğu ve Eleştirel Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin kaçınıcı kardeş olduğuna göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Kaçınıcı Kardeş Olduğuna Göre Dağılımı

Kaçınıcı Kardeş Olduğu Özelliğine Göre Dağılım		
Kardeş Sırası	Sayı (n)	Yüzde (%)
İlk veya Tek Çocuk	197	42,1
2.	113	24,1
3.	80	17,1
4.	29	6,2
5. ve Sonrası	48	10,3
Belirtmeyen	1	0,2
Toplam	468	100

Tablo 12'den anlaşılacağı gibi örneklemden anılan öğretmenlerin; % 42,1'i ailesinin ilk veya tek çocuğu, % 24,1'i 2. çocuğu, % 17,1'i 3. çocuğu, % 6,2 si 4. çocuğu ve geriye kalan % 10,3'ü 5. ve sonraki çocuğudur. Öğretmenlerin % 40'ından fazlasının tek çocuk ya da en büyük çocuk olması dikkat çekicidir. Bu ayırım toplam kardeş sayısına uygun gelecek şekilde düzenlenmiştir.

Öğretmenlerin kaçınıcı kardeş olduğuna göre ölçek ortalamalarının dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Kaçınıcı Kardeş Olduğuna Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı

Ölçek	KKO	n	\bar{X}	SS	F	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi	İlk veya tek	197	223,48	23,645	,388	,817
	2.	113	221,00	22,259		
	3.	80	224,30	22,727		
	4.	29	225,52	21,999		
	5. ve sonrası	48	223,27	21,848		

Yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu ($p=,952$) tespit edildiği için öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin kaçınıcı kardeş olduğuna bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, öğretmenin

kaçınıcı kardeş olduğunun eleştirel düşünme eğilim düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir ($p=,817$).

Tablo 13'e bakıldığında göreceli olarak en yüksek eleştirel düşünme eğilim düzeyi ortalamasına, 4. kardeş olan öğretmenlerimizin, en düşük ortalamaya ise 2. kardeş olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

3.1.2.3. Öğretmenlerin Anne Eğitim Düzeyi ve Eleştirel Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin anne eğitim düzeylerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Eğitim Düzeyi	Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılım	
	Sayı (n)	Yüzde (%)
Okur-yazar değil	54	11,5
Okur-yazar	84	17,9
İlköğretim (İlkokul)	246	52,6
Lise	56	12
Yükseköğretim	28	6
Toplam	468	100

Anne eğitim düzeyine göre öğretmenlerin dağılımına bakıldığında, öğretmen annelerinin yarısından fazlasının (% 52,6) ilköğretim düzeyinde eğitim gördükleri anlaşılmaktadır. Bununla beraber öğretmen annelerinin çok az bir kısmı (% 6) yükseköğrenim görmüştür (Tablo 14).

Öğretmenlerin anne eğitim düzeylerine göre ölçek ortalamalarının dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı

Ölçek	AED	n	\bar{X}	SS	F	p	Tukey
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Okur-yazar değil	54	220,93	21,016	2,541	,039	3>4
	Okur-yazar	84	223,95	21,342			
	İlköğretim	246	225,46	22,788			
	Lise	56	215,71	21,577			
	Yükseköğretim	28	218,96	29,489			

Yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu ($p=,174$) tespit edildiği için öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin anne eğitim düzeyine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Annesi ilköğretim düzeyinde eğitim görmüş öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeyi ortalaması 225,46 ile en yüksek, annesi lise düzeyinde eğitim görmüş öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeyi ortalaması 215,71 ile en düşük çıkmıştır. Bu özellik değerlendirilirken dikkat edilmesi gereken en önemli veri ilköğretim düzeyinde eğitim görmüş annelerin örneklemin % 52,6'sı olduğudur (Tablo 15).

Yapılan analiz sonucunda, anne eğitim düzeyinin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p=,039$). Bu farklılığın hangi anne eğitim düzeylerinden kaynaklandığını görmek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, annesi ilköğretim düzeyinde eğitim görmüş öğretmenler ile annesi lise düzeyinde eğitim görmüş öğretmenler arasında eleştirel düşünme eğilim düzeyleri açısından annesi ilköğretim düzeyinde eğitim görmüş öğretmenler lehine anlamlı bir fark vardır.

Öğretmenlerin baba eğitim düzeylerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

3.1.2.4. Öğretmenlerin Baba Eğitim Düzeyi ve Eleştirel Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin baba eğitim düzeylerine göre dağılımı aşağıda verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Eğitim Düzeyi	Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılım	
	Sayı (n)	Yüzde (%)
Okur-yazar değil	11	2,4
Okur-yazar	53	11,3
İlköğretim (İlkokul)	236	50,4
Lise	91	19,4
Yükseköğretim	77	16,5
Toplam	468	100

Baba eğitim düzeyine göre öğretmenlerin dağılımına bakıldığında, öğretmen babalarının yarısından fazlasının (% 50,4) ilköğretim düzeyinde eğitim gördükleri anlaşılmaktadır. Bununla beraber öğretmen babalarının az bir kısmı (% 16,5) yükseköğretim görmüştür (Tablo 16). Tablo 14 ve Tablo 16 karşılaştırıldığında öğretmen babalarının, annelerinden daha yüksek eğitim seviyelerine sahip oldukları görülecektir. Öğretmen annelerinin % 18'i lise ve yükseköğretim görmüşken, babaların % 35,9'unun lise ve yükseköğretim gördüğü ortadadır.

Öğretmenlerin baba eğitim düzeylerine göre ölçek ortalamalarının dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı

Ölçek	BED	n	\bar{X}	SS	F	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Okur-yazar değil	11	222,82	24,782	,519	,722
	Okur-yazar	53	223,57	18,617		
	İlköğretim	236	224,37	23,173		
	Lise	91	221,90	22,325		
	Yükseköğretim	77	220,40	24,720		

Yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu ($p=,308$) tespit edildiği için öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin baba eğitim düzeyine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, baba eğitim düzeyinin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yapılan anova testi sonucunda tespit edilmiştir ($p=,722$).

Tablo 17'ye göre babası ilköğretim düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerin 224,37 ortalama ile en yüksek eleştirel düşünme eğilim düzeyi ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 15 ve Tablo 17 karşılaştırıldığında annesi okur-yazar veya ilköğretim düzeyinde eğitim almış öğretmen ortalamalarının, babası okur-yazar veya ilköğretim düzeyinde eğitim almış öğretmenlerden göreceli olarak daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Baba eğitim düzeyine göre babası okur-yazar olmayan, lise veya yükseköğrenim eğitimi almış öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin göreceli olarak daha yüksek olduğu iki tablonun karşılaştırılmasıyla elde edilmektedir.

3.1.2.5. Öğretmenlerin Anne Mesleği ve Eleştirel Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin anne mesleğine göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Anne Mesleğine Göre Dağılımı

Alan	Anne Mesleğine Göre Dağılım	
	Sayı (n)	Yüzde (%)
Ev Hanımı	387	82,7
Emekli	15	3,2
Memur	34	7,3
Diğer İşler (Temizlikçi, çiftçi...)	19	4,1
Belirtmeyen	13	2,8
Toplam	468	100

Öğretmen annelerinin % 82,7'si ev hanımı, % 3,2'si emekli, % 7,3'ü memur ve % 4,1'i diğer işlerde çalışmakta ve 13'ü bu alanı çeşitli nedenlerle boş bırakmıştır (Tablo 18). Buradan örneklemdaki öğretmen annelerinin çoğunun ev hanımı olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin anne mesleğine göre ölçek ortalamalarının dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Anne Mesleğine Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı

Ölçek	Anne Mesleği	n	\bar{X}	SS	F	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Ev Hanımı	387	223,61	22,869	1,903	,128
	Memur	34	220,47	26,245		
	Emekli	15	210,67	17,003		
	Diğer	19	227,11	16,670		

Yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu ($p=,116$) tespit edildiği için öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin anne mesleklerine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, anne mesleğinin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur ($p=,128$).

Tablo 19'a göre en yüksek ortalamayı 227,11 ile annesi diğer (temizlikçi, çiftçi...) iş alanlarında çalışan öğretmenler, en düşük ortalamayı ise 210,67 ortalama ile annesi emekli olan öğretmenler elde etmiştir.

3.1.2.6. Öğretmenlerin Baba Mesleği ve Eleştirel Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin baba mesleğine göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Baba Mesleğine Göre Dağılımı

Alan	Baba Mesleğine Göre Dağılım	
	Sayı (n)	Yüzde (%)
İşçi	146	31,2
Emekli	98	20,9
Memur	119	25,4
Diğer (Esnaf, serbest...)	79	16,9
Belirtmeyen	26	5,6
Toplam	468	100

Öğretmen babalarının % 31,2'si işçi, % 20,9'u emekli, % 25,4'ü memur ve % 16,9'u diğer işlerde çalışmaktadır (Tablo 20). Öğretmenlerin 26'sı bu alanı boş bırakmışlardır. Tablo oluşturulurken kendi mülkiyeti olmayan ya da çiftçilikle uğraşan bireyler işçi alanına, küçük ya da büyük işletme sahipleri, işletmeciler ve serbest çalışan bireyler diğer kategorisine alınmıştır.

Öğretmenlerin baba mesleğine göre ölçek ortalamalarının dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Baba Mesleğine Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı

Ölçek	Baba Mesleği	n	\bar{X}	SS	F	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi	İşçi	146	224,46	21,823	,737	,530
	Emekli	98	223,35	24,457		
	Memur	119	220,71	23,341		
	Diğer	79	224,72	21,963		

Yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu ($p=,661$) tespit edildiği için öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin baba mesleklerine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, baba mesleğinin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur ($p=,530$).

Tablo 21 incelendiğinde en büyük ortalamayı 224,72 ile babası diğer meslekler kategorisinde olan öğretmenlerimiz en düşük ortalamayı ise 220,71 babası memur kategorisinde olan öğretmenlerimiz yakalamıştır.

