



**İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN
ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ
(İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

Yalçın KARALI

Danışman: Prof. Dr. Nevzat BATTAL

Yüksek Lisans Tezi

**Malatya
Şubat 2012**

KABUL VE ONAY

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
EĞİTİM BİLİMLERİ Ana Bilim Dalı
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM Bilim Dalı

Yalçın KARALI tarafından hazırlanan "EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ (İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)" başlıklı bu çalışma, 16.03.2012 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Nevzat BATTAL



Üye: Prof. Dr. Feridun MERTER



Üye: Yrd. Doç. Dr. Eyüp İZCİ



ONAY

...../...../2010
Prof. Dr. Celal ÇAKAN
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Nevzat BATTAL'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Yalçın KARALI

ÖNSÖZ

İnsanların mutlulukları düşünceleriyle doğrudan ilişkilidir. Düşünmenin kalitesini belirleyen etkenler ise bireyi etkileyen bazı koşullara göre değişkenlik gösterebilmektedir. Toplumun geleceğini şekillendirecek kuşakları yetiştirecek öğretmenler söz konusu olduğunda konunun önemi daha da belirginleşmektedir. Bu nedenle bu araştırma İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2010-2011 yılında öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır.

Bu araştırmanın yönünün belirlenmesinde ve sonraki tüm aşamalarında birlikte çalıştığımız, emeğini ve hoşgörüsünü esirgemeyen öğretmenim, tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Nevzat BATTAL'a teşekkürü borç bilirim.

Yine araştırma ölçeğinin oluşturulmasında ve uygulanmasında görüşlerini ve deneyimlerini benimle paylaşan öğretmenlerim Sayın Prof. Dr. Feridun MERTER'e, Sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ'a, Sayın Yrd. Doç. Dr. Uğur BAŞBOĞAOĞLU'na, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi personeline ve tüm öğretmen adaylarına teşekkür ederim.

Şubat 2012

Yalçın KARALI

**EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL
DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ
(İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

Yalçın KARALI

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Şubat, 2012

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nevzat Battal

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin belirlenmesi, karşılaştırılması ve eleştirel düşünme eğilimlerine etki edebileceği düşünülen bazı faktörlerin incelenmesidir.

Araştırmanın çalışma evrenini, 2010-2011 eğitim- öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi programlarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma 1247 öğretmen adayından elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Tarama deseni kullanılan bu araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılmıştır. Verilerin analizi, bağımsız örneklem için “t” Testi ile ikiden fazla grup karşılaştırmaları ise Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) ile yapılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin “iyi düzey” seviyesinde olduğu, sınıf düzeyinde üst sınıflar lehine anlamlı bir farklılık olduğu; devam edilen programa, anne eğitim

düzeyine, geline ilin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine ve aile gelirine göre eleştirel düşünme eğilimi ortalamaları arasında anlamlı farklılaşmalar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Cinsiyetin, baba eğitim düzeyinin ve öğrenim türünün öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi üzerinde belirleyici faktörler olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, Eleştirel Düşünme Eğilimi

**CRITICAL THINKING DISPOSITION OF STUDENTS
OF COLLEGE OF EDUCATION
(THE MODEL OF İNÖNÜ UNIVERSITY)**

Yalçın KARALI

İnönü University Institute of Educational Sciences

February, 2012

Thesis Counsellor: Prof. Dr. Nevzat Battal

SUMMARY

General purpose of the research is to identify and compare the level of disposition of the students of İnönü University College of Education and to examine the potential factors that are thought to have an impact on critical thinking tendencies.

Research field is consisted of the students who have been educated in Inonu University College of Education in 2010-2011 cohort. Research is based on the data that is collected from 1.247 candidate teachers. The data of this raster pattern research are collected by using “Scale of Critical Thinking Disposition” tool. Mentioned tool is prepared by researcher and acceptability and creditability of the tool is practically performed.

SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) for Windows 17.0 is used in the analyzing process of the collected data. “t” test is performed to data analysis and independent samples. Comparative analyses are performed by using “One Way Anova”.

According to the findings basing on the research results, critical thinking disposition levels of candidate teachers are concluded as “good” level and a significant

difference is recognized in favors of the upper classes at the class level. The findings of this research conclude that there is a significant correlation between the “average of critical thinking disposition” and type of program, the level of socio-economic prosperity of hometown, education level of mother and family income parameters. On the other hand, research findings also conclude that gender, education level of father, type of education parameters do not have a significant influence on the critical thinking disposition of candidate teachers.

Key words: Critical thinking, critical thinking disposition.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
KABUL VE ONAY	ii
ONUR SÖZÜ	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
SUMMARY	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xii

BÖLÜM I**GİRİŞ**

1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi	6
1.4. Alt Problemler	6
1.5. Araştırmanın Önemi	7
1.6. Araştırmanın Varsayımları	8
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.8. Tanımlar	8
1.9. Kısaltmalar	9

BÖLÜM II**KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

2.1. Düşünme	10
2.1.1. Düşünme Becerileri	11
2.1.1.1. Bilgiyi işleme	11
2.1.1.2. Akıl Yürütme	11
2.1.1.3. Sorgulama	11
2.1.1.4. Yaratıcılık	11

2.1.1.5. Değerlendirme	11
2.1.2. Düşünme Biçimleri	12
2.1.2.1. Yaratıcı Düşünme	12
2.1.2.2. Bilimsel Düşünme	13
2.1.2.3. Problem Çözme	14
2.1.3. Eleştirel Düşünmenin Tarihçesi	14
2.1.4. Eleştirel Düşünme Nedir	18
2.1.5. Eleştirel Düşünmenin Önemi	25
2.1.6. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri	30
2.1.7. Eleştirel Düşünme Eğilimi	44
2.2. İlgili Araştırmalar	52
2.2.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	52
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	55

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	57
3.2. Evren ve Örneklem	57
3.3. Veri Toplama Aracı	59
3.3.1. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği’nin Faktör Analizi	59
3.3.2. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği’nin Güvenirlik Analizi	62
3.3.3. Beceri Boyutu	63
3.3.4. Değer Boyutu	65
3.3.5. Ölçeğin Genel Puanlaması	67
3.4. Verilerin Toplanması	67
3.5. Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Yöntemler	68

BÖLÜM IV
BULGULAR VE YORUMLAR

Sayfa

4.1. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri.....	73
4.1.1. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri.....	75
4.1.2. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Program ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri	78
4.1.3. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Aile Gelirleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri.....	81
4.1.4. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri.....	84
4.1.5. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri.....	86
4.1.6. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Geldikleri İlin Sosyo-ekonomik Gelişmişlik Düzeyi ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri.....	88
4.1.7. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyetleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri.....	91
4.1.8. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Türleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri.....	92

BÖLÜM V
SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç	94
5.2.Öneriler	96
KAYNAKÇA	98
EKLER	105
EK 1: ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ	105

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo	Sayfa
1. Temel Entelektüel Standartlar.....	40
2. Örneklemi Oluşturan Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyi, Cinsiyet ve Öğrenim Türüne Göre Dağılımı.....	58
3. Araştırmanın Çalışma Evreni ve Örneklemi.....	59
4. Kaiser-Meyer-Olkin Ölçümü ve Barlett Testi Sonuçları.....	60
5. Temel Bileşenlerin Açıkladığı Toplam Varyans.....	61
6. Faktör Analizi Sonucunda Maddelere İlişkin Elde Edilen Değerler.....	62
7. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin Alt Boyutlara Göre ve Toplamda Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları.....	63
8. Beceri Boyutunu Oluşturan Maddeler.....	64
9. Aritmetik Ortalamalara Göre Beceri Boyutu Alt Ölçeği Puan Tablosu.....	65
10. Değer Boyutunu Oluşturan Maddeler.....	66
11. Aritmetik Ortalamalara Göre Değer Boyutu Alt Ölçeği Puan Tablosu.....	66
12. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Puan Tablosu.....	67
13. Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımları.....	69
14. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları.....	69
15. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımları.....	70
16. Öğretmen Adaylarının Aile Gelirlerine Göre Dağılımları.....	70

Tablo	Sayfa
17. Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları.....	71
18. Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları.....	72
19. Öğretmen Adaylarının Geldikleri İllerin Sosyo-ekonomik Gelişmişlik Düzeylerine Göre Dağılımları.....	72
20. Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları.....	73
21. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Aritmetik Ortalamaları.....	73
22. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Aritmetik Ortalamaları.....	75
23. Değer Boyutu Alt Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre F Testi Sonuçları.....	76
24. Beceri Boyutu Alt Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre F Testi Sonuçları.....	76
25. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre F Testi Sonuçları.....	77
26. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Öğrenim Gördükleri Programa Göre Aritmetik Ortalamaları	79
27. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Öğrenim Gördükleri Programa Göre F Testi Sonuçları.....	80
28. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Aile Gelirlerine Göre Aritmetik Ortalamaları.....	82
29. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Aile Geliri Düzeylerine Göre F Testi Sonuçları.....	83

Tablo	Sayfa
30. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Aritmetik Ortalamaları.....	84
31. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre F Testi Sonuçları.....	85
32. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Aritmetik Ortalamaları.....	86
33. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre F Testi Sonuçları.....	87
34. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Geldikleri İllerin Sosyo-ekonomik Gelişmişlik Düzeylerine Göre Aritmetik Ortalamaları	88
35. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Geldikleri İllerin Sosyo-ekonomik Gelişmişlik Düzeylerine Göre F Testi Sonuçları	90
36. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Aritmetik Ortalamaları ve t Testi Sonuçları	91
37. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Öğrenim Türlerine Göre Aritmetik Ortalamaları ve t Testi Sonuçları.....	92

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, alt problemlerine, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve araştırmada geçen tanımların hangi anlamlarda kullanıldığına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem

Dünyadaki karmaşık ve hızlı büyüme artarak devam ederken, artık daha fazla birey karşılaştığı bilginin pasif alıcısı konumunda olmaktadır. İnsanlar kişisel seçeneklerini kullanarak neyi kabul edip ya da reddedeceklerine aktif olarak zekâlarını, bilgilerini, yeteneklerini kullanmak yerine, gördüklerini ve duyduklarını eleştirmeden kabul etme eğilimindedirler (Oliver, Utermohlen, 1995: 2). Her zaman için tümüyle objektif ve mantıklı şekilde hareket etmek oldukça güçtür. Doğal olarak kişisel bencillikler ve hatalar görmezden gelinir, abartılı ve belirsiz ifadeler kullanılabilir. Kişisel karar verme sürecinde, sıklıkla entelektüel gelişim ve fırsatlar görmezden gelinebilir. Bu yüzden insan her zaman temel düşünme kurallarının ötesinde üst düzey düşünme becerilerini kullanmada isteksiz olabilir. Bunun doğal sonucu olarak çoğu zaman kendi bilgilerini geçerli kılma, eski kararları savunma ya da önceden sahip olunan inançları koruma eğilimi ortaya çıkabilir (Kurland, 2000). Kontrolsüz duygular, tahammülsüzlükler, haklı çıkma isteği, tembellik, toplum ya da ben merkezli yapılar; bunun yanında sahip olunan varsayımlar, genellemeler, önyargılar, kalıp düşünceler bireyin dünyayı algılayışını ve davranışlarını etkilemektedir. İnsanlar birçok durumda bilişsel modellerinin davranışlarını etkilediğinin farkında değildirler (Paul, Akt. Akbıyık, Seferoğlu, 1991: 91). Bireyin sahip olduğu alışkanlıklar, deneyimlerinin sınırlılığı, daha önceden kazandığı haklar gibi bazı faktörler de, farklı çözüm yollarını görmeyi engelleyerek sınırlandırıcı rol oynarlar. Sorunların niteliği ne olursa olsun etkili sorun çözme, bireyin kendisini bütün olasılıklara açma becerisinin düzeyine bağlıdır (Öğülmüş, 2006: 30).

Bütün insanlar doğası gereği düşünmesine karşın, kendi haline bırakıldığında düşünce süreci önyargılı, çarpıtılmış, taraflı, bilgilendirilmemiş ve indirgemeci bir yapı gösterebilir. Bireyin yaşam kalitesi, ürettikleri ya da yapıp ettikleri tamamen düşünce kalitesine bağlıdır. Bununla birlikte düşüncede mükemmelliğe, ancak ona sistematik bir şekilde yatırım yaparak erişilebilir (Paul ve Elder, 2006: 4).

Gelişen dünya ile birlikte teknolojinin doğasındaki değişim, genel olarak daha fazla eğitim olanaklarını sağlamasının yanında eleştirel düşünme becerilerine duyulan ihtiyacı da artırmıştır. Sadece birkaç tuşa dokunarak çok miktarda bilginin kolaylıkla elde edilebilmesi, sınıflandırma ve değerlendirme yapılmasının önemini hiç olmadığı kadar artırmıştır. Dahası elektronik kaynaklardan edinilebilen bilginin birçoğu güvensiz ve tehlikeli biçimde aldatıcı olabilir. Böylece bir bilginin kaynağının güvenilirliğini yargılayabilme, öğrencilerin bilinçli olarak üzerinde durmasını gerektiren kaçınılmaz bir bilişsel beceri olmuştur. Bir büyük değişim de önceden beri eğitim ve öğretimde eleştirel düşünme üzerine odaklanan yeni eğitimci kuşağın, eleştirel düşünme eğitiminin öğrenci tutum ve eğilimlerini hedef alması zorunluluğunun farkına varmasıdır (Halpern, 1999: 71).

Çağdaş demokrasilerin gereksinim duyduğu bireyler; toplumsal sorunlara duyarlı, sorumluluk sahibi, her türden dogmatik düşünceden uzak, faal, bilinçli ve istekli olarak katılımcı, kendi düşüncelerini oluşturabilen, diğer kişilerin düşüncelerini kanıtlara dayalı olarak; tutarlılık, sağlamlık gibi ölçütler açısından sorgulayıp değerlendirebilen, empati sahibi, tartışma ve uzlaşma kültürüne sahip kişilerse; eleştirel düşünme gerek birey olmanın gerekse yurttaş olmanın odak noktasındadır (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008: 5).

Gardner (2007: 11-12)'a göre birey başkalarının dümen suyuna gitmeye mahkûm olmak istemiyorsa en az bir disiplinde ustalaşmış olması zorunluluk haline gelecektir. Enformasyon büyük bir hızla artmaya devam ederken, zaten değerli olan sentez yeteneği zamanla daha önemli hale gelecek, bununla beraber ortaya konan yenilikleri benimseyecek bilinçli bir tüketim toplumunun oluşması gerekecektir. İnsanların birbiriyle böylesine bağlantılı olduğu dünyada hoşgörüsüzlük ve saygısızlık artık geçerli seçenekler olmaktan çıkacaktır.

Bu gerekliliklere paralel olarak Türk Milli Eğitimi'nde;

“Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1983) gerçekleştirilmesi gereken genel amaçlardandır.

İlköğretim amaçları arasında ise;

“Öğrencileri, kendilerine, ailelerine, topluma ve çevreye olumlu katkılar yapan, kendisi, ailesi ve çevresi ile barışık, başkalarıyla iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışan, hoşgörülü ve paylaşmayı bilen, dürüst, erdemli, iyi ve mutlu yurttaşlar olarak yetiştirmek”,

“Öğrencilere bireysel ve toplumsal sorunları tanıma ve bu sorunlara çözüm yolları arama alışkanlığı kazandırmak”,

“Öğrencilerin becerilerini ve zihinsel çalışmalarını birleştirerek çok yönlü gelişmelerini sağlamak”,

“Öğrencileri ailesine ve topluma karşı sorumluluk duyabilen, üretken, verimli, ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınmasına katkıda bulunabilen bireyler olarak yetiştirmek”,

“Öğrencilerin, sevgi ve iletişimin desteklediği gerçek öğrenme ortamlarında düşünsel becerilerini kazanmalarına, yaratıcı güçlerini ortaya koymalarına ve kullanmalarına yardımcı olmak” (MEB, 1983) ulaşılması amaçlanan hedeflerdendir. Bunun yanında Türk Milli Eğitimi'nin temel ilkeleri arasında bilimsellik ilkesine göre;

“Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır”.

“Bilgi ve teknoloji üretme ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları gereğince donatılıp güçlendirilir; bu yöndeki çalışmalar maddî ve manevî bakımdan teşvik edilir ve desteklenir” (MEB, 1983).

Yüksek öğretim amaçları arasında ise;

“Hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı”,

“Beden, zihin, ruh, ahlak ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş”,

“Yükseköğretim kurumları olarak yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verilerini yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmak, yurt içi ve yurt dışı kurumlarla işbirliği yapmak suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmaktır”(MEB, 1983).