3.1.2.7. Öğretmenlerin Yetiştikleri Aile Yapısı Algıları ve Eleştirel Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yetiştikleri aile yapısı algılarına göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Yetiştikleri Aile Yapısı Algılarına Göre Dağılımı

Aile Genel Yapısı	Aile Genel Yapısına Göre Dağılım	
	Sayı (n)	Yüzde (%)
Otoriter	68	14,5
Demokratik	291	62,2
Aşırı İlgili	12	2,6
Koruyucu	63	13,5
Diğer (İlgisiz, birden çok tercih)	34	7,3
Toplam	468	100

Tablo 22’de aile yapıları belirlenirken öğretmenlerin kendi algıları dikkate alınmıştır. Diğer kategorisine ailesini ilgisiz aile yapısını veya araştırmacı tarafından belirlenmiş aile yapılarından (otoriter, demokratik, aşırı ilgili, koruyucu, ilgisiz) birkaçını işaretleyen öğretmenler dâhil edilmiştir.

Tablo 22’den de anlaşılacağı gibi örneklemimizde % 62,2 oranında olan (en çok) ailesini demokratik olarak algılayan öğretmenler ve % 2,6 oranında olan (en az) ailesini aşırı ilgili olarak algılayan öğretmenler vardır.

Öğretmenlerin yetiştikleri aile yapısı algılarına göre ölçek ortalamalarının dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Yetiştikleri Aile Yapısı Algılarına Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı

Ölçek	Aile Yapısı	n	Sıra Ortalaması	X ²	SD	p	Fark
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Otoriter	68	230,59	11.478	4	,022	2>6
	Demokratik	291	247,91				
	Aşırı İlgili	12	177,13				
	Koruyucu	63	216,46				
	Diğer	34	181,22				

Yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojen olmadığı (p=,039) tespit edildiği için öğretmenlerin içinde yetiştikleri aile tipine ilişkin algıları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki Kruskal Wallis testi ile analiz

edilmeye çalışılmıştır. Test sonucunda öğretmenlerin algılarına göre aile genel yapısının eleştirel düşünme eğilim düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür ($p=,022$).

Bu farklılığın hangi aile yapısı algısından kaynaklandığını görmek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre, eleştirel düşünme eğilim düzeyi açısından, ailesini demokratik olarak algılayan öğretmenler ile ailesini diğer (ilgisiz, birden çok tercih) olarak algılayan öğretmenler arasında, ailesini demokratik olarak algılayan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (Tablo 23).

Göreceli olarak en yüksek eleştirel düşünme eğilim düzeyi ortalamasına sahip olan öğretmenlerin ailelerini demokratik olarak algılayan, en düşük eleştirel düşünme eğilimi düzeyi ortalamasına ise ailesini diğer (ilgisiz, birden çok tercih) olarak algılayan öğretmenlerin sahip olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 23).

3.1.3. Öğretmenlerin Bilimsel ve Sosyal Faaliyetlere Katılma Durumuna Göre Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin bilimsel ve sosyal etkinliklere katılma özellikleri ile ilgili bulgular aşağıda belirtilmiştir.

3.1.3.1. Öğretmenlerin Bilimsel Etkinliklere Katılımı Ve Eleştirel Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin bilimsel etkinliklere katılımına göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlerin Bilimsel Etkinliklere Katılımına Göre Dağılımı

	Bilimsel Etkinliklere Katılma Göre Dağılım	
Katılma Durumu	Sayı (n)	Yüzde (%)
Evet	200	42,7
Hayır	84	17,9
Kısmen	184	39,3
Toplam	468	100

Öğretmenlerimizin % 42,7'si bilimsel etkinliklere katılmakta, % 17,9'u katılmamakta ve % 39,3'ü kısmen katılmaktadır (Tablo 24).

Öğretmenlerin bilimsel etkinliklere katılımına göre ölçek ortalamalarının dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlerin Bilimsel Etkinliklere Katılımına Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı

Ölçek	BEK	n	Sıra Ortalaması	X ²	SD	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Katılıyor	200	250,76	5,973	2	,05
	Katılmıyor	84	210,63			
	Kısmen Katılıyor	184	227,72			

Yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojen olmadığı ($p=,016$) tespit edildiği için öğretmenlerin bilimsel etkinliklere katılma durumu ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki Kruskal Wallis testi ile analiz edilmeye çalışılmıştır. Test sonucunda öğretmenlerin bilimsel etkinliklere katılma durumunun eleştirel düşünme eğilim düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür ($p=,05$).

Eleştirel düşünme eğilim düzeyi açısından göreceli olarak en yüksek ortalamayı bilimsel etkinliklere katılanlar en düşük ortalamayı ise katılmayanlar elde etmiştir (Tablo 25). Ayrıca Tablo 25'ten bilimsel etkinliklere katılan öğretmenlerin ortalamasının KEDEÖ standart puanlama sistemine göre "orta" ($240 < \text{ortalama} < 300$) düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

3.1.3.2. Öğretmenlerin Sosyal Etkinliklere Katılımı ve Eleştirel Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sosyal etkinliklere katılımına göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 26. Öğretmenlerin Sosyal Etkinliklere Katılımına Göre Dağılımı

Katılma Durumu	Sosyal Etkinliklere Katılıma Göre Dağılım	
	Sayı (n)	Yüzde (%)
Evet	272	58,1
Hayır	26	5,6
Kısmen	170	36,3
Toplam	468	100

Öğretmenlerimizin % 58,1'i sosyal etkinliklere katılmakta, % 5,6'sı katılmamakta ve % 36,3'ü kısmen katılmaktadır (Tablo 26).

Öğretmenlerin sosyal etkinliklere katılımına göre ölçek ortalamalarının dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 27. Öğretmenlerin Sosyal Etkinliklere Katılımına Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı

Ölçek	SEK	n	Sıra Ortalaması	X ²	SD	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Katılıyor	272	241,04	4,212	2	,122
	Katılmıyor	26	184,88			
	Kısmen Katılıyor	170	231,63			

Yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojen olmadığı ($p=,013$) tespit edildiği için öğretmenlerin sosyal etkinliklere katılma durumu ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki Kruskal Wallis testi ile analiz edilmeye çalışılmıştır. Test sonucunda öğretmenlerin sosyal etkinliklere katılma durumunun eleştirel düşünme eğilim düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür ($p=,122$).

Eleştirel düşünme eğilim düzeyi açısından göreceli olarak en yüksek ortalamayı sosyal etkinliklere katılanlar en düşük ortalamayı ise katılmayanlar elde etmiştir (Tablo 27). Ayrıca Tablo 27'den sosyal etkinliklere katılan öğretmenlerin ortalamasının KEDEÖ standart puanlama sistemine göre "orta" ($240 < \text{ortalama} < 300$) düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

3.1.4. Öğretmenlerin Mesleki Özelliklerine Göre Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin mesleki özelliklerine branş, mezun olduğu üniversite ve hizmet süresi özellikleri dahil edilmiştir. İlgili bulgular aşağıda belirtilmiştir.

3.1.4.1. Öğretmenlerin Branşlarına ve Eleştirel Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 28. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı

Alan	Branşlara Göre Dağılım	
	Sayı (n)	Yüzde (%)
Sınıf Öğretmenliği	229	48,9
Sayısal Alanlar	83	17,7
Sözel Alanlar	126	26,9
Beceri Gerektiren Alanlar	30	6,4
Toplam	468	100

Öğretmenlik alanları araştırmacı tarafından aşağıda belirtilen şekilde ayrılmıştır. Ayırım yapılırken ulusal sınavlarda kabul edilen ölçütler dikkate alınmıştır.

Sayısal Alanlar: İlköğretim Matematik, Fen ve Teknoloji, Bilişim Teknolojileri

Sözel Alanlar: Türkçe, İngilizce, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Rehberlik, Özel Eğitim

Beceri Gerektiren Alanlar: Beden Eğitimi ve Spor, Görsel Sanatlar, Müzik, Teknoloji ve Tasarım

Yapılan ayırma göre örneklemdaki öğretmenlerin % 48,9'u sınıf öğretmeni, % 17,7'si sayısal alanlar öğretmeni,% 26,9'u sözel alanlar öğretmeni ve % 6,4'ü beceri gerektiren alanlar öğretmenidir (Tablo 28).

Öğretmenlerinin branşlarına göre ölçek ortalamalarının dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 29. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı

Ölçek	Branş	n	\bar{X}	SS	F	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Sınıf Öğretmenliği	229	222,64	22,748	,118	,950
	Sayısal Alanlar	83	224,02	22,391		
	Sözel Alanlar	126	223,01	22,771		
	Beceri Gerektiren Alanlar	30	224,57	25,356		

Yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu ($p=,801$) tespit edildiği için öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin branşlarına bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, branşların eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur ($p=,950$).

Tablo 29'dan göreceli olarak en yüksek eleştirel düşünme eğilim düzeyi ortalamasını 224,57 ortalama ile beceri gerektiren alanlar öğretmenlerinin, en düşük ortalamayı ise sınıf öğretmenlerinin elde ettikleri anlaşılmaktadır.

3.1.4.2. Öğretmenlerin Öğretim Kademelerine ve Eleştirel Düşünmelerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğretim kademelerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 30. Öğretmenlerin Öğretim Kademelerine Göre Dağılımı

Kademe	Medeni Durum Özelliğine Göre Dağılım	
	Sayı (n)	Yüzde (%)
İlkokul*	229	48,9
Ortaokul	239	51,1
Toplam	468	100

*İlkokul kategorisine yalnızca sınıf öğretmenleri alınmıştır.

İlkokul (% 48,9) ve ortaokul (% 51,1) öğretmenlerinin oranlarının birbirine yakın olduğu Tablo 34'ten anlaşılmaktadır. Dağılım yapılırken ilkökulda görev yapan İngilizce, Rehberlik, Özel Eğitim, Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kadrosunun değişkenlik göstermesinden ve 2012 yılından önce kadroların ilk ve ortaokul şeklinde ayrılmamasından dolayı, bu alanların öğretmenleri ortaokul kategorisinde değerlendirmeye alınmıştır.

Öğretmenlerin öğretim kademelerine göre ölçek ortalamalarının dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 31. Öğretmenlerin Öğretim Kademelerine Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı

Ölçek	Kademe	n	\bar{X}	SS	t	SD	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi	İlkokul	229	222,64	22,748	-,433	466	,665
	Ortaokul	239	223,56	22,886			

Yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu ($p=,761$) tespit edildiği için öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin çalıştıkları öğretim kademesine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız iki grup t-testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, çalışılan öğretim kademesinin eleştirel düşünme eğilim düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur ($p=,665$).

Ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim düzeyi ortalamalarının ilkökul öğretmenlerinden göreceli olarak daha yüksek olduğu sonucuna Tablo 31'den ulaşılmaktadır.

3.1.4.3. Öğretmenlerin Hizmet Süresi ve Eleştirel Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin hizmet süresi aralıklarına göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 32. Öğretmenlerin Hizmet Süresi Aralıklarına Göre Dağılımı

Deneyim Süresi (Yıl)	Deneyim Süresine Göre Dağılım	
	Sayı (n)	Yüzde (%)
1-4	121	25,9
5-8	125	26,7
9 ve üstü	220	47
Belirtmeyen	2	0,4
Toplam	468	100

Tablo 32’de görüldüğü gibi örnekleminizin % 25,9’u 1-4 yıl aralığında, % 26,7’ si 5-8 aralığında ve % 47’si 9 yıldan çok deneyime sahiptir. Geriye kalan % 0,4’lük kısım ise deneyim süresini belirtmeyen 2 öğretmenimizdir. Bu öğretmenler programın kendisi tarafından analiz dışı bırakılmıştır.

Öğretmenlerin hizmet süresi aralıklarına göre ölçek ortalamalarının dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 33. Öğretmenlerin Hizmet Süresi Aralıklarına Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı

Ölçek	Hizmet Süresi	n	\bar{X}	SS	F	p	Tukey
Eleştirel Düşünme Eğilimi	1-4	121	221,83	21,161	3,715	,025	5-8>1-4, 5-8>9 ve üstü
	5-8	125	227,83	22,534			
	9 ve üstü	220	221,15	23,615			

Yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu ($p=,462$) tespit edildiği için öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yaşa bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, belirlenen aralıklarda hizmet süresinin eleştirel düşünme eğilim düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşturduğu bulunmuştur ($p=,025$).

Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi uygulanmış ve eleştirel düşünme eğilim düzeyi açısından, 5-8 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler ile diğer hizmet sürelerine sahip öğretmenler

arasında, 5-8 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir (Tablo 33).

5-8 yıl aralığında hizmet süresine sahip öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeyi ortalamalarının diğer iki grubun ortalamalarından göreceli olarak daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 33).

3.1.4.4. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Üniversiteler ve Eleştirel Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mezun oldukları üniversitelerin buldukları bölgelere göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 34. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Üniversitelerin Buldukları Bölgelere Göre Dağılımı

Bölgeler	Mezun Oldukları Üniversitelerin Buldukları Bölgelere Göre Dağılım	
	Sayı (n)	Yüzde (%)
Akdeniz Bölgesi	16	3,4
Doğu Anadolu B. ve Güneydoğu Anadolu B.	25 4	6,2
Ege B.	57	12,2
İç Anadolu Bölgesi	108	23,1
Karadeniz Bölgesi	60	12,8
Marmara Bölgesi	186	39,7
Belirtmeyen	12	2,6
Toplam	468	100

Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki üniversitelerde eğitim görmüş yalnızca dört tane öğretmenimiz olduğundan bu öğretmenler Doğu Anadolu Bölgesi üniversitelerinde okumuş öğretmenlerle birlikte değerlendirmeye alınmıştır.

Tablo 34'den bakıldığında öğretmenlerin % 3,4'ünün Akdeniz Bölgesindeki üniversitelerden, % 6,2'sinin Doğu Anadolu Bölgesi veya Güneydoğu Anadolu bölgesindeki üniversitelerden, % 12,2'sinin Ege Bölgesindeki üniversitelerden, % 23,1'inin İç Anadolu Bölgesindeki üniversitelerden, % 12,8'inin Karadeniz Bölgesindeki üniversitelerden, % 39,7'sinin Marmara Bölgesindeki üniversitelerden mezun olduğu görülmektedir.

Araştırmaya en çok Marmara Bölgesindeki üniversitelerden, en az Doğu Anadolu Bölgesindeki üniversitelerden mezun olan öğretmenler katılmıştır.

Öğretmenlerin mezun oldukları üniversitelerin buldukları bölgelere göre ölçek ortalamalarının dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 35. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Üniversitelerin Buldukları Bölgelere Göre Ölçek Ortalamalarının Dağılımı

Ölçek	ÜBB	n	\bar{X}	SS	F	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Akdeniz B.	16	217,13	22,862	490	,784
	DAB ve GAB	29	225,24	23,389		
	Ege Bölgesi	57	220,96	24,285		
	İç Anadolu B.	108	221,71	22,300		
	Karadeniz B.	60	223,52	18,051		
	Marmara B.	186	223,96	24,142		

Yapılan Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu ($p=,257$) tespit edildiği için öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin mezun oldukları üniversitelerin buldukları bölgelere bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, üniversitelerin bulunduğu bölgelerin öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeyi ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur ($p=,784$).

Öğretmenlerin mezun oldukları üniversitelerin buldukları bölgelere göre 225,24 ortalama ile göreceli olarak en yüksek ortalamanın Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki üniversitelerin mezunlarına, en düşük ortalamanın ise 217,13 ortalama ile Akdeniz Bölgesi'ndeki üniversitelerin mezunlarına ait olduğu görülmektedir (Tablo 35).

3.2. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimine yönelik genel bulgular aşağıda belirtilmiştir.

Öğretmenlerin Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği standart puan aralıklarına göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 36. Öğretmenlerin KEDEÖ Standart Puan Aralıklarına Göre Dağılımı

Özellik	Özellik Türleri	Düşük (Puan<240)		Orta (240≤Puan<300)	
Cinsiyeti	Kadın	227	%78,55	62	%21,45
	Erkek	133	%74,3	46	%25,7
Medeni Durumu	Evli	229	%78,16	64	%21,84
	Bekâr	131	%74,86	44	%25,14
Öğretim Kademesi	İlkokul	178	%77,73	51	%22,27
	Ortaokul	182	%76,15	57	%23,85
Toplam		360	%76,92	108	%23,08

Örnekleme yüksek eleştirel düşünme eğilim düzeyine sahip yani KEDEÖ'den 300 puan ve üstü alan olmadığından yukarıdaki tabloda böyle bir sütun eklenmemiştir. Ayrıca sadece iki değişkenli özellikler için bu tablo oluşturulmuştur.

Tablo 36'dan 3 faktöre göre frekans ve yüzdeliğe bakılırsa tüm özellik durumlarında örneklemin % 74'ünden fazlasının “düşük” eleştirel düşünme eğilim düzeyine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Toplamda da öğretmenler % 76,92 oranında “düşük” eleştirel düşünme eğilimine sahiptirler. Genel ortalama ise 223,11 olarak belirlenmiştir. Bu bulgumuz öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ortalama puanının KEDEÖ standart puanlamasına göre “düşük” seviyede olduğunu ortaya koymaktadır.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA VE SONUÇLAR

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini ve bu eğilimleri etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın tartışma ve sonuçları iki alt başlık halinde aşağıda sunulmuştur.

4.1. Tartışma

Öğretmenlerin tüm özelliklerinin eleştirel düşünme eğilimine etkileri ve genel eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ile ilgili tartışmalar aşağıdaki gibidir.

Tablo 3'ten anlaşıldığı gibi kadın öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamasının erkeklere nazaran daha yüksek olduğu fakat bunun anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Güner (2010) tarafından yapılan çalışmada, eleştirel düşünme eğiliminin bazı alt boyutlarında cinsiyete göre farklılaşmalar tespit edilmesine rağmen, genel puan ortalamalarında farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Ceyhan (2011) tarafından ilköğretim birinci kademedeki yürütülen çalışmada, cinsiyetin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları üzerinde anlamlı farklılaşmaya neden olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Korkmaz (2009) ve Narin (2009) tarafından yapılan araştırmalarda cinsiyetin eleştirel düşünme eğilim düzeylerine etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Fakat Kızıldaş (2011) tarafından sınıf öğretmenleri üzerinde yürütülen çalışmada, cinsiyetin eleştirel düşünme eğilimlerini anlamlı düzeyde etkilediği belirlenmiştir. Bulgular arasındaki bu farklılığın, Kızıldaş (2011) tarafından yapılan araştırmada, beklenen değerlere göre bir ölçüt geliştirme yoluna gidilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Beklenen değere göre ölçüt geliştirilirken ölçeğin standart puanlama sistemi değil de, toplam puanın gruplara (iyi, orta, düşük) dağılımı dikkate alınmaktadır.

Lisans ve yüksek lisans düzeyinde yapılan çalışmalardan; Ekinci (2009), Öztürk ve Ulusoy (2008) tarafından yapılan çalışmalarda, cinsiyetin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, eleştirel düşünme eğiliminin, bayan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık gösterdiği çalışmalar da vardır. Örneğin Zayıf'ın (2008) yaptığı

çalışmada, bayan öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları ve bu farklılığın analitiklik ve sistematiklik alt boyutlarında gözlemlendiği tespit edilmiştir.

Özetle cinsiyetin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri üzerinde etkili olmadığı, fakat yalnızca ortalamalara bakılarak kadın öğretmenlerin eleştirel düşünmeye kısmen daha yatkın olduğu söylenebilir.

Tablo 5'ten anlaşıldığı gibi evli öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamasının bekârlara nazaran daha yüksek olduğu fakat bunun anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Ceyhan (2011) tarafından ilköğretim birinci kademedeki yürütülen çalışmada, medeni durumun eleştirel düşünme eğilimi ortalamaları üzerinde anlamlı farklılaşmaya neden olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, çalışmamızı destekler niteliktedir. Fakat Bal (2011) tarafından, okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan araştırma incelendiğinde evli öğretmenlerin eleştirel düşünme eğiliminin bekâr öğretmenlerin eleştirel düşünme eğiliminden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bal'ın (2011) yaptığı çalışmada, evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlerden daha yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olduğu belirlendiğinden, araştırmamızı kısmen desteklediği söylenebilir. Torun (2011) tarafından yapılan çalışmada, medeni durumun, KEDEÖ'deki eleştirel düşünme alt boyutlarından, sadece açık fikirlilik boyutunda bekâr öğretmenlerin lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Aynı araştırmada altı boyutun beşinde anlamlı farklılık bulunmaması araştırmamızı desteklemektedir.