Bu amaçlarda ifade edilen öğrenme ürünü, büyük oranda “eleştirel düşünebilen bireyler” kavramıyla paraleldir. Anlaşılacağı üzere Türk Milli Eğitimi’nde eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi, ulaşılmaması gereken genel bir hedef olarak belirlenmiştir. Bu anlamda eleştirel düşünmenin teorik olarak önemini kavrandığı sonucuna ulaşılabilir. Ancak bunun uygulamada ne derece gerçekleştiğini ortaya çıkarmak, bir takım gözlem ve ölçme sonuçlarının toplanıp, analiz edilip yorumlanması gereğini beraberinde getirmektedir. Eleştirel düşünme becerilerine sahip bir bireyi diğerinden ayıran temel zihinsel becerilerin neler olduğunu ve bu becerileri kullanma eğilimlerinin hangi faktörlere bağımlı olarak değiştiğini belirlemek nitelikli insan gücü yetiştiren kurumlara faydalı bilimsel veriler sağlayacaktır.

Düşünme yöntemlerinin ve düşünce becerilerinin nasıl geliştirebileceği konusunda birçok şeyin bilindiği bir zamanda, liselerde, üniversitelerde ya da iş kurumlarında düşünme üzerine pek fazla eğitim verildiği söylenemez. Ayrıca bu alanda uygulamalı örneklerle yazılmış kaynaklar da yetersiz görünmektedir. Düşünme becerileri hayat boyu öğrenilebilecek en değerli ve en temel becerilerdir ve bu konuya karşı böylesi bir dikkat ve ilgi eksikliği dikkate değerdir (Albrecht, 2007: 14).

Okulda sadece klasik problem çözümüne yönelik bilgi verilmesine alıştıran birey, günlük hayatın kendisine ihtiyaç duyduğu her türlü bilgiyi vereceğine inanarak

okuldan ayrılmaktadır. Ancak klasik problem çözme yöntemi her zaman için iş görmeyip kritik durumlarda yetersiz kalabilir. Hayatta bazı durumlar üst düzey düşünme becerilerini bir arada kullanmayı gerektirir. Düşünme için sadece bilginin yeterli olduğu durumlar olmasına rağmen, bunun nitelikli düşünmeyi sağlayamayacağı durumlar da vardır (De Bono, 2007: 122).

Eğitimin sahip olması gereken temel becerilerden ikisi özel beceriler kazanma ve öğrenme ile bireyin sahip olduğu hayal, imgelem, karar verme niteliği ve yargı güçlerini tamamen keşfettiği, yarattığı ve kullandığı genel bir özgürleştirici deneyimdir (Slattery, Akt.Yıldırım, 2010: 172). İyi eğitim; topluma belirli yaşam kalıplarını yükleme yerine okullardaki eğitim ve öğretimi eleştiren, tekdüze eğitim programları yerine bireyler arası etkileşimi, insanları pasif bir tüketici haline dönüştürmek yerine doğaya karşı sorumluluk sahibi olma bilincini kazandıran, bilginin metalaşmasına karşı çıkarak yaşanabilir bir geleceğe dönük evrensel ve insancıl eğitim anlayışıyla gerçekleştirilebilir (İllich, 2006).

Asıl işlevi sosyalleşmeyi, örgütlenmeyi, bilinçlenmeyi ve istihdamı sağlamak olan eğitim kurumlarında eleştirel yaklaşımlar yerine önemli derecede ezberci zorlayan eğitim yöntemleri, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmekten çok itaatkâr olmalarına neden olmaktadır. Oysa ezberin yerini sistemli, mantıklı, çok açılı, zıt düşüncelerle birlikte ve bilimsel bilgilere dayalı bir düşünme biçimi almalıdır. Eleştirel düşünme olarak adlandırılacak böyle bir yaklaşımın okullarda uygulanmasının önünde görünürde bir engel bulunmamaktadır. Ayrıca eleştirel düşünme bilimsel düşünebilmenin ön koşuludur. Ancak eğitim kurumlarında öğretmen merkezli ve ezberci eğitimin ortadan kalktığını söylemek güçtür (Özdemir, 2008)

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine etki edebilecek faktörler ve bu faktörlerin olası etkilerinin incelenmesi, elde edilen veriler ışığında öğretmen eğitimine katkı sağlayabilecek gerekli yorum ve önerilerin getirilmesidir.

1.3.Araştırmanın Problem Cümlesi

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ne düzeydedir ve çeşitli değişkenler açısından aralarında anlamlı farklılıklar var mıdır?

1.4.Alt Problemler

1.4.1.İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

1.4.2.İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile öğrenim gördükleri program arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

1.4.3.İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile aile gelirleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

1.4.4.İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile anne-baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

1.4.5.İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile geldikleri ilin Sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

1.4.6.İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

1.4.7.İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile devam ettikleri öğrenim türleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Çağdaş anlamda eğitim, ürün olarak artık bilgiyi depolayan değil, ihtiyaç duyduğunda onu doğru bir şekilde kullanabilen ve bunu başarabilmek için de sistematik ve etkin bir düşünce sürecine sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Eğitim sürecinden geçen kişilere kazandırılması amaçlanan kaliteli vatandaş olma bilinci, kendinin ve çevresinin farkında olma, yüksek özsaygı ve özgüven sahibi olma, çevresindekilere saygılı olma gibi ölçütler modern eğitimin standartları arasındaki yerini almıştır.

Eleştirel düşünebilen bireyleri yetiştirmek böylesine önemsenirken, son yıllarda bireylerin bu becerilere ne derece sahip olduklarını belirlemek için yapılan çalışmalar da aynı yönde değer kazanmıştır. Söz konusu bireylerin öğrencilikten profesyonel iş yaşamına geçiş aşamasındaki üniversite öğrencileri olması, bu tür araştırmaları daha da önemli hale getirmiştir. Bununla birlikte bireylere eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Özellikle öğretmenlerin eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirebilmeleri için, öncelikle kendilerinin bu becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarına, öğretmenlik eğitimi sırasında verilen eğitimden başlanarak eleştirel becerilerinin kazandırılması önem kazanmaktadır (Kürüm, 2002: 8).

Bilgi modern dünyanın anahtarı konumuna gelmiş, güçlü toplum olmanın ölçütleri de değişmiştir. Ekonomik, endüstriyel ya da askeri güç sosyal değişimi tek başına sağlayacak etkenler olmaktan çıkmıştır. Bunun farkında olmayan, eleştiriye kapalı geleneksel toplum yapısı bilgi çağının insanını yetiştirmenin önünde bir engel olarak dururken, zihinsel becerileri kullanma tutumunun yetersizliği de kendi başına sorunların ertelenip çözümsüzlüğe sürüklenmesine neden olmaktadır. Oysa eleştirel düşünebilen birey; gerek kişisel gerekse toplumsal anlamda ulaşılabilir bir çözüm ve değişim merkezidir. Eleştirel anlamda kendi düşünce sürecinin bilincinde, değişime ve entelektüel gelişime açık bireyin gelecekte topluma sağlayacağı katkı her türlü kalkınma planından daha değerli olacaktır.

Eğitimle ilgili güncel araştırmalarda insanların nasıl düşündükleri birçok çalışmanın ilham kaynağı olmuştur. Bilgi toplumunun yapılandırılmasında araştırıp soruşturan, sorun çözebilen, yaratıcı, temel düşünme becerilerine sahip ve eleştirel düşünebilen bireye duyulan ihtiyaç bu alanda yapılan çalışmaların önünü açmıştır. “Ne düşünmeliyiz” yerine “nasıl düşünmeliyiz” sorusunun üzerine odaklanması, toplumsal gelişimin itici gücü olabileceğı gibi eğitimle ilgili sorunların üstesinden gelmede temel bir araç olabilir.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada,

- 1.5.1.** Görüşlerine başvuru olan öğretmen adaylarının gerçek tutumlarını yansıtmış oldukları,
- 1.5.2.** “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğı”nin kapsam geçerliliğı için uzman görüşlerinin ve taranan literatürün yeterli olduğı,
- 1.5.3.** Araştırma örnekleminin evreni temsil ettiğı varsayılmıştır.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 1.6.1.** 2010-2011 eğitim-öğretim yılı İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileriyle,
- 1.6.2.** Araştırmacının maddi imkanı, ulaşabildiğı kaynaklar ve zaman ile,
- 1.6.3.** Araştırma ölçeğı ve elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Eleştirel Düşünme: “Bilgiyi özgün bir biçimde elde etme, karşılaştırma ve değerlendirmeyi amaç edinen organize bir süreç” (Battal, 2010: 175), bireyin herhangi

bir bilimsel konu, içerik ya da problem hakkında, düşünmenin doğasında var olan yapılara ustaca hükmederek ve entelektüel standartları bu yapılara yükleyerek; sahip olduğu düşünce sürecinin kalitesini artırmaya dönük düşünme biçimidir (Paul ve Elder, 2003: 2).

Eleştirel Düşünme Eğilimi: Bireyin olaylar, düşünceler, davranışlar karşısında, sistematik ve kusursuz düşünme sürecini oluşturmaya dönük isteği ve tutumudur (Battal, 2010) .

1.9.Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

FFCT: Foundation For Critical Thinking

Akt. : Aktaran

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Düşünme

Düşünmek insanoğlunun doğuştan sahip olduğu en temel beceridir. İnsanın en büyük başarısı, kendinde bulunan bu beceriyi, yetiyi, yeteneği bilmesi, tanınması ve bunları kullanmayı öğrenmesidir. Karşılaşılan bir engeli aşmak, sorunu çözmek için insanlar düşünmeye başvurur, düşünmeye çalışır, düşünmeyi denerler (Köknel, 2007: 366). Plan yapmak, gelecek hakkında çıkarım yapmak gibi eylemler de düşünmeyi gerektirmektedir. Bireyin mutluluğu ve başarısı tamamen düşüncelerine bağlıdır (De Bono, 2007: 10).

Aristoteles'in öne sürdüğü biçimiyle, insanı hayvandan ayıran belirgin öznelilik; duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak zihnin bağımsız ve kendine özgü eylemi; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisidir (TDK, 2011).

Düşünme insana özgü bir simge, amaca ya da problem çözmeye yönelik zihinsel etkinlik, çevrenin temsilcileri durumundaki bilişsel yapıların işlenmesidir. Analiz, sentez, bağlantı kurma gibi işlemlerden oluşan zihinsel bir süreçtir (Tos, 2007: 65). Bu süreç, geniş bir alanda denge, düzen, uyum içinde işlev yapan ilke ve kurallar doğrultusunda çalışan (Köknel, 2007: 366), insan çabasını hedefe yönelten, sistemli biçimde toplanmış bilgiye yön veren güçtür. Olası problemleri öngörmeyi, basitten karmaşığa her tür işte sonuca ulaşmayı sağlayan temel güvencedir (Kazancı, Akt. Aybek, 2006: 21). Eşyanın tabiatını anlamak, onların değeri hakkında hüküm vermek, sebepleri belirlemek ya da sonuçları tahmin etmek için zihnin en yüksek fonksiyonlarının ortaklaşa oluşturduğu bir süreçtir. Bu süreç tıpkı bir zincirin halkaları gibi iç içe geçmiş, kenetlenmiştir. Birinci halkadan başlayan bu süreç son halkaya kadar zorunlu olarak kayar gider (Dura, 2005: 10-11).

2.1.1. Düşünme Becerileri

Bireyin neyi nasıl anlayacağı ve yapacağı sürecinde anahtar role sahip temel düşünme becerileri bilgiyi işleme, akıl yürütme, sorgulama, yaratıcı düşünme ve değerlendirmedir.

2.1.1.1. Bilgiyi işleme

Amaca uygun bilgiyi saptayıp toplamaya, ayıklamaya, sınıflamaya, sıralamaya, karşılaştırmaya ve kısmi ya da tüm ilişkiyi analiz etmeye olanak sağlar.

2.1.1.2. Akıl Yürütme

Fikirleri ya da eylemleri gerekçelendirmeye, akıl yürüterek sonuca ulaşmaya ve çıkarım yapmaya, düşünceleri ifade ederken özenli bir dil kullanmaya, nedenlere ve kanıtlara dayalı yargılama yapmaya ve karar vermeye olanak sağlar.

2.1.1.3. Sorgulama

Konu ile ilgili sorular sormaya, problemi tanımlamaya, ne yapılacağını ve nasıl araştırılacağını planlamaya, çıktılarını sezinleyip tahmin etmeye, sonuçları test edip fikirler geliştirmeye olanak sağlar.

2.1.1.4. Yaratıcılık

Fikirler üretip geliştirmeye, hipotezler kurmaya, hayal gücünü kullanmaya ve keşfedilmemiş alternatif çıktılarını aramaya olanak sağlar.

2.1.1.5. Değerlendirme

Bilgiyi değerlendirmeye, okuduğuna, duyduğuna ve yaptığına değer biçmeye, kendisinin ve diğerlerinin çalışmalarına ya da fikirlerine değer biçmek için ölçüt geliştirmeye ve kararlarında kendine güven duymaya olanak sağlar (The National Curriculum 1999: 22).

Birey düşünme sürecinin nasıl işlediğini anlayarak ve onu daha etkili bir biçimde kullanmayı öğrenerek; bunun yanında yaratıcı düşünme becerilerini harekete geçirip sahip olduğu fikirlerle birleştirerek; yararlı, kendine özgü ve yeni düşünceler

ortaya koyabilir. Düşünme becerileri problem çözerken, karar alırken, soru sorarken, plan yaparken, bilgileri organize ederken ve yeni fikirler oluştururken kullandığımız zihinsel işlemlerdir. Bu becerilerin karşılıklı etkileşimleri bireyin düşünme sürecinin yönünü ve yaşam kalitesini doğrudan etkilemektedir. Bu elemanların etkileşimi değişik sonuçları ortaya çıkarabilir. Bu etkileşim şu şekilde gerçekleşme olasılıkları;

- Amaç bir konu ile ilgili sorulara verilen cevapları etkiler
- Konu ile ilgili sorulara verilen cevaplar bir araya getirilen bilgiyi etkiler
- Bir araya getirilen bilgi yapılan yorumu etkiler
- Bilgiyi yorumlama biçimi kavramsallaştırmayı etkiler
- Bilgiyi kavramsallaştırma biçimi yapılan varsayımları etkiler
- Yapılan varsayımlar düşünceleri izleyen uygulamaları etkiler
- Düşüncelerimizin meydana getirdiği uygulamalar bireyin, şeyleri anlamasını ve bakış açısını etkiler (Paul ve Elder, 2002: 75).

2.1.2. Düşünme Biçimleri

2.1.2.1. Yaratıcı Düşünme

Kalıplar üzerinden şekillenen geleneksel düşünmenin, olgular değiştiğinde de çoğu kez aynı tepkileri vermesi çoğu zaman faydasızdır. Bu durumlarda meydana gelen yeni sorunları çözmek rutin dışında teknikleri kullanmayı gerektirmektedir.

Yaratıcı düşünme daha önce bir araya gelmemiş fikirlerin kaynaşmasıdır. Bireyin yeni bir fikre ulaşırken kullandığı süreçtir. Bu süreç rastlantısal veya kasıtlı olabilir. Yaratıcılık gerek bir fikir ya da süreç gerekse bir ürün olarak daha önce olmayan bir şeyin ortaya çıkmasıyla başlar. Yaratıcı düşünme ise yeni kavramlar, bakış açıları ve yaklaşımlar oluşturmada yol gösterici, orijinal anlayış ve çıkarımlara dönük yenilikçi düşünmedir. Yaratıcı düşünmenin belirme durumları çeşitli şekillerde gerçekleşebilir. Bunlar;

- Daha önce var olmamış bir şeyi keşfetme,
- Daha önce başka yerde olan ancak farkında olunmayan bir şeyi bulma,
- Bir şeyi yapmak için yeni bir süreç keşfetme,
- Var olan bir süreç ya da aracı yeni veya farklı bir durumda yeniden kullanma,
- Mevcut durum hakkında yeni bir bakış açısı geliştirme,
- Başkalarının bakış açılarını dönüştürmedir.
(www.brainstroming.co.uk)

2.1.2.2. Bilimsel Düşünme

Düşünürün herhangi bir bilimsel konu, içerik ya da problem hakkında, düşünmenin doğasında var olan yapılara ustaca hükmederek ve entelektüel standartları bu yapılara yükleyerek; sahip olduğu düşünce sürecinin kalitesini artırmaya dönük düşünme biçimidir.

Düşünürün bu süreçte kullandığı başlıca beceriler;

- Önemli bilimsel soruları ve problemleri ortaya çıkarma,
- Bu problemleri açık ve kesi olarak ifade etme,
- İlgili bilimsel veriyi ve bilgiyi toplayıp değerlendirme,
- Kuramsal fikirleri kullanarak toplanan veriyi etkili biçimde yorumlama,
- Mantıklı sonuçlara ve çözümlere ulaşma,
- Sonuçları ilgili ölçüt ve standartlara göre test etme
- Bilimsel düşünme sistemlerinin yakınsaklığı ile açık fikirli bir şekilde; uygulanabilir sonuçlara, bilimsel içerik ve varsayımlara ulaşma ve değerlendirme,
- Karmaşık bilimsel problemlerin çözümünde diğer öneriler ile etkili bir bağlantı kurma (Paul ve Elder, 2003: 2)

2.1.2.3. Problem Çözme

Problem; alışılmamış karmaşık durumlar, birey ya da toplumun karşılaştığı, başarıya ulaşmaları için çözülmesi zorunlu güçlüklerdir. Bireyin yaşadığı ya da yaşaması muhtemel bir duruma olan bakış açısıdır. Çözümü yaratıcı düşünmeyi gerektiren önemli ve güç durumdur. Dewey'e göre, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şeydir.

Problem çözme üst düzey becerileri gerektirir. Sahip olunan zihinsel süreçler kullanılarak; bilgiler sorgulanır, anlamlandırılır ve yapılandırılır. Birey problem çözme becerilerini kullanarak amaca ulaşmanın önündeki engellerle mücadele etmesini kolaylaştıran çözüm yollarına ulaşır. Problem çözme bilimsel araştırma becerilerini etkin biçimde kullanımını gerektirir.

Problem çözme sürecinde gözlenmesi beklenen beceriler;

- Problemin farkına varma, üzerinde düşünme, açık olmayan kavram ve konuları netleştirme,
- Problemi tanımlama,
- Önceki bilgilere dayalı olası açıklamaları belirleme,
- Çözüme yardımcı olabilecek hipotezleri belirleme,
- Olası çözüm yollarına ilişkin bilgi toplama,
- Elde edilen sonuçların problemi çözümlenmeye katkı sağlama derecesine karar verme, gerekirse başa dönme,
- Açıklamaları sentezleme, sonuçları raporlaştırmadır (Erdem, 2007: 82).

2.1.3. Eleştirel Düşünmenin Tarihçesi

Eleştirel düşünmenin entelektüel kökleri Socrates'in 2500 yıl önce keşfettiği mantıklı bir şekilde kesin iddialarını doğrulayamayan bireyin derin bir şekilde sorgulamasına dayanan görüş ve öğretim tekniğine kadar uzanır. Ona göre karmaşık ifadeler, yetersiz kanıtlar ya da tutarsız inançlar şık, büyük oranda güzel fakat boş konuşmaların altında gizlenmiştir. Bunun karşısında Socrates sorgulama tarzında,

düşüncede açıklığın ve mantıksal tutarlılığın gereğini vurgulamıştır (Foundation For Critical Thinking [FFCT], 1997). Tartıştığı kimsenin yargılarındaki çelişkileri sergileyerek çürüttükten sonra, doğrulardan genel doğrulara yükselip, diyalektiğin yanına tüme varımı da ekleyerek tutarlı biçimde kullanmıştır. Kanıt aramanın, varsayımları ve düşünceleri dikkatle incelemenin, temel kavramları analiz etmenin, üstü kapalı ifadelerin izini araştırıp bulmanın, söylenenin değil aynı zamanda yapılanın da önemini belirlemiştir (Tuğcu, 1997: 94). Sokratik sorgulama olarak adlandırılan bu teknik bilinen en eski eleştirel düşünme tekniğidir. Bu tekniği, şeylerin görüldüğünden oldukça farklı olabileceğini ve sadece eğitilmiş bir düşünce yapısının hayat gerçeğinin görünen ve görünmeyen taraflarını tümüyle görebileceğini vurgulayan Platon'un, Aristo'nun ve Yunan kuşkucularının eleştirel düşünme anlayışı takip etmiştir. Bu antik Yunan geleneğinden gerçekliği derinlemesine anlamayı gaye edinen, sistematik olarak düşünen, dolaylı ifadeleri derinlemesine ve kapsamlı olarak açıklığa kavuşturmak olan insan tipinin yanında geniş kapsamlı, mantıklı, bireyi görünenin ötesine götürebilecek, karşıt görüşlere duyarlı düşünmenin gerekliliği ortaya çıkmıştır (FFCT, 1997).

Orta çağda sistematik olarak eleştirel düşünme geleneği, düşüncesinin sağlamasını yapmak için eleştirel düşünme testleri ile karşılaştıran, onları geliştirmenin gerekli bir aşaması olarak fikirleri hakkındaki tüm eleştirileri değerlendiren, sistematik olarak fikirleri hakkındaki tüm eleştirileri yanıtlayan Thomas Aquinas gibi düşünürlerin öğretilerinde ve yazılarında şekillenmiştir (FFCT, 1997). Aquinas'a göre bilginin iki kaynağı vardır. Bunlar inanç ve akıl yürütmedir. İnanç kutsal kitap kaynaklıdır. Doğal düşünme ise aklın süzgecinden geçirilerek düzenlenen ve yorumlanan duyu verilerini kullanır. Tanrı kaynaklı olan bu iki tür bilginin bağdaşması gereği üzerinde durmuştur (Topdemir, 2008: 44). Sadece mantığın potansiyel gücüne değil aynı zamanda akıl yürütmek için gereken sistematik olarak iyi eğitilmiş olmaya da ağırlık vermiştir.

Rönesans döneminde Avrupa'da birçok bilim adamı din, sanat, toplum, insan doğası, yasalar ve özgürlük hakkında eleştirel anlayışla düşünmeye başlamıştır. İnsan yaşamında etkisi olan her şeyin araştırılması, analiz edilmesi ve eleştirilmesinin gerektiği varsayımıyla ilerlemişlerdir. Bacon bilgiyi aramada zihnin yanlış şekilde kullanılması ile ilgilenmiş, düşüncenin kendi doğal eğilimlerine bırakılmasının güvenilir olmayacağını farkına varmıştır. Dünyayı deneysel olarak araştırmanın önemini

vurgulamıştır. Rönesans'ın getirdiği bilgi birikimine bağlı olarak bilimsel bilginin elde edilmesine büyük ilgi duyulmaya başlanmıştır (Höffe, 2008: 174). Düşüncede kuşkuculuğun öncülerinden Descartes bilgide kesinliğe ulaşmak için yöntemsel şüpheciliği bir araç olarak kullanmıştır. Elde edilmiş olan her şeyi yöntemsel bir eleştiri süzgecinden geçirerek, tartışmasız ve sağlam olana ulaşmayı amaçlamıştır (Topdemir, 2008: 44). Descartes düşünmenin ne olabileceği üzerine yazdığı “Düşünmeyi Yönetmenin Kuralları” isimli kitabında düşünmeye rehber olması için özel sistematik bir disipline ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Düşüncede açıklık, doğruluk ve dikkatin gerekliliğini açıkça belirtmiş ve savunmuştur. Sistematik kuşku ilkesini temel alan bir düşünüş yöntemi geliştirmiştir (FFCT, 1997).

Locke akıl yürütmeyi inançtan tümüyle ayırarak, zihnin dış duyum ya da iç duyum olmak üzere doğal yetilerini yürüterek edindiği fikirlerden yaptığı çıkarımlarla vardığı önerme ve doğrulukların kesinlik ya da olasılığının keşfi olarak görmüştür. İnanç ise aklın çıkarımlarına değil de olağanüstü bir iletişim yoluyla Tanrıdan gelmiş olduğunu bildiren kimseye duyulan güvene dayalı önermelere verilen onay olarak açıklamıştır (Locke, 1999: 437). Locke'ye göre birey özgür olmalıdır, akıl ise hayatın kılavuzu yapılmalıdır. Kültürün her alanında, bilimde, dinde, devlet ve eğitimde gelenek ve otoritenin her türlüünden kurtulmalıdır (Gökberk, 2003: 293).

Eleştirel düşünme anlayışına diğer büyük katkı Fransız aydınlanmasının düşünürleri tarafından sağlanmıştır. İnsan düşüncesinin akıl yürütülerek disiplin altına alındığında sosyal ve politik dünyanın doğasının daha iyi anlaşılabilceği konusunda öncülük etmişlerdir (FFCT, 1997). Eleştiri kavramı ilk olarak aydınlanmanın doruğunda Kant'ın bir açılış nutkunda ima edilmiştir. Kant ve sonrasında, diğer entelektüeller çeyrek yüzyıl bu kavramın üzerinde durmuşlardır. 18. Yüzyıl düşünürleri eleştirel düşünüş ve düşünme araçları ile ilgili algıyı geliştirerek bu kavramı daha da ileri götürmüşlerdir (Jenner, 1997: 1). Bu gelişme akıl yürütme sürecine uygulanmış ve Kant'ın “Saf Aklın Eleştirisi” kitabına esin kaynağı olmuştur. Kant'a göre ne deneyim ne de akıl tek başına bilgiyi sağlayacak yetilere sahip değildir. Bilgi, deneyim ve aklın sentezinden meydana gelir (Scruton, 2003: 29).

20. yüzyılda eleştirel düşünmenin gücü ve doğasıyla ilgili anlayış artarak daha açık formülleri ortaya çıkarmıştır. Bu dönemin düşünürlerinden Sumner'e göre eleştirel

düşünce alışkanlığı, hayatla ilgili sorunları ele alma biçimi olduğu için bir toplumda sıradan bir şey gibi işlev görüyorsa ancak o zaman çok faydası görülür. Bu şekilde eğitilen insanlar kargaşaya karışmaz ve bir şeylere inanma konusunda yavaş hareket ederler. Sorunları bir kesinlik ve acı duygusu hissetmeden her seviyede olabildiğince bekletebilirler. Kanıtları bekleyerek sabırla tartabilirler, bunu yaparken çıkarımların yapıldığı yönde ortaya çıkan vurgudan ya da güvenden etkilenmezler. Başkalarının en sert önyargılarına ve her türlü kandırmacalarına karşı direnebilirler. Eleştirel kavramayı kazandıran bir eğitim, sağlıklı, iyi vatandaşlar yaptığı söylenen tek gerçek eğitimidir (Akt. Paul ve Elder, 2006: 26).

Eleştirel düşünme ile ilgili modern geleneğinin kurucusu olarak bilinen Dewey, yansıtıcı düşünme olarak adlandırdığı eleştirel düşünme kavramını kendisini destekleyen nedenler ışığında fikirlerin ya da bilgi biçimindeki varsayımların ve bu varsayımların olası sonuçlarının üzerinde dikkatli, ısrarlı ve etkin bir şekilde düşünme olarak tanımlamıştır. Bunu normal düşünmeden ayıran temel özellik ise, düşünmenin bazen otomatik, kendiliğinden ve düzenlenmemiş olmasıdır. Yansıtıcı düşünmenin ise, amaçlı ve sistemli olmasıdır. Bu, öğrenme ve öğretme için temel bir düşünme biçimi olarak düşünülmektedir (Ekiz, 2006: 121).

Eleştirel düşünme ile ilgili yeni bakış açısı, artık bireylerin düşünme becerilerinin ne derece olduğunu belirlemeye dönük olarak şekillenmiştir. Glaser eleştirel düşünme becerilerini test etmek amacıyla “Watson-Glaser Eleştirel Düşünmeyi Değerlendirme Ölçeği”ni geliştirmiştir. Bu ölçek ile tartışma becerilerini, belirli bir biçimde sonuçlara ulaşmayı, varsayımları ayırt etmeyi, sonuçları ve öne sürülen bir iddianın gerekçelerinin gücünü test etmeyi amaçlamıştır. Ennis oluşturduğu eleştirel düşünme becerilerini değerlendirme ölçeği ile bireylerin; tümevarıma ve tümdengelimle dayalı akıl yürütmelerini, tahminlerini ve deneyimlerini, yanlış inanışlarını ve iddialarını tanımlama becerilerini ölçmeyi amaçlamıştır (Kurfiss, 1988: 7-1).

2.1.4. Eleştirel Düşünme Nedir

Düşünme yeteneği, insanoğlunun sahip olduğu en önemli kaynaktır. İnsan bu önemli yeteneğinden hiçbir zaman kuşkulandırmıyorsa ve onu sorgulamıyorsa sorun var demektir. Ne kadar iyi olursa olsun birey, değişmeyen tek şeyin değişim olduğunu gerçeği ile her zaman daha iyisini istemelidir. Düşünme yeteneklerinden tam olarak tatmin olanlar, düşünmenin tek amacının kendi haklılıklarını kanıtlamak olduğu yanılgısına kapılan insanlardır. Düşünme yeteneği açısından kendilerinin eksiksiz olduğunu düşünen insanlar, düşünmenin yapabilecekleri konusunda sadece sınırlı bir görüşe sahip kimselerdir (De Bono, 2008: 8).

Socrates tartışmaya inanır ve eğer yanlışla mücadele edilirse sonunda gerçeğin bulunabileceğini savunurdu. Eleştiriye olan ilgi onun zamanında başlamıştır. Bu yüzden yanlış ortaya koymanın yararlı olanı oluşturmaktan çok daha önemli olduğuna inanılmıştır (De Bono, 2007: 19).

Eleştiri, kabul edilmesi için sunulan bir önermeyi gerçeğe uygun olup olmadığını öğrenmek için soruşturma ve test etmedir. Eleştirel beceri eğitim ve öğretimin bir ürünüdür. Bu, zihinsel bir alışkanlık ve güçtür. İnsanlığın mutluluğu için her insana öğretilmesi gereken birincil bir koşuldur. Dünyamızın ve kendi durumumuzun yanlış anlamaları, yanılgıları, batıl inançları ve aldanmalarına karşı yegâne güvencemizdir. Eğitim gelişmiş eleştirel beceriyi ortaya koyduğu kadarıyla iyidir (Sumner (FFCT) , 1906).

Eleştiri sözcüğü, çoğu zaman bir kişiye, bir şeye yöneltilen, genellikle olumsuz nitelikte yargılayıcı değerlendirme ya da klasik tenkit anlamında kullanılmaktadır. Eleştirel sözcüğü de bu anlama koşut olarak eleştiriyle ilgili olan, eleştiriye dayanan, eleştiri niteliği taşıyan anlamında algılanmaktadır (Şahinel, 2007: 3). Aksine eleştiri, yararlı olan bütün geri bildirimler gibi, sorun yaratan eksikliği giderecek bir çözüm göstermelidir. Bardağın boş ve dolu taraflarını ayrı ayrı ve doğru olarak değerlendirmek, eksikleri gidermede yapıcı eleştiride bulunmak, alternatif çıkış yolları göstermek, problemlerin çözümünü ve işlerin düzene girmesini sağlar (Şimşek, 2007: 75). Eleştiri, kişinin farkında olmadığı olasılıklara ve seçeneklere kapı açmalı veya

kişinin dikkat etmesi gereken eksikliklerine karşı duyarlılığını artırmalıdır. Aksi halde eleştirilen kişi ya da durum açmaza sürüklenir. İyi bir eleştiri; kötü yapılmış bir işi bir karakter özelliğine atfetmek yerine, kişinin ne yapmış olduğu ve ne yapabileceği üzerinde durur. Doğrudan karaktere yapılan eleştiri kişide engellenmişlik, öfke ve isyan hissi olarak algılanacaktır (Goleman, 2005: 198).

Eleştirel sözcüğünün anlamı, düşünmenin değerlendirme ve yargılama içermesidir. Bu değerlendirme sadece düşünceye değil aynı zamanda düşünme işlemine de ilişkindir. Yani düşünen kişi, değerlendirmesini sadece son ürün olan düşünce üzerine yapmaz, bu düşünceye ulaşmada kullandığı tüm düşünme işlemlerini de değerlendirir. Bu değerlendirme sonucu farklı becerileri ve stratejileri kullanmaya veya edinmeye karar verebilir.

Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan çalışmalarda birçok bakış açısının olduğundan söz etmek mümkündür. Ancak tüm tanımların ortak noktasında eleştirel düşünmenin sistematik bir süreç olduğu görülmektedir.

Eleştirel düşünme arzulanan sonuçlara ulaşma olasılığını artıran strateji ve yeteneklerin kullanımını ifade etmektedir. Problem çözmeyi, sonuçları kesin olarak belirtmeyi, olasılıkları hesaplamayı ve değerlendirme yapmayı içeren türden düşünmedir. Halpern'e göre eleştirel düşünme, beceri ve strateji bileşimi olan bir düşünme biçimidir. Bu tür düşünme, belirli bir hedefe yönelik ve amaçlıdır. Uygulanması için de belirli becerilerin ve stratejilerin kazanımı gerekmektedir. Kullanılan beceri ve stratejiler durağan değildir; farklı bağlam ve ortamlarda yeniden oluşturulmaları olasıdır (Halpern, 1999: 70).

Lipman Eleştirel düşünmenin ne olduğu sorusunun başlangıcını, Platon'un bir şeyi bilme iddiasında bulunmadan önce o şeyi bilecek konumda olmaya önem veren ve insanın bir konuda fikir yürütmeye başlamadan önce neleri bilip neleri bilmediğini araştırması gerektiğine değinen Sokratik diyaloglarındaki doğru bilgi arayışına kadar geri götürülebileceğini vurgulamıştır (Gündoğdu, 2009: 59).