Özet olarak medeni durumun eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisinin anlamlı düzeyde olmadığı söylenebilir. Fakat evli öğretmenlerin daha yüksek eleştirel düşünme ortalamasına sahip olmasının, evlilikle beraber iki bireyin çevrelerinin birleşmesiyle etkileşim alanının genişlemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Evlilik, iki farklı kişiliğin bir arada olmasını gerektirdiğinden, eşleri eleştirel düşünmeye sevk eden bir faktör olabilir.

Tablo 7'den anlaşıldığı gibi yaşın eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 27-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamasının, 30'dan büyük yaş aralığındaki öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi puan

ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Kızıldaş (2011) tarafından sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmada, çalışmamızdakine yakın yaş aralıkları oluşturulmuş ve yaşın eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Bal'ın (2011) 352 okul öncesi öğretmeni üzerinde yaptığı çalışmada, 5 tane yaş aralığı oluşturulmuş ve yaşın, eleştirel düşünme eğilimi ortalamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur. Bulgular arasındaki bu farklılığın, çalışmada 352 öğretmenin 5 yaş aralığına dağılımından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Selçuk'un (2013) 132 Türkçe öğretmeni üzerinde yaptığı çalışmada, yaşın eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği puan ortalamalarında anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada yaş aralıkları 25-35, 36-45 ve 46 ve üzeri olarak belirlenmiştir.

Araştırmamızın bulgularına dayanılarak, öğretmenlerin belli bir yaşa kadar kendilerini geliştirmeye daha açık, sosyal ve bilimsel etkinliklere daha katılımcı olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin belli bir yaştan sonra bu tür aktivitelere katılmayı azaltmalarının, eleştirel düşünme eğilimlerinde düşmeye neden olduğu düşünülmektedir. Nitekim bu tür etkinliklerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu gerek bu çalışmada gerekse diğer çalışmalarda ortaya konulmuştur. Fakat hayat deneyiminin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde olumlu etkisinin olabileceği de göz ardı edilmemelidir. Yapılan araştırmaların bazıları çalışmamızla kısmen örtüşmektedir. Lakin bulguların çok fazla değişkenlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Araştırmalar incelendiğinde, değişen yaş aralıklarının, örneklem büyüklüklerinin, branşların... vb. elde edilen bulguların değişkenlik göstermesine neden olabileceği söylenebilir.

Tablo 9'dan anlaşıldığı gibi öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce yaşadığı yerleşim biriminin eleştirel düşünme eğilimi puanı üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bununla beraber mesleğe başlamadan önce şehirde yaşamış öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamasının, diğer birimlerde (büyükşehir, ilçe, köy) yaşamış öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çocuk ve gençken insanlardan soyutlanan, arkadaşlık ilişkileri gelişmemiş sosyal olmayan bireyler eleştirel düşünme

kabiliyetlerini geliştirememekte ve öğretmen olduklarında da eleştirel düşünme becerisinden yoksun kalmaktadır. Bunun sonucunda da geleceğimiz olan öğrencilerimize bu beceriyi kazandırmada güçlük çekmeleri doğaldır. Nüfusun az olduğu birimler için de benzer yorumlar yapılabilir. Alan yazında daha önce bu nitelik ile öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi arasındaki farklılaşmayı ya da ilişkiyi ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Tablo 11'den anlaşıldığı gibi öğretmenlerin toplam kardeş sayısının, eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bununla beraber 2-3 kardeşe sahip öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamasının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgunun, ülkemizdeki aile yaşantısının bir sonucu olabileceği düşünülmektedir. Aile içindeki etkileşimin yüksek olması, eleştirel düşünme eğilimini arttıran bir etken olabilir. Bireyin, farklı görüş ve düşüncelerin varlığını ve bunlara nasıl yaklaşacağını aile ortamında öğrenmesinin, eleştirel düşünme eğilimini geliştirici bir etki yaratabileceği düşünülmektedir. Alan yazında, bu özelliğin irdelendiği öğretmenlere yönelik yapılmış başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Tablo 13'ten anlaşıldığı gibi öğretmenlerin kaçınıcı kardeş olduğunun, eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bununla beraber 4. kardeş olan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamasının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin toplam kardeş sayısına ve kaçınıcı kardeş olduğuna ilişkin elde edilen bulgular birlikte değerlendirilirse 4 çocuklu bir ailede 4. sırada doğmuş öğretmenin göreceli olarak daha yüksek eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamasına sahip olduğu söylenebilir. Bu bulgu, çocuk sayısının, eleştirel düşünme eğilimlerini belli bir noktaya kadar olumlu yönde etkilendiğini düşündürmektedir. Alan yazında bu özelliğin irdelendiği öğretmenlere yönelik yapılmış başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Tablo 15'ten anlaşıldığı gibi anne eğitim düzeyinin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Ayrıca annesi ilköğretim (ilkokul) mezunu olan öğretmenlerin eleştirel düşünme

eğilim düzeyi puanı ile annesi lise mezunu öğretmenlerimiz arasında annesi ilköğretim (ilkokul) mezunu öğretmenlerimizin lehine anlamlı bir sonuç bulunmuştur. Bal (2011) tarafından okul öncesi öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmada, eğitim seviyelerinde yükseköğretim kategorisi, önlisans-lisans ve lisansüstü şeklinde iki kısma ayrılmış olmakla beraber, anne eğitim düzeyi ve eleştirel düşünme ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Çalışmanın, anlamlı farklılaşmanın olduğuna ilişkin bulgusu araştırmamızla örtüşmektedir. Fakat araştırma incelendiğinde, annesi lisansüstü eğitim almış okul öncesi öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek bulunduğu görülmektedir. Yükseköğrenimin iki kısma ayrılmasından dolayı, araştırmamızın örnekleminde az sayıda annesi lisansüstü eğitim görmüş okul öncesi öğretmeni bulunmaktadır. Bu nedenle annesi lisansüstü eğitim görmüş öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ortalaması geriye kalan öğretmenlerin ortalamalarından yüksek çıkmış olabilir. Ayrıca öğretmenlerin alanlarının farklı olmasının da bu sonucu doğurmuş olabileceği düşünülmektedir.

Annesi ilköğretim (ilkokul) mezunu olan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin göreceli olarak daha yüksek çıkması, ilköğretim (ilkokul) mezunu annelerin çocuklarının okumasını ve kendini geliştirmesini önemsemesinden kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 17'den anlaşıldığı gibi baba eğitim düzeyinin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca babası ilköğretim mezunu olan öğretmenlerin en yüksek eleştirel düşünme eğilim düzeyi puanı ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Bal (2011) tarafından yapılan çalışmada baba eğitim düzeyi ve eleştirel düşünme ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Bal'ın (2011) bu bulgusu çalışmamızla örtüşmemektedir. Araştırmada, yükseköğretim kategorisinin iki kısma (önlisans-lisans, lisansüstü) ayrılmasından örnekleme az sayıda babası lisansüstü eğitim görmüş okul öncesi öğretmeni bulunmaktadır. Bu nedenle babası lisansüstü eğitim görmüş öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ortalaması geriye kalan öğretmenlerin ortalamalarından yüksek çıkmış olabilir.

Ayrıca öğretmenlerin alanının farklı olmasının da bu sonucu doğurmuş olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 19'dan anlaşıldığı gibi öğretmenlerin annesinin mesleği eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Yapılan analiz sonucunda en yüksek ortalama 227,11 ile annesi diğerk (temizlikçi, çiftçi... vb.) iş alanlarında çalışan öğretmenler; en düşük ortalama ise 210,67 ortalama ile annesi emekli olan öğretmenler tarafından elde edilmiştir. Mevcut durum, annesi herhangi bir alanda çalışan ya da çalışmayan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Bu da annelerin iş hayatına atılmasının, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde olumsuz bir etki yaratmayacağı anlamına gelmektedir. Bayanların üretim süreçlerinde kendi yerini alması ülkemizin gelişimine olumlu katkılarda bulunacağından, anne mesleğinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı farklılık oluşturmaması kısmen olumlu olarak değerlendirilebilir. Alan yazında bu özelliğın irdelendiğı öğretmenler üzerinde yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Tablo 21'den anlaşıldığı gibi öğretmenlerin babasının mesleği eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Ayrıca en büyük ortalamanın 224,72 ile baba mesleğini diğerk kategorisinde (esnaf, serbest... vb.) işaretleyen öğretmenlere; en düşük ortalamanın ise 220,71 ile baba mesleğini memur olarak işaretleyen öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir. Bu durumun ülkemizde memur çocuğı olan öğretmenlerin yetiştirilme tarzından kaynaklanabileceğı düşünülmektedir. Anne mesleğine ilişkin bulgumuz ile birlikte değerlendirildiğinde anne-baba mesleklerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmaması, eleştirel düşünmenin anne-baba mesleğinden bağımsız bir değışken olduğuna işaret etmektedir. Öztürk'ün (2006) hemşirelik öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, annenin ve babanın mesleki durumlarının eleştirel düşünme üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadiğına ulaşılmıştır. Buradan hareketle üniversite eğitimi süresince ve mesleki yaşamda, ebeveyn mesleklerinin eleştirel düşünme üzerinde

etkili olmadığı sonucuna varılmaktadır. Alan yazında bu özelliğin irdelendiği öğretmenler üzerinde yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Tablo 23'ten anlaşıldığı gibi öğretmenlerin algılarına göre ailesinin genel yapısının eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan istatistiksel testin sonuçlarına göre, demokratik aileye sahip olduğunu düşünen öğretmenler ile diğer (ilgisiz, birden çok tercih) aile yapısına sahip olduğunu düşünen öğretmenler arasında; ailesinin demokratik olduğunu düşünen öğretmenlerin lehine anlamlı bir sonuç tespit edilmiştir. Demokratik ailede yetiştiğini düşünen öğretmenlerin, eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamalarının daha yüksek olması ve eleştirel düşünme üzerinde anlamlı farklılaşmaya sebep olması, bu özelliğin ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Aile genel yapısının demokratik olması, çocukların ve geleceğin potansiyel öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimini artırıcı bir etken olabilir. Bulgulardan yola çıkılarak bireyin aile içinde kendini hür hissetmesinin, yapılacak olan tercihlerde söz sahibi olabilmesinin, olumlu ve olumsuz eleştiriler ve değerlendirmeler yapabilmesinin, gelecekte eleştirel düşünme eğilimini arttıracığı sonucuna ulaşılabılır. Ayrıca bireye sağlanan bu imkânların, bireyin ufkunu genişletip, hayata bakış açısını da etkileyeceği düşünülmektedir. Aile genel yapısı özelliğinin irdelendiği öğretmenler üzerinde yapılmış başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Tablo 25'ten anlaşıldığı gibi bilimsel etkinliklere katılımın eleştirel düşünme eğilim düzeyi üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bilimsel etkinliklere katılıyor olmanın eleştirel düşünme eğilim düzeyine katkısının ortalamalar bazında olduğu görülmektedir (Tablo 25). Bu nedenle bilimsel etkinliklere katılmanın eleştirel düşünme eğilimlerini kısmen etkilemiş olabileceği şeklinde bir yorum yapılabilir. Bilimsel etkinliklere katılmanın bireyin bilimsel gelişmeleri takip etme, bu gelişmeler hakkında yorum yapma, yeni fikirler ortaya atma imkânı sağlayarak eleştirel düşünme eğilimini geliştirebileceği düşünülmektedir. Bilimsel etkinliklere katılma özelliğinin irdelendiği öğretmenler üzerinde yapılmış başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Tablo 27'den anlaşıldığı gibi sosyal etkinliklere katılımın eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Sosyal etkinliklere katılmanın bireyin yeni arkadaşlar edinmesini, onlarla etkileşim halinde olmasını, yeni fikirlere karşı açık olmasını ve kendini ifade edebilmesini sağlayarak eleştirel düşünme eğilim düzeylerini yükseltebileceği düşünülmektedir. Nitekim çalışmamızda sosyal etkinliklere katılan öğretmenlerin ortalamalarının katılmayan veya kısmen katılan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 27). Bu nedenle sosyal etkinliklere katılımın eleştirel düşünme eğilimini kısmen de olsa etkilediği söylenebilir. Buradan, sosyal etkinliklere katılım arttıkça eleştirel düşünme eğiliminin arttığını söyleyebiliriz. Sosyal etkinliklere katılma özelliğinin irdelendiği öğretmenler üzerinde yapılmış başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Tablo 29'dan anlaşıldığı gibi öğretmenlerin branşlarının eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Aynı tablodan en yüksek eleştirel düşünme eğilim düzeyi ortalamasını 224,57 ortalama ile beceri gerektiren alanlar öğretmenlerinin, en düşük ortalamayı ise 222,64 ortalama ile sınıf öğretmenlerinin elde ettikleri anlaşılmaktadır. Korkmaz (2009) tarafından çeşitli kademelerden 110 öğretmen ile yapılan çalışmada, bizim de benzerini uyguladığımız bir ayırım yapılmış ve branş ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Bu da çalışmamızı destekler niteliktedir. Branşların eleştirel düşünme eğilimi üzerinde etkili olmaması bütün öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimini kazandırmada benzer şartlara sahip olduklarını göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenler, alanı ne olursa olsun dersinde eleştirel düşünmeyi geliştirici etkinliklere yer verebilir ve imkânları doğrultusunda bu beceriyi öğrencilere kazandırabilir.

Tablo 31'den anlaşıldığı gibi öğretmenlerin öğretim kademelerinin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Fakat ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim düzeyi ortalamalarının göreceli olarak ilkokul öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Korkmaz (2009) tarafından çeşitli kademelerden 110 öğretmen ile yapılan çalışmada, öğretmenlerin çalıştığı kademe

ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Ceyhan (2011) tarafından ilköğretim birinci kademe öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmada, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimlerinin öğretmen grubuna (sınıf öğretmeni, branş öğretmeni) göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu çalışmaların sonuçları kendi çalışmamızı destekler niteliktedir. Fakat Erden'in (2009) 169'u özel, 154'ü resmi ilköğretim okulunda görev yapmakta olan toplam 323 branş ve sınıf öğretmeni üzerinde yürüttüğü çalışmada branş öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri arasında, sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Aynı zamanda bu durumun da, sınıf öğretmenliğinin disiplinler arası bir alan olmasından kaynaklanabileceği savunulmuştur.

Tablo 33'ten anlaşıldığı gibi öğretmenlerin hizmet süresinin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca 5-8 yıl aralığında deneyime sahip öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeyi ortalamalarının diğer iki grubun ortalamalarından daha yüksek olduğu ve 5-8 yıl deneyimli öğretmenler ile 9 ve üstü yıl deneyime sahip öğretmenler arasında 5-8 yıl deneyimli öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Korkmaz'ın (2009) çalışmasında, öğretmenlerin hizmet süresinin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Çalışmada deneyim süreleri 1-6, 7-16 ve 17 ve üstü şeklinde ayrılmıştır. Bununla beraber 7-16 yıl hizmet süresi aralığındaki öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olması çalışmamızla kısmen örtüşmektedir. Erden'in (2009) araştırmasında ise mesleki kıdemin eleştirel düşünme eğiliminin önemli yordayıcılarından biri olduğu belirlenmiş ve hizmet süresi arttıkça eleştirel düşünme eğiliminin arttığı yönünde bulgular elde edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin hizmet süreleri 0-10, 11-20, 21-30, 31 yıl ve üstü şeklinde ayrılmıştır. Narin (2009) tarafından yapılan çalışmada, hizmet süresi değişkenine göre hizmet süresi fazla olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Güner'in (2010) çalışmasında, öğretmenlerin hizmet sürelerinin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları üzerinde anlamlı düzeyde farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna varılmıştır.

Aynı şekilde Bal'ın (2011) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin çalışma süreleri açısından eleştirel düşünme puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Ceyhan (2011) tarafından yapılan çalışmada ise hizmet yılına göre 0-9 yıl görev yapmış olanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırmada hizmet yılı aralıkları 0-9,10-19,20 ve üstü şeklinde ayrılmıştır. Selçuk'un (2013) istatistiklerinde kıdem açısından eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Bulgular, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin belli bir yaşa ve hizmet süresine kadar arttığına, fakat bir süre sonra düşmeye başladığına işaret etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin bir süre sonra kişisel gelişimlerini ihmal etmesi ve durumları olduğu gibi kabullenmeye başlaması gibi çeşitli nedenlerden kaynaklandığı düşünülen, eleştirel düşünme eğilimlerinde bir gerilemenin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 35'ten anlaşıldığı gibi öğretmenlerin mezun oldukları üniversitelerin buldukları bölgelerin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, mezun oldukları üniversitelerin buldukları bölgelere göre 225,24 ortalama ile en yüksek ortalamanın Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki üniversitelerin mezunlarına, en düşük ortalamanın ise 217,13 ortalama ile Akdeniz Bölgesi'ndeki üniversitelerin mezunlarına ait olduğu belirlenmiştir. Eleştirel düşünme eğiliminin üniversitelerin buldukları bölgelerden etkilenmemesi olumlu karşılanabilecek bir bulgudur. Fakat her bir üniversitenin ayrı ayrı eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde ne derecede etkili olduğu hakkında bir fikir sahibi değiliz. Araştırmamız dışında bu özelliği araştıran başka herhangi bir çalışmaya ulaşamamıştır.

Tablo 36'dan anlaşıldığı gibi öğretmenlerin eleştirel düşünme beceri puan ortalamalarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ortalama puanın 223,11 olduğu ve bunun KEDEÖ standart puanlama sisteminde düşük bir ortalamayı temsil ettiği daha önce de ifade edilmiştir. Korkmaz (2009) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin "orta" düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Şengül ve Üstündağ'ın (2009) çalışmasında, anadolu

liselerinde, düz liselerde ve meslek liselerinde görev yapan fizik öğretmenlerinin “düşük” eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları belirtilmiştir. Bal (2011) tarafından yapılan çalışma incelenmiş ve istatistiklerinde okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi ortalama puanının KEDEÖ standart puanlama sistemine göre “düşük” olduğu fark edilmiştir. Ceyhan (2011) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimlerinin “düşük” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Selçuk’un (2013) çalışması sonucunda, Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin “düşük” olduğu ortaya konulmuştur. Bu çalışmalar sonuçlarımızı destekler niteliktedir. Narin’in (2009) çalışmasında, öğretmenlerin “yüksek” düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları fakat yapılan görüşme sonuçlarının bu bulguyu tam olarak desteklemediği bulunmuştur. Güner (2010) tarafından sınıf öğretmenleri üzerinde yürütülen çalışmada İnegöl’de çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları 252,41 ve Çanakkale’de çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları 251,57 olarak bulunmuştur. Bu da örnekleminde bulunan öğretmenlerin eleştirel düşünme standart puanlama sistemine göre “orta” düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Kızıltaş (2011) tarafından sınıf öğretmeni adayları ve sınıf öğretmenleri üzerinde yürütülen çalışmada, beklenen değere göre ölçüt geliştirme yoluna gidilmiş ve sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin ‘orta’ düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin “orta” düzeyde olmasının ölçüt farklılığından kaynaklanmış olma ihtimali yüksektir. Beklenen değere göre ölçüt geliştirilirken ölçeğin standart puanlama sistemi değil de, toplam puanın gruplara (iyi, orta, düşük) dağılımı dikkate alınmaktadır. Görüldüğü kadarıyla alan yazının büyük bir kısmı bulgumuzu destekler niteliktedir.

4.2. Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları aşağıdaki şekilde özetlenebilir;

- Kadın öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi erkeklere kıyasla göreceli olarak daha yüksek fakat anlamlı düzeyde değildir.
- Evli öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi bekâr öğretmenlere kıyasla göreceli olarak daha yüksek fakat anlamlı düzeyde değildir.