Fisher ve Scriven ise gözlemlerin, bağlantıların, bilginin ve usavurmanın değerlendirilmesini ve etkin bir şekilde yorumlanmasını gerektiren bir beceri olarak ifade etmektedir. Ennis'e göre eleştirel düşünme neye inanacağına ya da ne yapacağına karar vermeye odaklanan mantıklı ve yansıtıcı düşünmedir (Fisher, 2007: 2-4-10).

Glasser'e göre,

- Kişinin deneyimleri arasında yer alan konu ve problemleri dikkatli bir şekilde düşünme eğiliminde olmasıdır.
- Mantıksal muhakeme ve araştırma-soruşturmalara dayanan yöntemler bilgisidir.
- Bu yöntemleri uygulama yeteneğidir. Eleştirel düşünme fikir, kanıtlarla desteklenen varsayımlar ve olası sonuçları sorgulamak için ısrarlı bir çaba gerektirir.
- Eleştirel düşünme problemi anlamayı, problemleri tanımak için uygulanabilir yöntemler bulmayı, geçerli bilgiyi toplayıp organize etmeyi, ifade edilmeyen varsayımların ve değer yargılarının farkına varmayı, doğru-açık-özenli dil kullanmayı, verileri yorumlamayı, iddia ve kanıtlara değer biçmeyi, iddialar arasındaki mantıksal ilişkinin varlığının ya da yokluğunun farkına varmayı, kesin sonuçları ve genellemeleri düzenlemeyi, başkasının ulaştığı sonuçları ve genellemeleri sınamayı, geniş deneyimlerin temelini oluşturduğu fikir ve kalıpları yeniden yapılandırmayı gerektirir (Fisher, 2007: 3).

İnanç ve eylemlere bir rehber olarak deney, gözlem, düşünce, mantık ya da bağlantılardan elde edilen bilginin değerlendirildiği kavrama, uygulama, analiz ve sentezin aktif bir şekilde ve ustaca disipline edildiği entelektüel süreçtir (Scriven, Paul, 1987).

Eleştirel düşünme kendine özgü iddiaların akla yatkınlığını yargılama, kanıtı ölçüp tartma, sonuçların mantıksal geçerliliğini değerlendirme, alternatif hipotezler ve karşıt savlar yapılandırma yeteneği (Nickerson ve diğerleri, Akt. Hirose, 1992: 2), bir iddia hakkında yargıyı erteleme ya da kabul edip etmememiz gerektiği hakkında

verdiğimiz dikkatli, bilinçli karar ve verdiğimiz kararın güven düzeyidir (Moore ve Parker). Kişisel anlayış ile çözümlenebilir dışsal gerçekliğin arasında uzanan yoldur (Jenner, 1997: 1). Bu süreç, düşüncedeki çelişkileri araştırmayı, ileri ve geri fikir yürütmeyi içeren açık ve sorgulayıcı düşünce tarzı olan diyalektik düşünmenin kullanımını gerektirmektedir (McLaren, 2009: 288).

Gerçekten de eğer her gün farklı kanallardan elde ettiğimiz malumatı anlamlı kılmak ve akılcı bir zemine oturtmak istiyorsak, pratik akıl yürütme ve açık düşünme hepimiz için gereklidir. Politik, felsefi veya dinsel görüşleriniz ne olurlarsa olsunlar, eğer önermelerinizi açıkça ifade edebiliyorsanız, onları geçerli akıl yürütmelerle destekleyebiliyorsanız ve bir hata yaptığınızda onu kabul edebiliyorsanız, insanlar sizi dinlemeye istekli olacaklardır. Sonuçta, geçerli akıl yürütmelere dayalı delilleri geçersiz olanlarından, çelişik olan iddiaları karşıt olan iddialardan, kapalı olan ifadeleri belirsiz olan ifadelerden ayırt edebilmek, çelişme ile kendi kendisiyle çelişme arasındaki farkı, aldatıcı ve yanlış olan ile doğru olan arasındaki ayrımı çabucak görebilmek açık ve eleştirel düşünen insanı kalabalıktan ayırır (Flew, 2008).

İnsan çoğunlukla farkında olmaksızın düşünür. Ancak neler olup bittiği hakkında derinlemesine düşünme amacına yönelik zaman ayrılırsa bu süreçte daha etkili ve yaratıcı olunabilir. Bu amaçla düşünme süreci hakkında düşünme işlemi üst biliş olarak tanımlanır. Ortalama düşünme seviyesinin üzerine çıkmak isteyen insan, kendi düşünme eylemi hakkında düşünmek zorundadır. Zihnin nasıl çalıştığına dikkat ederek yeni tekniklere açık olmalıdır. Eğer düşünce süreci parçalara ayrılarak temel zihinsel beceriler öğrenilip daha sonra bu parçalar bir bütün halinde bir araya getirilebilirse herhangi bir konuyu incelemek daha kolay olacaktır. Kişinin temel düşünme repertuarını oluşturan belirli beceriler bulunmaktadır. Eleştirel düşünme kendi düşüncenizin daha açık, daha doğru, daha iyi ya da daha savunulabilir olmasını sağlamak için kendi düşünmeniz hakkında düşünme sanatıdır (Paul, Binker, Adamson ve Martin, 1989).

Bireylerin amaçlı olarak ve kendi kontrolleri altında yaptıkları, alışılmış olanın ve kalıpların tekrarının engellendiği, önyargıların, varsayımların ve sunulan her bilginin

sınandığı, değerlendirildiği, yargılandığı ve farklı yönlerinin, açımlarının, anlamlarının ve sonuçlarının tartışıldığı, fikirlerin çözümlenip değerlendirildiği, akıl yürütme, mantık ve karşılaştırmanın kullanıldığı ve sonucunda belirli fikirlere, kuramlara veya davranışlara varılan düşünme biçimidir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008: 2).

Kazancı'ya (1989) göre eleştirel düşünme bir problem durumunu bilimsel, kültürel ve sosyal standart ölçülerine göre tutarlılık ve geçerlilik bakımından yargılama ve değerlendirmede işe koşulan tavır, bilgi ve beceri süreçlerinin bütünüdür. Maiorana (Akt. Gülveren: 1992: 20) eleştirel düşünmeyi anlamayı başarma, farklı bakış açılarını değerlendirme, problem çözme olarak tanımlamıştır. Bu üç alan, soru sormayı gerektirdiğinden, anlama, değerlendirme ve çözüm üretmeye çalışmakla meşgul olduğunda eleştirel düşünmenin de, sorgulama ya da araştırma olduğu söylenebilir.

McKnown eleştirel düşünmenin temel özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır.

- Eleştirel düşünme muhakemeye, akıl yürütmeye dayalıdır. Eleştirel düşünme sürecinde elde edilen çıkarımların uygun, geçerli ve sağlam kanıtlara dayalı olması, gelişigüzel olmaması gereklidir.
- Eleştirel düşünme, derinlemesine düşünmeyi gerektirir. Bir düşünceyi geliştirmek, başkasına ve kendine ait düşünceleri bilinçli bir şekilde değerlendirmeyi gerektirir.
- Eleştirel düşünme odaklanmayı, bir amaç ile düşünmeyi gerektirir. Bu amaç ise bireyin ne yaptığı veya neye inandığıyla ilgili olarak en iyi kararı vermektir (Akt. Kutlu ve Vural, 2004: 191).

Eleştirel düşünme problemi çözmek için uygun olan bilgiyi toplama ve umut verici hipotezleri kesin ve açık ifade etme yeteneği olarak ta tanımlanır. Bu yetenekler tanımlama, inceleme, önem sırasına göre organize etme ve tamamlamayı içerir. Diğer bir deyişle eleştirel düşünme yeni bir bilgiyle yüzleştığımızde ya da elde ettiğimizde kullandığımız yeteneklerdir. Eleştirel düşünme bilgi yönetimini içeren bir etkinlik olduğu kadar problem çözmedir de (Hensley, 2002).

Kendi düşünce sürecimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan

olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreçtir (Cüceloğlu, 1994: 216).

Pascarella ve Terenzini (Akt. Güven, Kürüm, 2004: 6) eleştirel düşünmeyi temel konuları ve tartışmadaki varsayımları tanımlama, konular arası ilişkileri fark etme, verilerden doğru çıkarsamalar yapma, var olan ya da elde edilen verilerden sonuç çıkarma, çıkarılan sonuçları sınama, kanıtları ya da otoriteyi değerlendirme gibi bunların tamamı ya da bazılarını gerçekleştirecek bireysel becerileri içeren bir kavram olarak ifade etmişlerdir.

- Eleştirel düşünme çizgisel değildir. Önceden çizilmiş bir eylem planı yoktur. Anlık değerlendirmeler bile planı etkileyebilir. Bu nedenle başka bir duruma aktarılacak hazır ya da kolay çözüm örnekleri bulunmamaktadır.
- Eleştirel düşünmenin çok yönü vardır. Düşünme süreci tek açıdan anlaşılabilir. Her bakış açısı kendine göre bir sonuca ulaşır.
- Eleştirel düşünme genel olarak bir çözümden daha fazlasını ortaya çıkarır. Her çözümün yararlı ve yararlı olmayan yönleri vardır.
- Eleştirel düşünme yorum ve değerlendirmelere gereksinime duyar. Yanıtlar siyah ya da beyaz şeklinde olmaz, daha çok grinin tonları biçimindedir.
- Eleştirel düşünme belli koşullarda çelişebilecek çok sayıda ölçütün dikkate alınmasını ister.
- Eleştirel düşünme güvensizliğin öğelerini içerir. Sorunun görünen yönüyle yetinilmez.
- Eleştirel düşünme bağımsızlık ve nesnellik ister.
- Eleştirel düşünmenin ölçütleri öğretilebilir.
- Eleştirel düşünme çok çaba gerektirir (Özdemir, 2008: 20-21)

Eğitimciler eleştirel düşünme konusunu daha çok öğrenme öğretme çerçevesindeki sonuçları açısından ele almış, eleştirel düşünmenin öğretilmesi ve belirlenmesi üzerine odaklanmışlardır. Öte yandan eleştirel zihniyetin, eleştirel düşünmeyi içerdiğini söylemek yanlış olmaz. Eleştirel düşünme veya eleştirel akıl

yürütme konuyla ilgili ipuçlarının, kanıtların dikkatle değerlendirilmesini temel olarak işleyen ve bu düşünmede etkili olan faktörlerin göz önünde tutulması, geçerli bilişsel süreçlerin kullanılması ile olabildiğince objektif kararlara ulaşmayı amaçlayan bir düşünme biçimi olarak tanımlanmıştır (Carter, Akt. Çıkrıkçı, 1992: 559)

Eleştirel düşünme karmaşık bir beceriler birleşimini içerir. Bu becerilerden en belirgin olanları akla uygunluk, farkındalık, dürüstlük, açık fikirlilik, disiplin, karar vermedir.

Akla Uygunluk: Duyguların yerine usavurmaya güvenme, kanıt isteme, kanıt değeri olmayana yok sayma, yol gösterici kanıtları takip etme, karışıklıkları analiz ederken ve soru sorarken haklı çıkmayı amaç edinme yerine en iyi açıklamayı bulma.

Farkındalık: Eğilim ve güdülerin etkisini ölçüp-tartma, kişisel varsayımların, önyargıların, bakış açılarının farkında olma.

Dürüstlük: Duygusal ve egoist dürtülerin, kasıtlı amaçların, kendini kandırmacaların farkında olma.

Açık Fikirlilik: Tüm mantıklı çıkarımları değerlendirme, olası bakış açılarını ve görünüşleri göz önüne alma, alternatif yorumlara açık olma. Bilimsel kanıtı daha iyi açıklayacağı, daha sade, daha tutarlı olduğu ya da daha fazla veriyi kapsayabileceğinden dolayı yeni bir ifadeyi, örneği ya da değerler dizisini kabul etme. Kanıtın tekrar incelenmesi ya da kendi ilgi alanlarının yeniden değerlendirilmesinin sonucunda yeni öncelikleri kabul etme. Rağbet görmeyen bakış açılarını düşünmeden reddetmeme.

Disiplin: Net, kesin, titiz, anlayışlı olma ve detaylara önem verme. Çarpıtmalara ve gerçekçi olmayan isteklere karşı dirençli olma. Aceleci yargıdan kaçınma.

Karar verme: Alternatif varsayımların, bakış açılarının ve bağlantıların değerinin, kanıtların ağırlığının ve boyutunun farkında olma (Kurland, 2000).

2.1.5. Eleştirel Düşünmenin Önemi

Düşünce sürecinin amacı karşılaşılan engelleri aşmak, sorunları çözmektir. Günlük yaşamda, karşılaşılan sorunların çoğu yinelenir. Bu sorunların çözümü sırasında kazanılan bilgi, deneyim ve görgü, sorunun çözümünü alışlagelen bir davranış biçimi durumuna indirir. Böylece, geçmişte etkili olan çözüm yolları, günlük yaşamın alışkanlıkları ve alışlagelen davranışları durumuna gelir (Köknel, 2007: 369). Geleneksel düşünce tarzında yönümüzü belirlemek amacıyla yeni deneyimlerimizi geçmişte edindiğimiz kutulara uydururuz. Geleceğin ve geçmişin aynı olduğu değişmez bir dünyada bu yöntem oldukça yeterlidir; fakat eski prensiplerin uygulanmadığı, sürekli değişen bir dünyada bu tamamen yetersiz olacaktır. Analiz çok sayıda problemi çözsede, nedeni bulunamayan, bulunsa bile çözüme kavuşmayan başka sorunlar da vardır. Böyle problemler ise daha fazla analiz yapılarak çözülemez. Geleneksel düşünce sisteminin, yapıcı enerji, yaratıcı enerji ve tasarımcı enerjiden yoksun olduğunu belirten De Bono (2007: 20-21) bazı yetersizlikleri şu şekilde ifade etmiştir:

- Geleneksel düşünce sistemimiz, günlük işlerde düşünmenin en önemli parçası olan algıyla yeteri kadar ilgilenmez,
- Tartışma tek başına bir konuyu araştırmak için zayıf bir yoldur,
- Zihnin geçmişten getirdikleri, hızla değişen ve geçmişten çok farklı olan dünya için yeterli olmayabilir,
- Sadece eleştiri gelişimi sağlayamaz,
- Düşüncenin üretken, verimli, yapıcı ve yaratıcı özelliklerine yeteri kadar dikkat edilmemektedir,
- Olasılık sisteminin önemi büyük ölçüde göz ardı edilmektedir.

Belirsizlik durumlarında birey verimli ve esnek sorun çözme mekanizmalarına ihtiyaç duymaktadır. Wade eleştirel düşünmeyi; soru sormayı, problemi tanımlamayı, delilleri incelemeyi, varsayımları ve önyargıları analiz etmeyi, duygusal akıl yürütmelerden ve aşırı basitleştirmelerden kaçınmayı, farklı yorumlamaları düşünmeyi ve belirsizliği tolare etmeyi sağlayan bir araç olarak görmektedir (Hamarta, 2008: 78).

Paul'a göre eleştirel düşünme sadece bir düşünme değil, aynı zamanda kendi kendini geliştirmek için nelerin etkili olduğunu düşünmektir. Diğer bir önemli nokta ise, düşünmeyi en uygun biçimde değerlendirecek standartları kullanarak kendi kendini düşünme açısından geliştirmektir (Akt. Güven ve Kürüm, 2004: 5).

Eleştirel düşünme iyi düşünme ile eş anlamlı değildir. İçselleştirilmiş ve özdenetimi sağlayan insani bir olgu, sorgulama için temel bir araç, eğitimde özgürleştirici, bireysel ve toplumsal yaşamda başvurulacak bir güç kaynağıdır (Facione, 1990: 2). Eleştiri ve eleştirel düşünme çevremizde neler olup bittiğini anlamaya yönelik yapıcı bir çözümlerdir. Bu çözümler sistemi, problemlerin tanımlanmasında ve herhangi bir amaca yönelik çalışmaların başlamasında, karar vermede ve geriye dönük değerlendirmelerde kullanılabilecek bir sistemdir. Eleştirel akılcılığın günlük yaşamdaki yansıması olan eleştirel düşünmenin karar verme ve problem çözme üzerinde olumlu bir etkisi olması beklenmektedir (Kökdemir, 2003: 45). Eleştirel düşünme bireyin kendini anlaması ve geliştirmesi amacıyla sahip olduğu bilişsel süreçlerini, duygu ve davranışlarını belirleme ve değerlendirme çabalarının bir sonucu olarak kendisini tanımaya ve geliştirmesine yönelik bir beceri olarak kabul edilebilir.