- 27-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi 30 yaş üstü aralığındaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir. Yaş faktörünün, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi üzerinde anlamlı düzeyde etkisi vardır.
- Öğretmenlerin toplam kardeş sayısı, eleştirel düşünme eğilimi puanları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Bununla beraber 3-4 çocuklu ailede yetişmiş öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalaması diğer çocuk sayısı aralıklarında alınan ortalamalardan yüksektir.
- Öğretmenlerin kaçınıcı kardeş olduğu, eleştirel düşünme eğilimi puanları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Bununla beraber 4. çocuk olan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalaması diğer çocuk sıralarında alınan ortalamalardan yüksektir.
- Öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce yaşadığı yerleşim birimi, eleştirel düşünme eğilimi puanları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Bunun yanında mesleğe başlamadan önce şehirde yaşamış öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalaması diğer birimlerde yaşamış öğretmenlerin ortalamasından daha yüksektir.
- Öğretmenlerin annesinin eğitim düzeyi, eleştirel düşünme eğilimi puanları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Annesi ilköğretim (ilkokul) mezunu olan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ortalaması ile annesi lise mezunu öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi ortalaması arasında annesi ilköğretim (ilkokul) mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık vardır.
- Öğretmenlerin babasının eğitim düzeyi öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi puanları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Babası ilköğretim (ilkokul) mezunu olan öğretmenler en yüksek eleştirel düşünme eğilim ortalamasına sahiptir.
- Öğretmenlerin annesinin mesleği eleştirel düşünme eğilimi puanları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. En yüksek ortalamayı annesi diğer iş (temizlik, çiftçi... vb.) alanlarında çalışan öğretmenler, en düşük ortalamayı ise annesi emekli olan öğretmenler elde etmiştir.
- Öğretmenlerin babasının mesleği eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamaları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. En yüksek ortalamayı

babası diđer (esnaf, serbest...) kategorisinde olan օđretmenlerimiz, en dűşűk ortalamayı babası memur kategorisinde olan օđretmenlerimiz yakalamıştır.

- օđretmenlerin algılarına göre aile genel yapısı eleştirel dűşűnme eđilimi puanları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Demokratik aileye sahip olduğunu dűşűnen օđretmenlerin eleştirel dűşűnme eđilimleri daha yüksektir.

- Sosyal etkinliklere katılım օđretmenlerin eleştirel dűşűnme eđilimi puanları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Fakat sosyal etkinliklere katılan օđretmenlerin eleştirel dűşűnme eđilimi ortalamasının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

- Bilimsel etkinliklere katılım օđretmenlerin eleştirel dűşűnme eđilimi puanları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Fakat bilimsel etkinliklere katılan օđretmenlerin eleştirel dűşűnme eđilimi ortalamasının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

- Branşlar օđretmenlerin eleştirel dűşűnme eđilimi puanları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. En yüksek eleştirel dűşűnme eđilimi ortalamasını beceri gerektiren alanlar օđretmenleri, en dűşűk ortalamayı ise sınıf օđretmenleri elde etmiştir.

- օđretim kademeleri օđretmenlerin eleştirel dűşűnme eđilimi puanları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Fakat ortaokul օđretmenlerinin eleştirel dűşűnme eđilimi ortalamaları ilkokul օđretmenlerinden daha yüksektir.

- Mesleki deneyim օđretmenlerin eleştirel dűşűnme eğilimi puanları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmaktadır. 5-8 yıl aralığında deneyime sahip օđretmenlerin eleştirel dűşűnme eğilimi ortalamaları diğer iki grubun ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır. 5-8 yıl deneyimli օđretmenler ile 9 ve üstü yıl deneyime sahip օđretmenler arasındaki fark 5-8 yıl deneyimli օđretmenler lehine anlamlı çıkmıştır.

- Mezun oldukları üniversitelerin bölgeleri, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi puanları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Öğretmenlerin mezun oldukları üniversitelerin buldukları bölgelere göre en yüksek ortalamanın Doğu Anadolu Bölgesindeki üniversitelerin mezunlarına, en düşük ortalamanın ise Akdeniz Bölgesindeki üniversitelerin mezunlarına ait olduğu görülmüştür.

- Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi puan ortalaması “düşük” tür. Ayrıca öğretmenlerin genel ortalama puanı 223,11’dir ve bu puan KEDEÖ standart puanlama sisteminde ‘düşük’ bir ortalamayı temsil etmektedir.

BÖLÜM V

ÖNERİLER

5.1. Eğitimcilerle Öneriler

- Bu araştırmada bilimsel etkinliklere katılımın anlamlı düzeyde olmasa da öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimini etkilediği sonucuna varılmıştı. Bu sonuca dayanılarak öğretmenlere teknolojik ve bilimsel gelişmelere paralel olarak eleştirel düşünme eğilimine yönelik uygulama örnekleriyle desteklenmiş seminerler ve atölye çalışmalarını kapsayan hizmet içi eğitimler uygulanabilir.
- Bu araştırmaya göre anne eğitim durumu öğretmenlerin eleştirel düşünme düzeylerini olumlu yönde anlamlı düzeyde etkilemektedir. Bu nedenle hayat boyu eğitim kurumlarında annelere yönelik çeşitli eğitimler düzenlenebilir. Anneler, özellikle eleştirel düşünme eğilimini geliştirecek toplantı, ders, seminer... vb. etkinliklere katılmaya teşvik edilebilir.
- Bilimsel etkinliklere katılımın, anlamlı düzeyde olmasa da öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimine katkısının olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu yüzden öğretmenlerinin kişisel gelişimlerini destekleyecek kurslara katılmaları için uygun koşullar hazırlanarak gerekli resmi işlemler kolaylaştırılabilir.
- Eleştirel düşünme düzeylerinin anlamlı miktarda olmasa da çocuk sayısı ve sırasından etkilendiği belirlenmiştir. Bu sonuca bağlı olarak aile planlamasında ve politikalarında bulgularımızla paralel çeşitli düzenlemeler yapılabilir ve bu yönde aileleri bilinçlendirme çalışmaları yürütülebilir.
- Öğretmenlerin 'düşük' eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bu nedenle yapılacak hizmet içi eğitimlerde öğretmenlere eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik yeni yayınların (kitap, dergi, broşür vs.) tanıtımı sağlanabilir.

- Anlamalı düzeyde olmamakla birlikte, sosyal etkinliklere katılımın eleştirel düşünme eğilimlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca dayanılarak öğretmenlerin, eğitimsel aktiviteler dışındaki boş zaman etkinliklerine (sanat, spor vb.) katılımı teşvik edilerek, kurumsal çalışmalarda fotoğraf ve afişler yayınlanarak bilgi paylaşımı yoluyla etkinliklere katımların artırılması sağlanabilir.

- Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin “düşük” oluşu sonucumuza dayanılarak, üniversitelerde eğitim programlarına eleştirel düşünme konusuna ilişkin seçmeli bir ders konulabilir.

5.2. Araştırmacılara Öneriler

- Bu araştırmada eleştirel düşünme eğilimleri ve bu eğilimleri etkileyen faktörler araştırılmıştır. Bunun yanında eleştirel düşünme eğilimleri akademik başarı, problem çözme becerisi gibi başka olgularla da yan yana incelenebilir.

- Eleştirel düşünme eğilimlerinin ‘düşük’ olmasına dayanılarak öğretmenlere yönelik konuya ilişkin uygulamaya dayalı ve günlük hayata uyarlanabilir bilgiler içeren kitaplar, dergiler, broşürler hazırlanabilir.

- Bu çalışmada öğretmenlerin demografik özellikleriyle eleştirel düşünme eğilimlerinin ilişkisi incelenmiştir. Yapılacak yeni araştırmalarda eleştirel düşünmenin alt boyutları da çalışmaya dâhil edilip incelenebilir.

- Bu araştırmada yurtdışında geliştirilen ve Türkçeye uyarlanan bir ölçek kullanılmıştır. Türkiye’de de benzer şekilde daha geniş kapsamlı ölçekler geliştirilerek uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Akar, C. (2007). İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Akar, Ü. (2007). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar.
- Akbiyık, C. (2002). Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Akıllı, N. (2012). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Yaratıcılık Düzeylerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kahramanmaraş.
- Alkaya, F. (2006). Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay.
- Arık, İ. A. (1990). *Yaratıcılık*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Aybek, B. (2007). Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(2). <http://www.universite-toplum.org/text.php?id=322> [10.01.2015].
- Bal, M. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu: Yüksek Lisans Tezi.
- Beyer, K. B. (1983). Common Sense About Teaching Thinking Skills. *Educational Leadership*, 41(3), 44-49.
- Bökeoğlu, Ç. ve Yılmaz, Ö. K.(2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumları İle Araştırma Kaygıları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(1), 47-67.
- Brad, R. (1994). Eleştirel Düşünme Becerilerini Öğretme. (Çev: Güzin Büyükkurt). *Eğitim ve Bilim*, 18 (91), 45-49.
- Braman O. R. (1999). Teaching Peace To Adults: Using Critical Thinking To Improve Conflict Resolution. *Adult Learn*. 10(2): 30-32.
- Büyükkantarcıoğlu, S. N. (2006). *Toplumsal Gerçeklik ve Dil*. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.

- Cevher, Ö. Y. (2008). 2006 Türkçe Programının İlköğretim 6. Sınıf Düzeyinde Eleştirel Düşünme Becerisine Etkililiği. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Ceyhan, E. (2011). İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kahramanmaraş.
- Cheung, C. K., Rudowic, E., Kwan, A. S. F., Lang, G. ve Yue, X. D. (2001). Critical Thinking Among University Students: Does The Family Background Matter?. *College Student Journal*, 35(4): 577-598. <http://web.a.ebscohost.com/> [10.01.2015].
- Chiodo, J. J., Tsai, M. H. (1997). Secondary School Teacher's Perspectives Of Teaching Critical Thinking In Social Studies Classes In The Republic Of China. *Journal of Social Studies Research*, 21(2), 3-12. Command and Staff College, USA.
- Coşkun, B. S. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Matematik Dersinin Disiplinler Arası Yaklaşımla İslenmesinin Öğrencilerin Matematik Başarıları ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi Düşün Doğru Karar Ver* (10. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dam, G. ve Volman, M. (2004). Critical Thinking As A Citizenship Competence: Teaching Strategies. *Learning and Instruction*, 14 (2004), 359–379.
- Demirci, C. (2000). Eleştirel Düşünme. *Eğitim ve Bilim*, Türk Eğitim Derneği, 25(115), 3-9.
- Demirci, C. (2002). Eleştirel Düşünme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/yayinlar/elestirel_dusunme.doc.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dirimeşe, E. (2006). Hemşirelerin ve Öğrenci Hemşirelerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

- Ekinci, Ö. (2009). Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Elias, M. J., Kress J. S. (1994) Social Decision-Making And Life Skills Development: A Critical Thinking Approach To Health Promotion in the Middle School. *J. Sch. Health*, 64(2): 62-66.
- Ennis, R. H. (1985). A Logical Basis For Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, 43, 45-48.
- Ennis, R. H. (1991). Goals For A Critical Thinking Curriculum. A. L. Costa (editor)
- Ennis, R. H. (1996). Critical Thinking Dispositions: Their Nature And Assessability. *Informal Logic*, 18(2),165-182.
- Erden, Y. (2009). Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Mesleki Özellikler Açısından Karşılaştırılması (Çankaya, Yenimahalle, Mamak İlköğretim Okulları Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Ertürk, S. (1986). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Facione, N.C., Facione, P.A. (1997). Critical Thinking Assessment In Nursing Education Programs: An Aggregate Data Analysis. Millbrae, CA: *The California Academic Press*.
- Gülveren, H. (2007). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Güner, Ö. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Sınıf Yönetimi Yeterliliği Alguları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Gürleyük, G. C. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çeşitli Değişkenler Açısından Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Problem Çözme Becerileri ve Akademik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.
- Güzel, S. (2005). Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay.

- Halpern, D.F. (1993). Assessing The Effectiveness Of Critical-Thinking Instruction. *The Journal of General Education*. 42(4), 238-254.
- Hayran, İ. (2000), İlköğretim Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri ve İşlemlerine İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.
- Huitt, W. (1998). Critical Thinking: An Overview. Educational Psychology Interactive.
<http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/critthnk.html>
[10.01.2015].
- Kahraman, T. (2008). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri İle Öğrenci Algılarına Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Demokratik Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Jeevanantham, L. S. (2005). Why Teach Critical Thinking? *Africa Education Review*. 2(1), 118-129
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/18146620508566295>
[10.01.2015].
- Kale, N. (1995). Postmodernizm Hermeneutik ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2), 281-292.
- Kalkan, G. (2008). Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyi. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Kaloç, R. (2005). Ortaöğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Karadeniz, A.(2006). Liselerde Eleştirel Düşünme Eğilimi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (14. Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, H. (1997). Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

- Kızıldaş, Y. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının ve Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Van İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. YYÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü. Van
- Kong, S.L. (2001). Critical Thinking Dispositions Of Pre-service Teachers In Singapore: A Preliminary Investigation National Institute of Education, NTU, Singapore AARE Identification Code: KON-01173 <https://repository.nie.edu.sg/handle/10497/11504> [10.01.2015].
- Koray, Ö. ve Çil, H. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri, Muğla.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 10(1) (2009), 1-13.
- Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuran, K. (2002). *Öğretmenlik Mesleği (Niteliği ve Özellikleri)*, Adil Türkoğlu (Ed), Öğretmenlik Mesleğine Giriş, İnci Ofset, Ankara.
- Kürüm, D. (2002). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Gücü. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Mckee, S. J. (1986). Impediments To Implementing Critical Thinking. Ph.D. Thesis. University of Pittsburgh. USA.
- McKown, L. K. (1997). Improving Leadership Through Better Decision Making: Fostering Critical Thinking (No. AU/ACSC/0506/97-03). AIR COMMAND AND STAFF COLL MAXWELL AFB AL.
- MEB (2005). İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara, MEB.
- Moore, K. D. (2001). Classroom Teaching Skills, 5. Edition, *McGraw Hill Higher Education Publishing*. The McGraw Hill Companies. New York, N.Y. Copyright
- Narin, N. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

- Öngün, C. (2008) Teknoloji ve Tasarım Dersini Özümsemiş, Bilişsel Alanın "Değerlendirme" Aşamasında Olan Bir Öğrencinin Kazanımları <http://www.ttdersi.itgo.com/21makaleler.html> [10.01.2015].
- Özsevgeç, T., Altun, E. (2012). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisine Yönelik Görüşleri. 10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. 27-30 Haziran. Niğde.
- Öztürk, Ç. (2004). Ortaöğretim Coğrafya Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanabilme Yeterlilikleri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*. 5(2),75-83.
- Öztürk, N. (2006). Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü. Sivas.
- Öztürk, N. ve Ulusoy, H. (2008) Lisans ve Yüksek Lisans Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 1(1).
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (1991). How College Affects Students: Findings And Insights *From Twenty Years Of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Paul, R., Elder, L. (2001). Critical Thinking: Tools For Taking Charge Of Your Learning And Your Life. Upper Saddle River, Nj: Prentice Hall.
- Recalde, X. (2008). Teachers' Critical Thinking Skills and Classroom Activities. Paper Presented At The Annual Meeting Of The MWERA Annual Meeting, Westin Great Southern Hotel, Columbus, Ohio Online. http://www.allacademic.com/meta/p274012_index.html [10.01.2015].
- Reed, J. H. (1998). Effect Of A Model For Critical Thinking On Student Achievement In Primary Source Document Analysis And Interpretation, Argumentative Reasoning, Critical Thinking Dispositions, And History Content In A Community College History Course. Doctoral Dissertation. University of South Florida.
- Saçlı, F. ve Demirhan, G. (2008). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Saptanması ve Karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi. Hacettepe J. of Sport Sciences*, 19 (2), 92-110.

- Schreglmann, S. (2011). Konu Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı, Eleştirel Düşünme Eğilimine ve Düzeyine Olan Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Selçuk, B. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Özel Alan Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Muğla İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Muğla.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*. 28(127), 64-70.
- Sevil, Ü., Bulut, S. ve Ertem, G. (2009). Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*. 2(2), 27-38.
- Sönmez, V. (1993). Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci. Ayşegül Ataman (Ed). Yaratıcılık ve Eğitim XVII. Eğitim Toplantısı. Türk Eğitim Derneği Yayınları No:17. Ankara.
- Streib, J. T. (1992). History And Analysis Of Critical Thinking. Unpublished Doctoral Dissertation. Faculty of the Graduate School Memphis State University.
- Swartz, R. J. (1986). Restructuring Curriculum For Critical Thinking. *Educational Leadership*, 43(8), 43-44.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme* (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Şengül, C. ve Üstündağ, T. (2009). Fizik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Düzeyleri ve Düzenledikleri Etkinliklerde Eleştirel Düşünmenin Yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 36,237-248.
- Şengül, C. (2007). Fizik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Düzeyleri Ve Düzenledikleri Etkinliklerde Eleştirel Düşünmenin Yeri. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Şentürk, M. (2009). İlköğretim Programının Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi (Diyarbakır İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.

- Torun, N. (2011). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Walker, D. (1985). Writing And Reflection. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker, Reflection: Turning Experience Into Learning (52–68). London: Kogan Page.
- Williams, R.L. (2003). Critical Thinking As A Predictor And Outcome Measure In A Larger Undergraduate Educational Psychology Course. ERIC, ED478075.
- Yıldırım, H. İ., ve Yalçın, N. (2008). Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Eğitiminin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28(3),165-187.
- Yıldırım, A. Ç. (2005). Türkçe Ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.
- Zayıf, K. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli meslektaşlarım,

Bu çalışma öğretmenlik mesleğinde önemli bir yere sahip olan eleştirel düşünme beceri düzeyini ve etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla planlanmıştır. Çalışma sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için lütfen her bir soruyu dikkatle okumaya ve yanıtlamaya çalışınız. Teşekkür ederim. Aykut AŞKAR

1. Yaşınız:.....

2. Cinsiyetiniz: 1. Erkek () 2. Kadın ()

3. Medeni Durumunuz: 1. Evli () 2. Bekâr ()

4. Siz dâhil kaç kardeşiniz? 5. Ailenin kaçınıcı çocuğusunuz?

6. Üniversite eğitime başlamadan önce yaşadığınız yer:

1. Büyük şehir 2. Şehir 3. İlçe 4. Köy

7. Annenizin eğitim düzeyi:

1. Okur-yazar değil () 2. Okur-yazar () 3. İlköğretim ()

4. Lise () 5. Yükseköğretim ()

8. Babanızın eğitim düzeyi:

1. Okur-yazar değil () 2. Okur-yazar () 3. İlköğretim ()

4. Lise () 5. Yükseköğretim ()

10. Annenizin mesleği:

11. Babanızın mesleği:

11. Ailenizin genel yapısı aşağıdakilerden hangisine uyuyor?

1. Otoriter () 2. Demokratik () 3. İlgisiz ()

4. Aşırı ilgili () 5. Koruyucu () 6. Diğer () Lütfen belirtiniz:.....

12. İsteddiğiniz sosyal etkinliklere (sinema, tiyatro...) katılabiliyor musunuz?

1. Evet () 2. Hayır () 3. Kısmen katılıyorum ()

13. İstedığınız bilimsel etkinliklere (seminer, panel...) katılabiliyor musunuz?

1. Evet () 2. Hayır () 3. Kısmen katılıyorum ()

14. Mezun olduğunuz üniversite:

15. Öğretmen olarak çalışma deneyim süreniz.....

16. Branşınız/Kurumunuz.....

EK 2. Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek, bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı, rakamları "0" içerisinde alarak aşağıdaki ölçek üzerinde değerlendiriniz. Değerlendirmelerinizi sizi tam olarak yansıtacak şekilde yapınız.