Bu becerilerin bireye sağlayacağı duyuşsal özellikler;

- Gerçekçi olma
- Değişimi kabullenme
- Empati kurma
- Aykırı fikirleri kabullenme
- Muğlâklığı hoş görme
- Tarafgirliklerini kabul etme

Bilişsel özellikler;

- Bağımsız düşünme
- Problemleri doğru tanımlama
- Verileri analiz etme
- Problemlerin çözümünde farklı zihinsel işlemler kullanma
- Sentez yapma
- Aşırı genellemeden kaçınma

Davranışsal özellikler;

- Yeterli veri kullanarak yargılama
- Açık kavramlar kullanma
- Veri toplama
- Olguları fikirlerden ayırma
- Eleştirel diyalog yapma
- Etkin dinleme
- Yeni olgular ışığında yargılarını değiştirme
- Bilgilerini yeni durumlara uygulamadır (Topbaş, 2007).

Günlük yaşamda karşılaşılan olayların nedenini anlamada mevcut bilgiye bağlı kalınmaması, daha ayrıntılı araştırmalar yapılması zorunluluğu vardır. Bu tatmin olmama ya da kuşkuculuk durumu uluslararası politikadan iş yaşamına, sağlıktan eğitim yaşamına, alışverişten aile yaşamına kadar her konu için geçerlidir. Bu anlamda eleştirel düşünmenin birçok yönü vardır ve bu süreç tek açıdan anlaşılabilir. Her bakış açısı kendine göre bir sonuca ulaşır (Özdemir, 2008: 20). Eleştirel olarak farklı bakış açılarına sahip olmak kişiyi sabit fikirlerin esiri olmaktan kurtarır.

Eleştirel düşünmeyi “bilgiyi özgün bir biçimde elde etme, karşılaştırma ve değerlendirmeyi amaç edinen organize bir süreç” olarak ifade eden Battal, (2010: 175) eleştirel düşünme becerilerine sahip olmayan insanların hangi akademik alanda olursa olsun özgün ve yaratıcı fikirler ortaya koyamayacaklarını, önceden sahip oldukları dogmatik düşüncelerin etkisinden kurtulamayacaklarını belirtmiştir. Battal’a göre “dogmatizmin ve fanatizmin düşmanı eleştirel düşünmedir”.

Karanlık gizil güçlerimizin (insan doğasına ait olan savaşlar, sindirme çabaları, körü körüne bağlanma, yıkımlar) organize olmuş kargaşalarından kendimizi kurtarmanın olası iki kaçış yolu vardır. Ahlaki nezaket bireye gerekli bileşenleri sağlar ancak tümüyle yeterli değildir. İkinci esas, düşünce tarzımızın mantıklı yönünden gelmelidir. İsrarla akıl yürütmediğimiz sürece mantıksızlıkların, duygusallığın, koşulsuz kabullerin ve medeni hastalıkların çaresizliklerinin aşikâr sonuçlarının ürkütücü gücü karşısında kaybederiz.

Kuşkuculuk organize mantıksızlığa karşı akıl yürütme faktörüdür (Gould, 2002: 10).

Eleştirel düşünme günlük olayları ve sorunları yorumlamayı sağlayan bir beceridir. Diğer insanlara saygı ve tahammül etme ile bağdaşır. Kelly, (2001: 2-4) eleştirel düşünmenin kişiye ve topluma sağlayacağı sayısız faydalar bulunduğunu işaret etmiş ve bunu genel olarak beş boyutta sınıflandırmıştır.

Özerklik: Kontrollü öz-yönetimi gerektirir ki böylece birey kim olduğunu ve neyi, neden yaptığını bilir.

Politik Kültür: Seçmenlerin gündeme ilişkin önemli konularda bilgili olmalarını ve yansıtıcı düşüncelerini içerir. Böylece birey siyasal yönetimi politikalarından ve yaptıklarından ötürü sorumlu tutabilir.

Sosyal Değerler: Sosyal bağlılık ve istikrar olması, büyük sosyal sorunların tanımlanıp çözülmesi için; toplumun eleştirel bir bağlamda oluşturduğu paylaşılan değerlere, geleneklere ve uygulamalar bütününe ihtiyacı vardır.

Mesleki Kariyer: Çoğu meslek yaratıcı ve bağımsız düşünmeyi, problem çözme becerilerini gerektirir.

Kullanışlı Düşünme: Eleştirel düşünme büyük oranda günlük seçimlerimizdeki akılcılığı artırır.

Sumner eleştirel anlamda toplumların gelişme gelişmeme olasılığını tartışmış, böyle bir toplumla tanımlanmak istenen şeyi, yaşama biçimlerinin en temel taşı olarak eleştirel düşünmeyi geliştiren topluluklar olarak tanımlamıştır. Eleştirel düşünmenin kendimizin ve dünyadaki koşullarımızın yanlış kavranmasına karşı tek güvence olduğunu belirtmiştir. Ona göre eğitim iyi gelişmiş bir eleştirel kavrayışa yol açtığı sürece iyi bir şeydir (Akt. Paul ve Elder, 2006: 26).

Demokratik bir toplumda bireylerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini karşılaştıkları karmaşık problemlerin çözümünde kullanmaları çok önemlidir (Norris, Akt. Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 91). Demokrasinin yaşama geçirilmesi ancak eleştirel düşünen bireylerin varlığı ile mümkündür. Sağlıklı bir demokrasi için eleştirel düşünmeyi bilen ve bütünü gören çoğunluk vazgeçilmez bir önkoşuldur. Demokrasinin en önemli yönlerinden olan kamuoyu, eleştirel düşünebilen, okuduğunu ve dinlediğini anlayabilen, olayları ve eşyayı kendi bakış açılarına göre değerlendirebilen kişilerce oluşturulur (Özden, Akt. Demirel, 2007: 124). Eleştirel düşünme; farklı düşüncelerin değer bulduğu, bir arada hoşgörü içerisinde yaşamının, insanların birbirine tahammül gösterip hazmedebildiği, sözünün dinlenmesini isteyenlerin de, başkalarını dinleyebilme sabrını gösterebildiği, insani bir tavır olarak vazgeçilmez bir niteliktir (Şimşek, 2007: 74).

Eleştirel düşünme tarafsız analiz yapmaya ve problemlerin çözümüne katkı sağlayan bir araçtır. İnsanların anlayışsızlıklarının, temelsiz düşüncelerinin, entelektüel olarak kusurlarının ve önyargılı düşüncelerine ait mantıksız savlarının üstesinden gelmesine yardımcı olabilir (Facione, 1990: 2).

Rosovski (2004: 105)'ye göre eğitilmiş insanın kendisini sadece bir mesleğin ilk aşaması için hazırlaması artık yeterli değildir. Açık ve etkili bir şekilde düşünebilmeli ve yazabilmelidir. Eğitilmiş insanın evrene, topluma ve kendimize ilişkin bilgi edinme yolları konusunda eleştirel bir anlayışı olmalıdır. Okulların en önemli görevi, demokratik düşünceyi benimseyen, yaratıcı, üretici ve çok yönlü düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, problem çözen, insanlara saygılı, hoşgörülü, iletişim becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmektir. Bu davranışların öğrencilere kazandırılmasında eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilerde geliştirilmesi son derece önemlidir. Eğitim felsefecilerinin görüşlerine göre eleştirel düşünme öğretim sürecinde kullanılacak seçeneklerden biri değil, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır (Norris, Akt. Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 91).

Öğrencilere kendi öğrenim süreçlerinde ve hayatları hakkında anlayış geliştirme ve sorumluluk alma fırsatı sağlayacağından eleştirel düşünme öğretimi oldukça karlıdır. Eleştirel düşüncelerinin gelişimlerine yapılacak yardımın tüm sınıf üzerinde etkisi

olacaktır. Öğrenciler konulara daha dikkatli ve etkin yaklaşacak, daha fazla ve kaliteli soru-cevap olacak, öğrenme sürecine daha fazla katılım olacaktır. Ayrıca öğrenciler başvurdukları kaynakları değerlendirmek için gerekli becerileri geliştireceklerdir. Öğrenciler eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek hayatlarını değiştirebilir, iş ve akademik hayata dair önemli bir kariyer geliştirebilirler. Daha da önemlisi dünyaya bakış açılarını genişletebilirler. Eleştirel düşünme becerileri yaşam boyunca verilecek her türlü önemli kararlarda yol gösterici olacaktır (Chaffe, 1999).

Eylem ile söylemin bütünleştiği, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde insanın üst düzeydeki ihtiyaçlarından birisi kendini gerçekleştirmedi. Kendini gerçekleştirebilen bireyler; neyin doğru, neyin yanlış olduğuna kendi özgür iradeleri ile karar verebilirler (Yıldırım, 2010: 107). Albert Einstein kendini gerçekleştirme aşamasında sahip olduğu düşünme sistematiğini;

Benim gibi bir insan, bütünüyle kişisel ve anlık şeylerle ilgilenmekten aşama aşama uzaklaşıp tüm çabasını, şeyleri entelektüel bakışıyla kavramaya adanmış, gelişmesinde kesin bir dönüm noktasına ulaşır. Benim gibi bir insanın varlığında temel olan, onun yaptığı ve karşılaştığı şeyler değil, düşündüğü şeyler ve bu şeyleri nasıl düşündüğüdür sözleriyle ifade etmiştir (Balibar, 2008: 13).

2.1.6. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri

Eleştirel düşünmeyi sıradan ve edilgen düşünme eyleminden ayıran temel noktalar vardır. Eleştirel düşünen kişiler rakiplerinden talep ettiklerini kendilerinden ve kendi taraftarlarından da aynı şekilde talep ederler. Değişime yatkındırlar. Mantıklı sorgulama süreçlerine güvendiklerinden dolayı, değerlerini inançlarını derinlemesine sorgulamaya; onlarda temel yanlışlıklar bulduklarında değiştirmeye hazırdırlar. Başkalarının düşüncelerine, duygularına ve davranışlarına değer verirler ve onları anlamaya çalışırlar. Konuları tüm boyutlarıyla ele alıp kendilerine ters gelen fikirleri sabırla analiz etme ve değerlendirme eğilimindedirler. Karmaşık sorunlarda tek doğru cevabın olmayabileceğinin farkındadırlar ve bundan dolayı ifadelerinde olasılıkların sıralanmasından yanadırlar. Önyargılarını ortaya çıkarmak ve gerçekçi bir yönetime göre ayıklamak için entelektüel yeteneklerinin tamamını kullanma eğilimindedirler. Eleştirel

düşünenler başkalarının kanaatlerine körü körüne katılmaz, problemleri açık ve somut terimlerle ortaya koyar, probleme odaklanır ve uygun veriler toplarlar. Topladıkları verilerin yapısını, kaynaklarının geçerliliğini özenle değerlendirirler, yersiz yargılamayı, temelsiz iddiaları ve mantık hatalarını ayıklarlar. Problemlerin çözümünde tümevarım, tümdengelim, diyalektik düşünme faaliyetlerini kullanırlar. Dağınık verileri tutarlı şemalara dönüştürüp elde edebildikleri bilgiler kadarıyla genelleme yaparlar. Kendi düşünme biçimlerini düşünerek kesin yargılardan kaçınırlar. Bir doğrulama olan olgu ile öznel olan fikir ve kanaatleri birbirinden ayırırlar. Uzun ve etkin dinlemeye dönük entelektüel yeteneklerini kullanırlar. Yeni deneyimleri aksini ortaya koyuyorsa önceki yargılarını değiştirmeye hazırdırlar (Topbaş, 2007: 143-145).

Eleştirel düşünürler tutarlı biçimde mantıklı, empatik ve makul bir şekilde yaşamaya yönelirler. Kontrolsüz bırakıldığında insan düşüncesinin, doğası gereği kusurlu olduğunun farkındadırlar. Ben merkezli ve toplum merkezli eğilimlerin gücünü azaltma eğilimi gösterirler. Analize, değerlendirmeye olanak sağlayan, düşünmeyi geliştiren ilke ve kavramları, eleştirel düşünmenin sunduğu entelektüel araçları kullanırlar. Entelektüel bütünlüğün faziletlerini, alçak gönüllülüğünü, nezaketini, empatiyi, yargıda hassasiyeti ve akıl yürütmede güveni geliştirmek için özenle çaba harcarlar. Düşünür olarak yeni beceriler edinmeyi sorun olarak görmezler. Akıl yürütmedeki hataların, mantıksızlıkların, önyargıların, yanılgıların, çarpıtmaların, eleştirmeksizin kabul edilmiş sosyal kuralların ve tabuların, bencilliklerin tuzaklarına “nadiren” düşerler. Buna karşı sürekli mantık yürütme yeteneklerini geliştirebilirler. Daha akılcı, uygar bir toplumun oluşumuna katkı sağlama eğiliminde ve yaşanabilir bir dünya adına her türden çabanın içerisinde olabilirler. Gelişimdeki karmaşıklıkları ayırt edebilirler ve kendilerini yaşam boyu kişisel gelişim çabalarına adanmışlar. Birçok eleştirilmemiş hayatın beraberinde eleştirmeyen, adaletsiz, risk altında bir dünya ile sonuçlanacağını bildiklerinden Socrat’ın “Eleştirilmemiş hayat, hayat değildir” prensibini somutlaştırırlar (Elder, 2007). Kendi kendine düşünmesini öğrenmiş birey kendi kanaatlerini kendisi oluşturur. Otoriteye ancak daha sonra başvurur. Bu başvurudaki amacı ise sadece kendi görüşlerine olan inancını güçlendirmektir (Schopenhauer, 2008: 31).

Eleştirel düşünürlerin duygusal zekâları gelişmiştir. Öz bilinç, duygularını idare edebilme, kendini harekete geçirebilme, ilişkileri yürütebilme gibi özelliklere sahiptirler (Battal, 2010: 175). Eleştiriye kişisel bir saldırı olarak değil, bir işin daha iyi nasıl yapılabileceğine dair değerli bir bilgi olarak görürler. Eleştiriye düşmanca bir durum olarak görmek yerine, eleştirenle birlikte sorunu çözmeye çalışmayı bir fırsat olarak görürler. Savunmacı bir tutum yerine sorumluluk almayı tercih ederler (Goleman, 2005: 199). Davranışlarıyla başkalarının duygularını etkileyebileceklerinin farkındadırlar. Bu potansiyel güçlerini bilinçli olarak sorun çözme sürecinde kullanabilirler. Kendi duygularını da daha oluşurken yakalayabilir ve başarıyla yönetebilirler (Öğülmüş, 2006: 40).

Gardner (2007: 11)'a göre geleceğin düşünürü;

- Disiplinli zihin yapısına sahiptir. Bilgi ve becerisini geliştirmek için sürekli çalışması gerektiğini bilir. Son derece disiplinli hareket eder.
- Sentezci zihne sahiptir. Tamamen farklı kaynaklardan enformasyon alır. Bu enformasyonu anlamlandırıp değerlendirirken nesnel ölçütler kullanır ve bunları hem kendisi hem de başkaları için anlamlı olacak şekilde bütünleştirir.
- Disiplin ve sentez üzerinde yükselen, yenilik peşinde koşan yaratıcı zihne sahiptir. Yeni fikirler ortaya koyar, sorulmamış sorular sorar, yeni düşünme tarzları geliştirir, sıra dışı sonuçlara ulaşır.
- Saygılı zihin yapısına sahiptir. Bireyler ve gruplar arasındaki farklılıkları görür ve bunları hoşgörülle karşılar. Ötekileri anlamaya çalışır ve onlarla işbirliği kurmanın yollarını arar.
- Etik zihne sahiptir. Kendi çalışmasının doğasıyla içinde yaşadığı toplumun ihtiyaç ve talepleri üzerine kafa yorar. Kişisel çıkarlarının ötesindeki amaçlara nasıl hizmet edebileceğini ve herkesin esenliği için nasıl özveriyle çalışacağını kavramlaştırır.