1	2	3	4	5	6
Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum

1. Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu	1	2	3	4	5	6
2. İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5	6
3. Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.	1	2	3	4	5	6
4. Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5	6
5. Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.	1	2	3	4	5	6
6. Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez.	1	2	3	4	5	6
7. Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.	1	2	3	4	5	6
8. Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler.	1	2	3	4	5	6
9. Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.	1	2	3	4	5	6
10. Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6
11. Ben dahil herkes kendi çıkarı için tartışır.	1	2	3	4	5	6
12. Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
13. Büyük bir kararla yüz yüze geldiğimde, ilk önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım.	1	2	3	4	5	6
14. Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar.	1	2	3	4	5	6
15. Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.	1	2	3	4	5	6

16. Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
17. İnanıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.	1	2	3	4	5	6
18. Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.	1	2	3	4	5	6
19. İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.	1	2	3	4	5	6
20. Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır.	1	2	3	4	5	6
21. Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamandır.	1	2	3	4	5	6
22. Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar.	1	2	3	4	5	6
23. İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.	1	2	3	4	5	6
24. İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır.	1	2	3	4	5	6
25. Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkansızdır.	1	2	3	4	5	6
26. Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.	1	2	3	4	5	6
27. Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.	1	2	3	4	5	6
28. Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.	1	2	3	4	5	6
29. Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvururlar.	1	2	3	4	5	6
30. Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.	1	2	3	4	5	6
31. Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.	1	2	3	4	5	6
32. Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir.	1	2	3	4	5	6
33. Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.	1	2	3	4	5	6
34. Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.	1	2	3	4	5	6
35. Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.	1	2	3	4	5	6
36. Benzetmeler ve analogiler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.	1	2	3	4	5	6

37. Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz.	1	2	3	4	5	6
38. Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6
39. İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.	1	2	3	4	5	6
40. Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.	1	2	3	4	5	6
41. Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.	1	2	3	4	5	6
42. Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.	1	2	3	4	5	6
43. Sorunları çözmenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.	1	2	3	4	5	6
44. Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımla tanırım.	1	2	3	4	5	6
45. Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir.	1	2	3	4	5	6
46. Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.	1	2	3	4	5	6
47. Her şey görüldüğü gibidir.	1	2	3	4	5	6
48. Diğer insanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.	1	2	3	4	5	6
49. Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.	1	2	3	4	5	6
50. Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.	1	2	3	4	5	6
51. Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6

EK-3



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/44/5717286
Konu: Araştırma İzni

26/11/2014

Sayın: Aykut AŞKAR
Recep Tayyip Erdoğan Üniv. Eğit. Bil. Enst.
RİZE

İlgi: a) 14.11.2014 tarihli dilekçeniz.
b) Valilik Makamının 24.11.2014 tarih ve 5643687 sayılı ohuru.

İlgi (a) dilekçeniz ile "*İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Etkileyen Faktörler*" konulu tezimize dair araştırma çalışmanız hakkındaki ilgi (a) dilekçeniz ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Murat ADALI
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Elektronik İmza Alanı	
Başvuru No: 59090411/44/5717286	
İmza: CELEBI	
Bölüm Şefi	
Tarih:	29/11/2014
İmza:	

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/İletişim Birimi, Ali Cad. No:13 Çarşıoğlu
E-Posta: sgh34@meb.gov.tr

A. BALTA VİHKİ
Tel: (0 212) 453 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evrenkaygisi.meb.gov.tr> adresinden 2d03-e512-38a7-8598-8081 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/20/5643687
Konu: Araştırma (Aykut AŞKAR)

24/11/2014

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:a) 14.11.2014 tarihli dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 18.11.2014 tarihli tutanağı.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Aykut AŞKAR'ın "*İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Etikleyen Faktörler*" konulu tezine dair araştırma çalışması kapsamında İlimiz Sultangazi, Gaziosmanpaşa, Arnavutköy, Eyüp, Fatih, Şişli, Kadıköy, Üsküdar, Pendik, Sultanbeyli ilçelerindeki ilk ve orta okullarda görev yapan öğretmenlere kaliforniya eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği ve kişi bilgi formunu uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, veri toplama araçlarının eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr.Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
24/11/2014

Yusuf Ziya KARACAĞEV
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blöklük Babı Ali Cad. No:13 Çarşıoğlu
E-Posta: igh34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak görevli elektronik imza ile iletilemiştir. <http://evrak.kaygus.meb.gov.tr> adresinden: b99f-56d7-3fb6-8a71-992f koda ile teyit edilebilir.

EK-4 Araştırmanın Yapıldığı Okullar ve Araştırmaya Katılan Öğretmen Sayıları		
İLÇE	OKUL ADI	Öğretmen Sayısı
ARNAVUTKÖY	Cemal Reşit Rey İlkokulu	11
	Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	20
	Sabri Akın İlkokulu	14
EYÜP	Alibeyköy Ortaokulu	9
	Dede Korkut Ortaokulu	9
	Ebu Suud İ.H. Ortaokulu	2
	Eyüp Merkez Ortaokulu	8
	Halit Derviş İlkokulu	11
	Mehmet Akif Ersoy İlkokulu	17
	Zekai Dede İ.H. Ortaokulu	6
FATİH	Çapa Atatürk Ortaokulu	7
	Çapa İlkokulu	10
	Emin Ali Yaşın İlkokulu	19
	Koca Mustafa Paşa İlkokulu	4
	Mehmet Akif Ersoy İlkokulu	12
	Vadide Baha Pars Ortaokulu	8
GAZİOSMANPAŞA	Bekir Sami Dedeoğlu İlkokulu	13
	Büyük Fuat Paşa İlkokulu	13
	Cemal Gürsel İlkokulu	16
	Dobruca Ortaokulu	25
	Ülkü Ortaokulu	17
KADIKÖY	60. Yıl İlkokulu	10
	İhsan Sungu İlkokulu	6
	İkbaliye Ortaokulu	11
	Moda İlkokulu	2
	Özdemiroğlu İ.H. Ortaokulu	6
SULTANGAZİ	125. Yıl İlkokulu	7
	125. Yıl Ortaokulu	12
	Hamit Süreyya Eremsel İlkokulu	7
	Hamit Süreyya Eremsel Ortaokulu	15
	Orgeneral Eşref Bitlis İlkokulu	31
	Mimar Sinan A.İ.H. Kız Lisesi	23
	Nurettin Uzun İlkokulu	31
	Nurettin Uzun Ortaokulu	27
ŞİŞLİ	Abdurrahman Köksaloğlu Ortaokulu	15
	Handan Ziya Öniş İlkokulu	12
	Mustafa Sarıgül İlkokulu	3
	Mustafa Sarıgül Ortaokulu	8

ÖZET

İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ve Bu Eğilimleri Etkileyen Faktörler (İstanbul İli Örneği)

Eleştirel düşünme kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmemizi amaç edinen organize ve aktif bir zihinsel süreçtir. Bu çalışmanın amacı; ilkokul ve ortaokul öğretmenlerimizin eleştirel düşünme eğilimlerini ve bu eğilimlere etki eden faktörleri tespit etmektir.

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini 2014-2015 Güz döneminde İstanbul ili, Fatih, Kadıköy, Eyüp, Şişli, Gaziosmanpaşa, Sultangazi ve Arnavutköy ilçelerinden ulaşılabilirliği ve öğretmen mevcudu yüksek olan ilk ve orta devlet okullarda görev yapan 468 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler, istatistik programı yardımıyla analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir.

Araştırmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğiliminin, ölçeğin standart puanlama sistemine göre “ düşük” seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca eleştirel düşünme eğilimi ortalama puanlarının; yaş, anne eğitim düzeyi, hizmet süresi, aile genel yapısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Anlamlı farklılık oluşturmamakla beraber sosyal etkinliklere katılım ve bilimsel etkinliklere katılım değişkenlerinin ortalamalar bazında bir etkisinin olduğu anlaşılmıştır

Bununla birlikte eleştirel düşünme eğilimi ortalamalarının; cinsiyet, medeni durum, öğretmenin toplam kardeş sayısı, öğretmenin kaçınıcı kardeş olduğu, babasının eğitim düzeyi, annesinin mesleği, babasının mesleği, üniversite eğitiminden önce yaşadığı yerleşim birimi, öğretim yaptığı kademe, branşı

(alanlara göre), mezun olduğu üniversitenin bulunduğu bölge değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Bu bağlamda araştırmanın sonuçları alan yazında benzer amaçlarla yapılmış çalışmalarla tartışılmış ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme, İlkokul, Ortaokul, Faktör, Öğretmen

ABSTRACT

Critical Thinking Dispositions Of Primary And Secondary School Teachers And Affecting Factors of These Dispositions (İstanbul Province Sample)

Critical thinking is an organized and active mental process aiming to make possible to understand ourselves and events that happening in our environment, as being aware of our thinking processes, with taking into consideration to others thinking processes, and with applying what we have learned. Purpose of this research is; to identify critical thinking dispositions of primary and secondary school teachers and affecting factors of these dispositions.

This research is a descriptive research in relational model. Sample of the study formed by 468 teachers of primary and secondary public schools which are accessible and existing many teachers, in İstanbul province, Fatih, Kadıköy, Eyüp, Şişli, Gaziosmanpaşa, Sultangazi and Arnavutköy districts during 2014-2015 Fall semester. As data collection tools we used, “Personal Information Form” which prepared by researcher and “California Critical Thinking Disposition Inventory”. The obtained data, analyzed with the help of statistical software package and results were evaluated.

According to results of the research we reached that primary and secondary school teachers’ critical thinking dispositions average is “low” under the standard scoring system of the inventory. In addition we reached that; age, mother’s education level, working time, general structure of the family makes significant differentiation on critical thinking dispositions averages.

With not making significant differentiation, there could be understand that participating in social activities and in scientific activities are affecting critical thinking dispositions averages.

And also in this thesis reached that these variables; gender, marital status, total brothers and sisters, his/ her ordinal between brothers and sisters, father’s education level, mother’s vocation, father’s vocation, the residential unit lived before bachelor’s degree, teaching level, branch (By Field),

region of graduated university don't make significant differentiation on critical thinking averages.

In this context results of research are discussed on studies with similar objectives in the literature, and various proposals have been made.

Keywords: Critical Thinking, Primary School, Secondary School, Factor, Teacher

ÖZGEÇMİŞ

1989 yılında Hatay'ın merkez ilçesi olan Antakya'da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Antakya'da tamamladı. 2012 yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü'nden mezun oldu. 2012 yılında İstanbul'un Sultangazi İlçesine ilköğretim matematik öğretmeni olarak atandı. Aynı yıl Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında yüksek lisansa başladı. 2014 yılında Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalında lisans sonrası doktora başladı. Halen İstanbul, Sultangazi Nurettin Uzun Ortaokulu'nda matematik öğretmeni olarak çalışmaktadır.