Okumaya duyulan ilgi eleştirel düşünürlerin belirleyici özelliklerindedir. Ancak okumak insana yalnızca bilgi kazandırır. Bu bilgilerin benimsenmesi düşüncelere bağlıdır (Locke, 1999). Eleştirel olmayan okura göre metinler gerçekleri yansıtır. Bilgi bir metnin içerisindeki ifadeleri ezberlemekle elde edilir. Eleştirel okura göre ise herhangi bir metin gerçeğin tasviri dışında yazarın konu üzerinde kişisel

kabullerini de içerir. Metin içeriği yazarın konunun gerçekleri olarak kabul ettiği şeyleri yansıtır. Eleştirel okuyucu seçenekleri inceleyerek metnin bahsettiklerinin yanında ayrıca konuya bağlı betimlemelerin nasıl yapıldığının farkındadır. İçerik seçiminde bilinçlidir, dil ve yapının analiz edilmesinin gereğine inanır. Gerçek iddiaları, tahminleri ve inançları ayırt edebilir. Kanıtların kaynaklardan elde edilen verilere, tahminlere ya da teorilere dayanıp dayanmadığının farkındadır (Kurland, 2000). Okuma ve bilgi edinme faaliyetlerine aktif olarak katılan bireylerin eleştirel birer düşünür olma ihtimalleri yüksektir. Paul ve Elder'e (2006: 26) göre eleştirel dinleyici ve okuyucuları şaşırtmak, onlar üzerinde oyun oynamak çok zordur. Çünkü:

- Olayları birden fazla görüşe göre yorumlamayı öğrenerek alternatif perspektif ve dünya görüşleri üzerinde çalışırlar.
- Basitçe kitle medyasına değil de, düşünce ve bilgi kaynaklarına dayanarak belli bir kavrayış ve içgörü peşinde koşarlar.
- Haberlerle iç içe geçmiş fikirleri tanımayı öğrenirler.
- Haberlerin diğer görüşler esas alındığında nasıl verilebileceği üzerine düşünerek öyküleri zihinlerinde yeniden yapılandırırlar.
- Haberlerin yapılanma biçimlerini, gerçekliğin farklı şekillerde nasıl verildiğini analiz eder gibi analiz ederler.
- Haber ayrıntılarını açıklık, doğruluk, ilgililik, derinlik, genişlik ve anlamlılık açısından değerlendirirler.
- Haberlerdeki çelişki ve tutarsızlıkları fark ederler.
- Anlatılan şeyin hizmet ettiği çıkarları ve ilgileri görürler.
- Üzerinde durulan gerçeklikler ile görmezden gelinen gerçekleri fark ederler.
- İfadede saklı olan tartışmalı varsayımları görürler.
- Neyin ima edildiğini fark ederler.
- Hangi olası etkenlerin görmezden gelinip hangilerinin üzerinde durulduğunu bilirler.
- Hangi görüşlerin sistematik olarak hoşla gidilecek biçimde hangilerinin ise hoşlanılmayacak biçimde verildiğini fark ederler.

- İfadeleri zihinsel olarak sıradan olmayan, dramatik ve haz verici olan lehindeki taraflılığı, bunları belli bir perspektife koyarak ya da onları hesaba katmayarak kafalarında düzeltirler.
- Soru ve sorunların tanımlanmasında kullanılan gelenekleri ve tabuları sorgularlar.

Randall ideal bir eleştirel düşünürde bulunan özellikleri şu şekilde ifade etmiştir:

- Yeni fikirleri algılayabilme ve kabul edebilme; bilinmeyi araştırma isteği; güçlü sezgilere sahip olma; dikkatli ve meraklı olma,
- Zihinsel uğraşılarda bulunmayı ve problem çözmeyi sevme,
- Sebep-sonuç ilişkilerine meraklı olma, öğrendiği kavramları uygulayabilme ve gerçeği keşfetmeyi sevme,
- Bir kez karşılaştığı bir malzemeyi akılda tutma,
- Sözel becerilerde gelişkin olma, kelime bilgisinin çeşitliliği; kendini kolaylıkla, ayrıntılı olarak ifade edebilme,
- Araştırmacı olma; yüksek not alma isteği ve dış yaptırımlara bağlı olmayan bir öğrenme isteğine sahip olma,
- Duyarlı olma, başkalarıyla empati kurabilme; duygusal desteğe gereksinim duyma,
- Enerjik, uyanık ve istekli olma; yeni yaklaşımlar arama, yeni bir konuya ilişkin yoğun çaba ve çalışmalara girme,
- İş ve çalışmada bağımsız olma ve çalışmalarında dayanak olarak kendini alma,
- Arkadaş canlısı olma; kabul gereksinimi nedeniyle dışa açık ve sosyal olma.

Ayrıca bu tür bireyler: kendilerine karşı dürüsttürler, engellemelere karşı dirençlidirler, çatışmalardan yılmazlar, çok soru sorarlar, yargılara ulaşmada delillere dayanırlar (Akt. Hamarta, 2008: 187-188).

Özden (2005)'e göre eleştirel düşünen kişi beş temel niteliğe sahiptir. Bunlar;

Aktif Olma: Eleştirel olarak düşünürken zekâmızı, bilgimizi, belleğimizi ve sahip olduğumuz bilişsel becerilerimizi aktif olarak kullanırız. Aktif olarak düşünen kişi, kendisini etkileyen olayın dışında kalmaz, olaylara yön vermeye çalışır. Harekete geçmek için başkasından emir beklemez, kendi verdiği kararlarla harekete geçer, karşılaştığı sorunlarla uğraşmaktan hemen vazgeçmez. Çözmeye karar verdiği problemin sonucunu elde edinceye kadar devam eder ve zorluklardan yılmaz.

Bağımsız Olma: Eleştirel düşünme herhangi bir önyargıyla bağdaşmaz ve hiçbir otoriteye bağlı kalmaz.

Yeni Düşüncelere Açık Olma: Eleştirel düşünen birey kendi düşünceleriyle farklı düşünceleri gözden geçirir ve alması gerekenleri alarak düşüncelerini zenginleştirir.

Delilleri ve Nedenleri Dikkate Alma: Eleştirel düşünen birey ortaya attığı düşüncenin nedenlerini ve kanıtlarını açıklayabilir. Nedenini açıklayamadığı ve delil gösteremediği düşünceleri savunmaz.

Organizasyonu Sağlama: Sebep ve sonuçların neler olduğunu, nelerin kanıt olarak kullanıldığı, hangi düşüncelerin temel, hangilerinin destekleyici olduğunu açıklamayı sağlar.

Ennis'e göre eleştirel bir düşünür:

- Açık fikirlidir ve alternatifleri önemser,
- Oldukça bilgi sahibi olma gayretindedir,
- Kaynakların güvenilirliğini derinlemesine yargılar,
- Sonuçları, gerekçeleri ve varsayımları belirler,
- Bir iddianın kalitesi hakkında nedenlerinin ve varsayımlarının kabul edilebilirliğini içeren iyi bir değerlendirme yapar,
- Mantıklı bir bakış açısını iyice geliştirebilir ve savunabilir,
- Aydınlatıcı, yerinde sorular sorar,
- Mantıklı hipotezleri açık ve kesin ifade eder, yerinde deneyler planlar,

- Mevcut durum için bir bakıma en uygun koşulları belirler,
- Uygun gördüğünde dikkatlice ve deliller ışığında bir karara varır,
- Neye inanacağına ya da ne yapacağına karar verirken bu listedeki tüm maddeleri birleştirir (Ennis, 2002).

Demirel (2007: 227)'e göre eleştirel bir düşünürün nitelikleri;

Tutarlılık: Eleştirel düşünen, düşüncedeki tezatlıkları ortadan kaldırabilmedir.

Birleştirme: Eleştirel düşünen, düşüncenin tüm boyutlarını ele alabilmelidir.

Uygulanabilme: Kişi anlayabildiklerini de ekleyerek anladıklarını bir modelde uygulayabilmelidir.

Yeterlilik: Eleştirel düşünen kişi, deneyimlerini ve sonuçlarını sağlam bir şekilde oturtabilmelidir.

İletişim Kurabilme: Eleştirel düşünen kişi düşündüklerini birleştirerek anladıklarını çevresine anlaşılabilir bir şekilde iletibilmelidir.

Dewey eğitim ortamında bireylerin sahip olmaları gereken temel entelektüel nitelikleri üç kategoride ele almıştır.

Açık Fikirlilik: Bu, bireylerin karşılaştıkları problemleri ve düşünceleri yeni ve farklı biçimde görmeleri, yeni düşüncelere açık olmaları anlamına gelir. Öğretmenlerin kendi öğretim ve öğrenme hakkında değişik düşünceleri, farklılıklara açık olmaları, yaklaşımları dinlemeleri, okumaları, her zaman profesyonellikleriyle ilgili olarak yeniliklere açık olmaları, yeni düşüncelerle kendilerinininkileri karşılaştırarak onları yorumlamaları ve uygulamaya aktarmaya çalışmaları olarak görülebilir.

İsteklilik: Bu, bireylerin yeni düşünce ve yaklaşımları tecrübe etmeleri ile ilgilidir. Öğretmenlerin yeniliklere ve öğrenmeye gösterdikleri isteklerini ifade eder.

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünür ve uygulamacı olabilmeleri için tüm istekleriyle kendilerini güdülemeleri gerekir.

Sorumluluk: Bu, bireylerin kendilerinin yapmış oldukları uygulamalarının sonuçlarını etraflıca düşünmeleriyle ilişkilidir. Öğretmenlerin bir şeyi bilmede nedenler araması, öğrenmede anlamlar oluşturması, yaptıklarına inandıkları uygulamaların altında yatan nedenleri ve bunlara neden inandıklarını öğrenmeye çalışmaları ile ilişkilidir (Akt. Topbaş, 2007: 143-145).

Kelly (2001: 6-8)'e göre iyi düşünmenin dereceleri olmasına karşın eleştirel düşünürlerin genel olarak ortak özellikleri vardır. Bunlar,

Dürüstlük: Eleştirel düşünürler kendilerine karşı dürüsttürler. Uzmanlık alanlarını ve sınırlarını bilirler.

Tevazu: Eleştirel düşünür için sınırlarını bilmek entelektüel tevazuyu artırır. Entelektüel tevazu, yanılma olasılığının farkında olmayı ve her zaman için yanılma payı bırakmayı gerektirir.

Sabır: Eleştirel düşünme uygun beceriler elde edilip sürdürülerek yaşamdaki diğer önemli şeyler gibi üzerinde belirli bir zaman dilimi harcayarak gayretli bir çalışmayı gerektirir. Eleştirel düşünür olarak bu çabayı göstermek entelektüel sabır gerektirir.

Farkındalık: Tüm insanların gerçekleri algıladıkları objektifleri vardır. Her bireyin kişisel objektifinin nelerden oluştuğunu ve gerçeği algılaması üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu bilmeye ihtiyacı vardır. Eleştirel düşünmeyi öğrenmek bu objektifleri parlatmak olarak düşünülebilir. Eleştirel düşünür gerçekçi bakış açıları ile bu objektifi temiz tutmayı başarır.

Sosyal Etkileşim: Eleştirel düşünen birey başkaları ile etkileşim içinde olur ve onların sorunları ile gerçekten ilgilenir.

Sönmez (2007: 363)'e göre temel olarak iki tür eleştirel düşünür tipi vardır.

- Zayıf duyulu eleştirel düşünürde analiz, sentez ve değerlendirme basamağındaki hedef davranışların özellikleri vardır. Kişi olguları, nesne ve görüşleri mikro düzeyde ele alır. Onlara tek boyuttan, ya da bir iki boyuttan bakabilir.
- Sağlam duyulu eleştirel düşünür ise olabildiğince tarafsız, disiplinli olmalı, olgu nesne ve görüşleri çok boyutlu ele almalıdır. Kişi böylece benmerkezci olmaktan ve kendini kandırmaktan da kurtulabilir.

Perry ve Belenky (Akt. Özden, 1999: 114-120)'nin eleştirel düşünmeyi entelektüel bir gelişim aracı olarak kullandıkları modellerinde dört basamak vardır.

Birinci Basamak: *Doğru Cevabı Otorite Bilir.* Bireyin farklı görüşlere tahammülü ve empatisi yoktur. Farklı bilgileri yorumlamak, bu bireyler için oldukça zordur. Başkaları tarafından aktarılan bilgilerin, aktaranın önyargılarını taşıyabileceğini düşünemezler. Olayları siyah-beyaz ölçütüyle değerlendirirler. Otoriteyi doğru bilginin kaynağı olarak kabul ederler; yeni öğrenmelerde otoritenin gölgesinden kurtulamazlar.

İkinci Basamak: *Herkesin Fikri Değerlidir.* Bu basamakta birey birbiriyle çatışabilecek farklı fikirleri kabul eder. Başkalarının fikirlerine saygı duymakla beraber eleştirel düşünmeyi henüz öğrenmiş değildirlere. Otoriteye güven konusunda bazen seçici davranabilirler. İddialarda hayal gücünün önemini kabul ederler.

Üçüncü Basamak: *Herkesin Doğrusu Kendisindedir.* Her doğru kendi şartları içerisinde doğrudur. Bu aşamadaki bireyler, fikirleri peşin hükümlerle yargılamak yerine empatiyle anlamaya çalışırlar. Olayların hangi şartlar altında gerçekleştiğini anlamak önemlidir. Şüphencilik eğilimi vardır. Herkesin kendi doğruları olabileceğini kabul etmelerine karşın tam olarak tarafsız yargıda bulunamazlar.

Dördüncü Basamak: *Doğrular Koşulları İçerisinde Değerlendirilir.* Bu aşamada kendini gerçekleştirmiş bireyler vardır. Düşüncenin gücü duygu ve paradigmaların ötesindedir. Fikirleri eleştirerek geliştirmenin ve zenginleştirmenin yollarını

öğrenmişlerdir. Değerlendirmeler problemin kendi koşullarında yapılır ve cevapların tonlarında şekillenir. Her alanın kendine özgü değerler sistemi olduğunun farkındadırlar ve empatiyi kullanarak kendi değerleri ile uzlaştırabilirler (The National Curriculum: Handbook for primary teachers in England, 1999).

Facione'ye göre eleştirel düşünme becerilerinden analiz yeteneği yeterli olan öğrenciler; düşüncelerini, kararlarını, gerekçelerini ifade etmek için problemler, kavramlar, tanımlar ya da açıklamalar arasındaki ilişkiyi etkin bir şekilde belirleyebilirler. Çıkarım yapma konusunda usta olan öğrenciler; olgular, yargılar fikirler, ilkeler, kavramlar ve diğer türden betimlemeler üzerine hipotez kurma ve mantıklı sonuçlara ulaşma yeteneğini tutarlı biçimde gösterirler. Değerlendirme yapma yeteneği gelişmiş olan öğrenciler; açıklamaların ve betimlemelerin güvenilirliğini değerlendirebilirler. İfadelerin açıklamaların ya da problemlerin mantıksal gücünü değerlendirmede ustadırlar (Akt. Ricketts ve Rudd, 2004: 23).

Paul ve Elder'e göre iyi yetişmiş bir eleştirel düşünür:

- Hayati önemi olan sorular ve problemler ortaya koyar, bunları açık ve net formüle eder,
- Soyut fikirleri etkili bir biçimde yorumlayabilmek için ilgili bilgileri toplar ve değerlendirir,
- İlgili ölçüt ve standartları test ederek sağlıklı sonuç ve çözümlere gider,
- Alternatif düşünce sistemlerine açık bir fikirle yaklaşarak bu sistemlerin içerdiği varsayımları, olası etkilerini ve sonuçlarını da dikkate alarak düşünür.
- Karmaşık sorunların çözümünde başkalarıyla etkili bir iletişim kurar (Paul ve Elder, 2006: 4).

Tablo 1. Temel Entelektüel Standartlar

Entelektüel Alçakgönüllülüğe Karşı Entelektüel Kibir	Bireyin önyargıya eğilimli olduğunun ve bakış açısındaki sınırlılığın da farkında olmasıdır. Bildiğinden daha fazlasını iddia etmemesi gerektiğini bilmesidir.
Entelektüel Yürekliliğe Karşı Entelektüel Korkaklık	Güçlü ve olumsuz duygularımız ve bu duyguların sonucu olarak ciddi bir şekilde eğilmediğimiz görüş, inanç veya bakış açımızla yüzleşmek ve bu duyguları doğru bir şekilde ortaya koyma ihtiyacının bilincinde olmak demektir.
Entelektüel Empatiye Karşı Entelektüel Dar Kafalılık	Kişinin kendini düşünsel olarak diğerlerinin yerine koyması gerektiğini bilmesidir. Kişisel benmerkezci eğilimlerin farkında olmayı gerektirir.
Entelektüel Otonomiye Karşı Entelektüel Uyum	Kişinin mevcut inançları mantık ve delil temellerine dayanarak analiz edip değerlendirmesini, gerektiğinde sorgulamasını öngörür.
Entelektüel Entegrasyona Karşı Entelektüel İkiyüzlülük	Dürüstçe kendi düşünce ve eylemlerindeki çelişki ve tutarsızlıkları kabul etmesi gerektiğini bilmesidir.
Entelektüel Güçlü Duruşa Karşı Entelektüel Tembellik	Başkalarının akılcı olmayan karşı çıkışlarına karşı rasyonellik ilkelerine güçlü bir şekilde sarılmaktır.
Sebeplere Güvene Karşı Sebep ve Kanıt Olan Güvensizlik	Kişilerin ve insanlığın yüksek çıkarlarına duyulan güvene en iyi hizmet, nedenlere çok önem verilerek insanların kendi rasyonel düşünce yeteneklerini geliştirdikten sonra sonuçlara kendilerinin varmalarını desteklemekle edilir.
Tarafsızlık-Dürüstlüğe Karşı Entelektüel Adaletsizlik	Kişinin kendi duygularına ya da ilgi duyduğu şeylere, arkadaşlarına, içinde bulunduğu topluma ya da ait olduğu millete göndermelerde bulunmadan tüm fikirlere eşit bir mesafeden saygı duyabilme bilincidir.

(Paul ve Elder, 2006: 9-10)

· Eleştirel düşünürlerin en belirgin özelliklerinden birisi de yaratıcı yönleridir. Tarih birçok ünlü kişinin yaratıcı zekâlarını nasıl kullandığına tanıklık etmiştir. Kabul gören uygulamalardan ayrılmak pahasına; cesur, çerçeveleri kıran ve bildik kalıpların dışına çıkan bir düşünüş tarzı kullanmışlardır. Florence Nightingale, hastane sağlık önlemlerini değiştirerek modern hemşirelikte kullanılan uygulamalara öncülük etmiştir. De Bono, “yanal düşünüş” kavramını getirmiştir. Bu kavram problem çözme ile ilgili genellikle mantıksal ya da tündengelimli usavurmayı kullanan geleneksel yaklaşımlardan farklıydı. Galileo Galilei, bilimsel teorileri uğruna kilisenin otoritesi ile mücadele etmiş, astronomi deneyleri ile bilim çağını başlatmıştır. Wolfgang Amadeus Mozart, melodi ve armoni açısından zengin besteler yapmıştır. Jean Piaget’in çocuklarla ilgili gözlemleri modern eğitimde önemli etkiler yaratmıştır. Mustafa Kemal Atatürk zor günlerinde bir millete liderlik etmiştir. Eleştirel Düşünürler;

- Yeni yaklaşımlar getirebilirler.
- İnanırları şey uğruna her şeyi göze alırlar ve belirsizlik karşısında risk almaya isteklidirler.
- Görünmeyeni tasavvur edebilir ve böylece “imkânsız bir rüyaya” erişebilirler.
- Yeni ve farklı yaklaşımları keşfeder veya belirli bir alanın sınırlarını genişletirler.
- Zor projeleri üstlenmeye isteklidirler.
- Mükemmellik arayışlarında sebat ederler ve samanlıktaki iğneyi bulmak için bilinmeyeni derinlemesine araştırırlar.
- Sürekli olarak alternatifler ararlar.
- Güncel yaklaşımları sorgulamaya isteklidirler.
- Her şeyi denemeye isteklidirler.
- Zorlukların üstesinden gelirler. Zor koşullar altında başarı kazanırlar.
- Olumlu bir öz-imaja, sebata ve meraka sahiptirler. (Rowe, 2007: 100-102).

Da Vinci'nin sahip olduğu düşünme prensiplerinden bazıları;

- Hayata tatmin olmayan meraklı bir yaklaşım ve devamlı öğrenme için bitmeyen bir araştırma,
- Deneyim, sebat ve hatalardan ders alma arzusuyla bilgiyi test etme azmi,
- Duyguları, tecrübeyi daha canlı hale getirmenin aracı olarak; özellikle görüşün devamlı olarak rafine edilmesi,
- Belirsizliği, paradoksu, kararsızlığı kucaklama arzusu,
- Bilim ve sanat, mantık ve hayal arasındaki dengenin gelişmesi için bütün beyin ile düşünme,
- Bütün olayların ve her şeyin ilişkisini anlamak ve değerlendirmek, sistemli düşünmektir (Gelb, 2000: 11).

Eleştirel düşünürler; problemlerin farkına varma, tanımlama, ilgili bilgileri toplanma gibi bilimsel araştırma yapma aşamalarının yanı sıra olası çözüm yolları üretme, bu çözümleri sınama ve farklı çözümlere ulaşmada yaratıcı yönlerini kullanırlar. Eleştirel ve yaratıcı düşünürlerde olması beklenen ortak noktalar;

1. Esneklik,
2. Çok yönlü düşünme,
3. Çevreye duyarlılık,
4. Yeni durumlara karşı ilgili olma,
5. Akılcılık (Kelime, çağırışım, ifade ve düşünce akıcılığı),
6. Çabuk ve bağımsız düşünebilme,
7. Çabuk ve bağımsız hareket edebilme,
8. Özgünlük,
9. Değişik sonuçlara ulaşma,
10. Yaratıcı süreç hakkında bilgi sahibi olma,
11. Bilme biçimlerini, yaratıcı ve düşünme önündeki engellerin neler olduğunu kavrama,
12. Kendi yaratıcılık bilincini ve onun işlevselliğini artırma konusundaki kararlılık
13. Merak,
14. Eleştiriye açıklık,

15. Kuşkuculuk (Doğan, 2007: 174-175).

Gabennesch (2006)'e göre eleştirel düşünme gerçeğe mümkün olduğunca ulaşmak için mantıklı becerilerin, dünya görüşlerinin ve değerlerinin kullanımınıdır. Bu tanımda eleştirel düşünürün sahip olması gereken niteliklerin üç temel boyuttan meydana geldiği düşünülmektedir. Bunlar;

Beceri boyutu: Bu becerilerden; pasif alıcı olmaktansa bilgiyi işlemeyi, analizi, sentezi, yorumlamayı, açıklamayı, değerlendirmeyi, genellemeyi, soyutlamayı, örneklemeyi, uygulamayı, karşılaştırmayı ve mantıksal yanlışların farkına varmayı içeren üst düzey bilişsel etkinlikler kastedilmektedir. Beceri boyutunda yeterlilik gerekli olsa da eleştirel düşünür olma iddiasındaki birey için yeterli değildir. Kişi akıl yürütme alanında öne çıkarken eleştirel düşünmenin diğer boyutlarında geri kalabilir.

Bakış açısı boyutu: Şeyler her zaman görüldüğü gibi değildir. Bu, eleştirel düşünmenin ilk adımıdır. Dünyanın çoğunlukla görüldüğü gibi olmadığını farkına varmak, eleştirel düşünürün dünya görüşünün anahtar özelliğidir. Böyle bir bakış açısında dünya bazen değil doğası gereği her zaman aldatıcıdır. Bu bakış açısı dünyanın kusurlu doğası hakkında çeşitli sezileri içeren daha kapsamlı bir anlayış oluşturmak için olağan şüpheleri aşmayı gerektirir.

- Etrafını çevreleyen suyun farkında olmayan balık gibi, biz de çoğunlukla dünyamızı çevreleyen sosyal güçlerin düşüncelerimize dayattıkları kısıtlamaların farkında değilizdir.
- Sosyal hayatın bazı yönleri doğal görünür ama bu aslında insani bir kurgudur. Tam aksi de böyledir.
- Sahip olduğumuz sosyal roller sadece davranışlarımızı değil fakat kimliğimizi de şekillendirir. Çoğunlukla farkında olmadan oynadığımız rolü sahipleniriz.
- Çoğunlukla bilgisizliğimizin farkında değilizdir. Yetersizliklerimizden ziyade yeteneklerimizi olduğundan fazla görürüz.
- Görünüşte tutarsız olan olayların sonradan bir araya gelmesi normaldir.
- Her güzel şeyin bir bedeli vardır. Birçok olumsuz şeyin de yararı vardır.

- Aslında grinin tonlarından meydana gelmişken, olaylar çoğunlukla siyah-beyaz görünür.
- Genellikle gerçeğin parçalarını gerçeğin tümü olarak algılarız.
- Kısmi doğrular tümüyle yalanlar kadar yanıltıcı olabilir.
- Söylediklerine samimiyetle inanan insanlar, bizi yalanlardan daha çok yanlış yönlendirebilirler.
- Kendini kandırma başkalarının kandırmacalarından daha büyük bir sorun olabilir.

Değer boyutu: Eleştirel düşünür etik olarak gerçeği bulma olasılığını artırmanın en iyi yolu olarak temel entelektüel haklar kavramına kendisini adanmalıdır. Bu etik değerler şu şekilde sıralanabilir.

- Tümüyle ezberlenmiş inançlara dayalı bir düşünceyi desteklemeye isteksiz oluş,
- Ahlaki olmayan, aykırı ve muhalif fikirlerin içerisindeki olası değerlerden vazgeçmeyi reddetme,
- Fikirsiz görünme riskine karşın “bilmiyorum” diyebilme,
- Kendisine ait olmayan çoğunluk ve kültürel gruplar tarafından desteklenen görüşlerin gerçek değerini muhakeme etmeye istekli oluş,
- Kaprisli görünme riskine karşın fikrini değiştirmeye istekli oluş,
- Düşük özsaygılı ve korkak algılanma riskine karşın bilgisinin sınırları ve yanılabilirliği hakkında derin bir farkındalığa sahip olma.

2.1.7. Eleştirel Düşünme Eğilimi

Genel olarak düşünme eğilimleri belirli entelektüel davranış şablonları yönünde hareket etmeye istekli oluş şeklinde tanımlanır. Geleneksel anlamda iyi bir düşünür bilişsel yetenek ya da becerileri açısından tanımlanmıştır. Çoğunlukla iyi bir düşünür olmaktan sadece bazı eleştirel ya da yaratıcı yeteneklere sahip olmak kastedilmiştir. Ancak iyi bir düşünür olmak bilişsel becerilerden çok daha fazlasını içerir. İyi

düşünürler güdülerini, değerlerini, tutumlarını ve zihinsel alışkanlıklarını bir arada kullanırlar. Bunlar ileri bir dereceye kadar bireyin becerilerini kullanmasını belirleyen elementlerdir (Tishman ve Andrade, 1995: 1).

Eleştirel düşünme, mantıksal olarak bazı becerilere sahip olma ve bunları uygulamaktan daha fazlasını kapsar. Eleştirel zihniyet belirli becerilerin yanı sıra duyuşsal öğelerle işbirliği halindedir (Landis ve Michael, Akt. Çıkrıkçı, 1992: 559). İnsan gerekli imkânlarla sahip olduğu sürece düşünebilir, ancak sadece bu imkân kişiye düşünmeye hâkim olmayı garantilemeye yetmez. Ne var ki kişi ancak yapmaya eğilimli olduğu şeye hükmedebilir (Heidegger, 2009: 2). Bireyin belli becerilere sahip olması, bu becerileri uygun durumlarda kullanacağı anlamına gelmemektedir. Akıl yürütme üzerine yapılan araştırmalar bireylerin istenildiğinde düşünme becerilerini sergilediklerini, ancak eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olmadıkları için sahip oldukları becerileri kullanmada genellikle başarısız olduklarını göstermektedir. Bireyi iyi düşünebilen bir birey yapan sahip olduğu bilişsel beceriler ya da yeteneklerin yanında araştırmaya, netliği aramaya, entelektüel risk almaya, eleştirel düşünmeye olan eğilimidir (Tishman, Jsay ve Perkins, Akt. Akbıyık, Seferoğlu, 2004: 91-92).

Normal koşullarda neredeyse tüm temel zihinsel beceriler akıl yürütme, problem çözme ya da karar verme sürecinde meydana çıkar ve kullanılmaya başlanır. Mantıklı sorgulama işlevi beynin zaten sahip olduğu bir beceridir. Bireyi daha iyi düşünür yapan karşılaştığı problem ve durumlar üzerinde mantıklı akıl yürütme yeteneklerine ne derece odaklandığıdır. Düşünüre düşen görev normal insan beyninde büyük ölçüde var olan bu temel zihinsel becerileri serbest bırakmak ve açığa çıkarmaktır (Albrecht, 2007: 28).

Becerilerle eğilimler birbirlerinden farklı kavramlardır. Örneğin metalin iletkenlik özelliğine sahip olması aynı zamanda üzerine uygulanan elektriği iletme eğiliminde olacağı anlamına gelmektedir. Ancak bu durum insan için geçerli değildir. Bireyin belirli düşünme becerilerine sahip olması, bunları kullanacağı anlamına gelmemekle birlikte ancak gerekli şartlar oluştuğunda ve bireyin kullanma eğiliminde olması koşulu ile kullanılacaktır (Norris, 1992: 157-158).

Eğilim kavramı eleştirel düşünmenin başlangıcı, bireyin belirli durumlarda bir şeyler yapmaya yönelmesidir. Eleştirel düşünme eğilimleri en az eleştirel düşünme becerileri kadar önemlidir. Ancak eğilimler yüzeysel olarak açıklanamaz. Düşünme becerileri sürecin önemli parçaları olmalarına karşın eleştirel düşünme eğilimi için yeterli şartlar değildir. Temel düşünme becerilere sahip olmaksızın eleştirel düşünme eğiliminde olmak ta çok kullanışlı değildir (Ennis, 1996: 166).

Eğitsel anlamda eğilim, bireyin bir görüş, kanı ya da tutum karşısında düşüncelerine, davranışlarına ve duygularına yön verme biçimidir. Eleştirel düşünme eğilimleri ise bireyin olaylar, düşünceler, davranışlar karşısında, sistematik ve kusursuz düşünme sürecini oluşturmaya dönük isteği ve tutumu olarak tanımlanabilir.

Öğrenciler kullanmaya eğilimli olmadıkça onlara eleştirel düşünme becerilerini öğretmek yeterli olmayacaktır. Eleştirel düşünme, doğru yeteneği uygun bir durumda kullanma başarısından fazlası, ayrıca bir beceriye ihtiyaç duyulduğunda, bunun farkına varma tutumu ve eğilimi, gerektiğinde bu zihinsel çabayı uygulama istekliliğidir. Geniş bir eleştirel düşünme repertuarına sahip olmalarına rağmen tembel ve düzensiz düşünürler bu becerilerin hiçbirini uygulayamazlar. Birey düşünme sürecinin zahmetiyle uğraşmadan herhangi bir alanda uzmanlığı geliştiremez (Halpern, 1999: 72).

Eleştirel düşünme eğilimlerinin yokluğunda birey; dikkatsiz, gerçeklere ilgisiz, düşünmemeyi tercih eden, problemlerin çözümünde ya da olayları anlamada muhakemenin gücüne güvenmeyen, kendi muhakeme becerilerini yetersiz özsaygı düzeyi ile tıkayan, esnek olmayan, duyarsız, başkalarının ne düşündüğü konusunda anlayışsız, fikirlerin niteliğini yargılama sürecinde taraflı, kendi önyargılarını inkâr eden, direk sonuca atlayan ya da karar vermeyi uzun süre erteleyen ve bir düşünceyi gözden geçirmede isteksiz bir tutum sergiler (Facione, 2010: 9). İdeal bir düşünür ise en iyisini yapma, fikrini açık ve dürüstçe ileri sürme, her bir kişinin onuru ve değeri hakkında özenli olma, hayal gücüne dayanarak varsayımlar ya da tamamlamalar yapma ve tüm bu becerileri hızlı, duyarlı ve güçlü bir hitabet ile uygulama eğilimindedir. Dahası ifade becerisine, derin yargılama ve sorgulama temelli bir bakış açısına, bilgece sonuç çıkarma prensiplerine sahiptir(Ennis 2000).

Eleştirel düşünmeyi bir görüşü, kararı kabul edip ya da kesin bir şekilde ifade etmeden önce sorunlar, fikirler, olaylar ve eserlerin kapsamlı araştırılmasını içeren kendine özgü zihinsel bir alışkanlık olarak tanımlayan Amerikan Üniversiteler ve Kolejer Birliği(AAC&U)'nin yayınladığı eleştirel düşünme değer ölçeğinde, bireylerin eleştirel düşünme davranışlarını gösterme eğilimlerinin ölçütleri beş farklı açıdan, her biri kendi içerisinde olumludan (+) olumsuz (-) doğru dört aşamalı olarak sıralanmıştır.

- *Sorunların tanımlanması*

Eleştirel olarak ele alınan sorunun tümüyle anlaşılması için gereken her tür bilgi iletilir, kapsamlı olarak tanımlanır ve açıkça ifade edilir.	+
Eleştirel olarak ele alınan sorun kavrama noktasının yanlış anlamalarla engellenmemesi için aydınlığa kavuşturulur, betimlenir ve açıklanır.	
Eleştirel olarak ele alınan sorun ifade edilir. Ancak açıklama geride bazı tanımlanmamış terimler, keşfedilmemiş belirsizlikler, belirsiz sınırlar ya da bilinmeyen arka planlar bırakır.	±
Eleştirel olarak ele alınan sorun açıklama ya da tanımlama olmaksızın ifade edilir.	-

- *Bireyin bakış açısı (tez, hipotez, derinlik)*

Bakış açısı; yaratıcı bir şekilde konunun karmaşık yönlerini hesaba katar. Sınırlılıkları kabul eder, başkalarının bakış açılarını sentezler.	+
Bakış açısı; konunun karmaşık yönlerini hesaba katar. Başkalarının bakış açılarını kabul eder.	±
Bakış açısı; konunun farklı yönlerinin varlığını kabul eder.	
Bakış açısı; açık ancak basit bir şekilde ifade edilir.	-

- *Bir bakış açısını ya da kararı soruşturmak için bilginin seçimi ya da kullanımı*

Bilgi, kaynağından kapsamlı analizler ve sentezler yapılması için yorumlanıp değerlendirilerek alınır. Otorite ayrıntılı bir şekilde sorgulanır.	+
Bilgi, kaynağından tutarlı analiz ve sentezler yapmak için yeterince yorumlanıp değerlendirilerek alınır. Söz konusu otorite sorgulanır.	
Bilgi, kaynağından kısmen sorgulanarak ve değerlendirilerek alınır. Ancak tutarlı analizler ya da sentezler yapmak için yeterli değildir. Otorite az miktarda sorgulanarak, çoğunlukla doğru olarak kabul edilir.	±
Bilgi, kaynağından yorumlanmadan ve değerlendirilmeden alınır. Otorite sorgulanmadan doğru olarak kabul edilir.	-

- *Bağlantıların ve varsayımların etkisi*

Bir fikir ileri sürerken kendisinin ve başkalarının varsayımlarını ayrıntılı bir şekilde analiz eder, ilgili bağlantıları dikkatlice değerlendirir.	+
Bir fikir ileri sürerken kendisinin, başkalarının varsayımlarını ve konuyla ilgili bir takım bağlantıları belirler.	
Bazı varsayımları sorgular, bir fikri ileri sürerken bir takım ilgili bağlantıları tanımlar. Kendi iddialarının ya da başkalarının varsayımları hakkında daha fazla bilgi sahibi olabilir.	±
Varsayımları ileri sürerken farkındalık sergiler (bazen iddiaları varsayımlar olarak sınıflandırır). Bir fikir ileri sürdüğünde bazı bağlantıları belirlemeye çalışır.	-

- *Kararlar ve ilgili sonuçlar*

Kararlar ve ilgili sonuçlar mantıklıdır. Bilgiye dayalı değerlendirme, kanıt ve tartışmalı bakış açılarını öncelikli bir düzen içerisinde düzenleme yeteneğini yansıtır.	+
Karar mantıklı bir şekilde karşıt görüşleri de içeren bilgi alanına bağlanır. İlgili sonuçlar açıkça belirlenir.	±
Karar mantıklı bir şekilde arzu edilen sonuca uygun olarak seçilen bilgiye bağlanır. Bir takım ilgili sonuçlar açıkça belirlenir.	
Karar tutarsız bir şekilde tartışmalı bilgiye bağlanır. İlgili sonuçlar oldukça basite indirgenir.	-

Tishman, Tay ve Perkins'e göre kendine özgü duyarlılıkları, yönelimleri ve becerileri içeren yedi anahtar eleştirel düşünme eğilimi vardır.

1. Geniş ve maceracı olma eğilimi
2. Meraklı olma, problemi bulma ve soruşturma eğilimi
3. Anlayış ve kavramlar inşa etme eğilimi
4. Planlar yapma ve stratejik olma eğilimi
5. Entelektüel olarak dikkatli olma eğilimi
6. Nedenleri araştırıp değerlendirme eğilimi
7. Kendi düşüncesi hakkında düşünme eğilimi (Tishman, Andrade, 1995: 1-2).

Eleştirel düşünme eğilimde olan bireyler gerçeği arama, açık ve dürüst olma, entelektüel erdemler gibi temel ölçütlere göre de değerlendirilebilir. Ennis (2000) bu ölçütlere göre eleştirel düşünür olmayı gerektiren eğilimleri şu şekilde ifade etmiştir.

1. İnançlarının gerçeğe uygun olmasını, kararlarının doğrulanmasını, mümkün olduğu derecede tam anlamayı önemseme eğilimi.

- a. Alternatif hipotezleri, tanımlamaları, sonuçları, planları, kaynakları araştırmaya açık olma,

- b.** Bir görüşü mevcut bilgilerin doğruladığı oranda destekleme,
- c.** Genel ve özel konular hakkında kapsamlı ve derin bilgi sahibi olma,
- d.** Kendi görüşlerinin yanında, başkalarınınkini de ciddi olarak göz önüne alma eğilimlerini içerir.

2. Kendinin ya da diğerlerinin bir görüşünü dürtüştçe ve açıkça ileri sürmeyi önemseme eğilimi.

- a.** Konuşurken, yazarken, bunun yanında iletişimde durumun izin verdiği kesinlikte çıkarım yapma,
- b.** Soru ve sonuç odaklı karara varma,
- c.** Araştırma ve nedenler oluşturma,
- d.** Bütün şartları göz önüne alma,
- e.** Sahip olduğu temel inançlar hakkında derin bir farkındalığa sahip olma eğilimlerini içerir.

3. Her bireyin değerini ve onurunu önemseme eğilimi.

- a.** Başkalarının görüşlerini ve nedenlerini dinleme ve keşfetme,
- b.** Başkalarının eleştirel düşünme cesaretlerini kırıp, karıştırmaktan kaçınma, duygularını ve anlama düzeylerini hesaba katma,
- c.** Başkalarının mutluluğu ile ilgili olma eğilimlerini içerir.

Facione (2010: 9-11)'ye göre eleştirel düşünme eğilimlerini taşıyan bireyi tanımlayan hayat yaklaşımları:

- Geniş ölçekli sorunları değerlendirmeye duyulan merak,
- Bilgili olmaya ve kalmaya ilgi duyma,
- Eleştirel düşünmeyi kullanma fırsatları konusunda tetikte olma,
- Gerçeğe ulaşmada muhakeme sürecine güvenme,
- Sahip olunan muhakeme becerileriyle ilgili özgüven,
- Değişik dünya görüşleri hakkında açık fikirli olma,
- Düşünceleri ve alternatifleri göz önüne almada esnek olma,
- Diğer insanların düşünceleri hakkında anlayışlı olma,

- Sonuçları değerlendirmedeki entelektüel dürüstlük,
- Sahip olunan önyargılarla, tarafgirliklerle, ikiyüzlülüklerle ve benmerkezci eğilimlerle cesurca yüzleşme.

Bunun yanında eleştirel düşünürler belli başlı konulara ya da problemlere karşı kendilerine özgü eğilimleri ile tanımlanabilirler. Bunlar;

- Sorunları ya da bağlantıları ifade ederken açıklık
- Karmaşık sorunlarla uğraşmada düzenlilik
- Konu ile ilgili araştırmalardaki çaba
- Ölçütleri seçmede ve uygulamada mantıklı olma
- Eldeki işe özenli bir şekilde odaklanma
- Zorluklarla mücadeledeki ısrar
- Koşulların ve kanıtların izin verdiği ölçüde kesin karar vermedir.

İyi bir eleştirel düşünür doğası gereği kendisini ve diğer kişileri eleştirel düşünme sürecine katma eğilimindedir. Böyle bir katılımı geniş ölçekli içerikler ve çok değişik amaçlar için yapabilir. Her zaman üst düzey düşünme yapısında olmasa bile örnek bir eleştirel düşünürü tanımlayan etkin eğilimleri ilerletmek için yapılan mantıksal akıl yürütme; eleştirel düşünmenin kişisel ve toplumsal değerinin içerisindeki yerini doğruca alır (Facione, 1990: 11). Eleştirel düşünme eğilimi gösteren bireylerin kendilerine özgü tutumları vardır. Bu tutumlara paralel davranışlar ortaya koyarlar. Gözlem ve çıkarım arasında ayırım yapabilirler, açık fikirlidirler, her türlü düşünceye açıktırlar. Karmaşık konuların analizini yaparlar ve karar alma becerileri ileri düzeydedir. Otoritenin sayıtlılarını sorgularlar. Mantıklı sonuçlara ulaşma amaçlı sentez yaparlar. Entelektüel olarak bağımsızdırlar. Ani ve içsel kavrayış, sezış gibi beceri ve yeteneklere sahiptirler (Duman, 2007: 365).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Çetin (2008) Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan düşünme becerilerin etki eden faktörleri incelediği araştırmasında; sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan düşünme becerilerindeki düzeylerinin orta düzeyde yer aldığını eleştirel düşünme düzeyleri açısından dördüncü sınıfların lehine anlamlı bir farklılık olduğunu, cinsiyetin, bitirilen orta öğretim kurumunun, anne ve baba eğitim düzeyinin onların eleştirel düşünme gücü üzerinde belirleyici bir etken olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Zayıf (2008) eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini cinsiyet, mezun oldukları lise türü, öğrenim gördükleri bölüm, sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenleri açısından belirlemeyi amaçladığı çalışmasında; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. 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 olduğu tespit etmiştir. Eleştirel düşünme eğilimi açısından kız ve erkek öğretmen adayları arasında kız öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu; bu farklılığın analitiklik ve sistematiklik alt boyutlarında ortaya çıktığını belirlemiş, 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; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin buldukları sınıf düzeyine göre genel toplamda ve analitiklik, kendine güven, doğruyu arama alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında öğretmen adaylarının akademik başarıları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında meraklılık alt boyutu dışında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Gülveren (2007) eğitim fakültesinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme güçlerini ve bunları etkileyen faktörleri; bölüm, cinsiyet, sınıf, öğretim türü, annenin ve babanın eğitimi, anne ve babanın iş durumu, ailenin gelir düzeyi, mezun olunan okul türü, yaş ve akademik ortalama değişkenleri açısından incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gülveren eleştirel düşünme becerilerinde; Cinsiyet bakımından bayanların erkeklerden daha iyi olduğunu, normal öğretime devam eden öğrencilerin ikinci öğretime devam eden öğrencilerden daha başarılı olduğunu, akademik ortalamaları yüksek olan öğrencilerin daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bölümler arasında, anne-babanın işi ve eğitim düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Küçük (2007) aday öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği alt ölçeklerinde “Katılıyorum” ve “Kısmen Katılıyorum” seçeneklerine eğilim gösterdiklerini; duygusal zekâ anketinde “Çoğu Zaman Bana Uygun” seçeneğinde yoğunlaştıklarını belirlemiştir. Ayrıca aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri alt boyutları ile duygusal zekâ alt boyutları arasında manidar bir ilişki olduğu belirlemiştir. Ancak belirlenen bu ilişkinin pozitif yönlü, düşük ve orta derecede olduğunu gözlemiştir. Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme ölçeği ve duygusal zekâ anketinden aldıkları toplam puanlar arasında pozitif yönlü ve orta seviyede manidar bir ilişki olduğu saptamıştır.

Dirimeşe (2006)'nin hemşirelerin ve hemşire adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini incelediği çalışmasına lisans mezunu 143 hemşire, probleme dayalı öğrenim modeline göre öğrenim gören son sınıfta okuyan 56 hemşire aday katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak CCTDI (Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği) kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri puanı, açık fikirlilik, doğruyu arama, sistematiklik, meraklılık alt ölçekleri ortalamalarında profesyonel olarak hemşirelik yapanlardan yüksek çıkmıştır. Yas açısından fark bulunmazken, bilimsel etkinliklere katılmanın olumlu bir etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2005) “Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet, doğum yeri, anne-baba öğrenim düzeyi, gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacının geliştirmiş olduğu bir tutum ölçeğini kullanılmıştır. 128 öğrencinin üzerinde yürütülen araştırmada; öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri açısından orta düzeyde oldukları ve eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet, doğum yeri, anne-baba öğrenim düzeyi, gelir düzeyine göre farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kürüm (2002) ölçme aracı olarak Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Ölçeği’ni Türkçe’ ye çevirip geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yaptığı ve kullandığı araştırmasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünü ölçmeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının orta düzeyde bir eleştirel düşünme gücüne sahip olduklarını belirlemiştir. Ayrıca cinsiyetin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü üzerinde belirleyici bir etmen olmadığı, yaşı küçük olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünün yaşı büyük olan öğretmen adaylarından yüksek olduğu, Anadolu lisesini bitirmiş olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünün diğer liseleri bitirmiş olan öğretmen adaylarından yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Üniversiteyi daha yüksek puanla kazanan öğretmen adaylarının daha düşük puanla kazanan öğretmen adaylarından yüksek eleştirel düşünme gücünün olduğu, üniversiteye sayısal puanla giren öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünün diğer puan türleriyle giren öğretmen adaylarından yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Bozoğlu (2008) felsefe öğretmenleri ve 11. Sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre felsefe dersinde eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığını; öğretmen ile öğrenci görüşleri arasında fark olup olmadığını; öğretmenlerin cinsiyet, kıdem yılları; öğrencilerin cinsiyet, kendilerine ait çalışma odasının olup olmaması ve aile gelir düzeyine göre bu becerilerin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre felsefe öğretmenleri, felsefe dersinde eleştirel düşünme becerilerinin tam olarak kazandırıldığını düşünmektedir. 11. sınıf öğrencilerinin ise felsefe dersinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması konusunda kararsız oldukları

belirlenmiştir. Söz konusu derste eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Ayrıca eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında öğretmen görüşlerinin cinsiyet ve kıdeme göre farklılaşmadığı; öğrenciler açısından ise cinsiyet, kendilerine ait çalışma odasının olup olmaması ve aile gelir düzeylerinde herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Facione ve Facione (1994) üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemeye yönelik çalışmalarında 1. sınıf öğrencilerine Kaliforniya eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'ni uygulamışlardır. Kaliforniya eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği yedi alt ölçekten oluşmuştur. Bunlar; Doğruluk, Açık Fikirlilik, Analitiklik, Sistematiçlik, Akıl Yürütmeye Güven, Meraklılık ve Olgunluk'tur. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin %13'ünde bütün ölçeklerde olumlu yönde bulgular elde etmişlerdir. Diğer bir bulgu ise öğrencilerin açık fikirlilik ve meraklılık alt ölçeklerinde eğilimlerinin olumlu olduğu sistematiçlik ve gerçeği arama alt ölçeklerinde ise zayıf oldukları yönündedir.

Andrew (2000) Güney Dakota devlet okullarının üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde öğretmen davranışlarının etkisini araştırdığı çalışmasında eleştirel düşünme konusunda öğretmen görüşlerine başvurmuştur. Araştırma bulgularında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%89) zaman yetersizliği sebebiyle eleştirel düşünme etkinliklerine yeterince yer veremedikleri ancak kendilerini yeterli gördükleri, %99'unun ise öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada öğretmenlerin önemini vurguladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada eleştirel düşünme eğitiminde dönüt alma konusunda eğilimleri bulunan öğretmenlerin özgüvenlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

McBride, Xiang ve Wittenburg (2002) Amerika'da 9 ayrı üniversitenin beden eğitimi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 202 öğrencinin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Aynı katılımcılara Kaliforniya eleştirel

Düşünme Eğilimi Ölçeği lisede ve yükseköğretimde uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının 7 alt ölçekli ölçeğin 6'sında eğilimlerinin olumlu olduğu ve yükseköğretimde aldıkları eleştirel düşünme eğilimi puanların liseden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

McBride ve Knight (1993) eleştirel düşünme etkinlikleri sürecinde öğretmen davranışlarını tanımlamayı amaçlayan çalışmalarında eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında alışlagelmiş yöntemlerin dışında eleştirel düşünce odaklı eğitimin gerekliliğini vurgulamışlardır. Araştırmada öğretmenlerin eleştirel düşünmenin sistematik bir süreç olduğundan haberdar olmadıkları gözlenmiştir. Eleştirel düşünme eğitiminde en önemli elementlerden birinin öğretmen rolü olduğu ve sürecin öğretilmesinde ve uygulanmasında sorumluluğun önemli derecede öğretmenlerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

McDonough (1997) Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin değerlendirilmesini amaçladığı araştırmasında; Fen Bilimleri, Hemşirelik, İşletme ve Felsefe programlarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme seviyelerini karşılaştırmıştır. Araştırma bulgularında söz konusu bölümler arasında fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak sınıf düzeylerine göre karşılaştırmada üst sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin lehine farklılaşma olduğunu belirlemiştir. Cinsiyete göre farklılaşma olmazken üst sınıf öğrencilerinin kendi aralarındaki karşılaştırmada Hemşirelik programı öğrencilerinin lehine anlamlı fark olduğunu belirlemiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. İlişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırmalar, çoğunlukla ilişkisel araştırmalar olarak adlandırılır (Büyüköztürk, 2009: 22). Var olan bir durumun kendi koşulları içerisinde olduğu gibi belirtilmesi amaçlanan çalışmalar tarama modeli olarak tanımlanmaktadır. Bu tür araştırmalarda geçmişte yaşanan veya şu anda var olan bir durum, birey, nesne ya da olayın kendi koşulları içerisinde, olduğu gibi betimlenmesi amaçlanır (Karasar, 2008: 77).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2010-2011 öğretim yılında öğrenim gören öğretmen adayları örneklemini 2010-2011 öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören tabakalı örneklem yoluyla belirlenmiş 1626 öğrenci oluşturmaktadır. 1626 öğrenciye eleştirel düşünme eğilimi ölçeği uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerde yapılan incelemelerde 379 ölçek uygulama ölçütlerini karşılamadığından dolayı değerlendirmeye alınmamıştır. Uygulama ölçütlerini karşılayan 1247 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının sınıf düzeyi, cinsiyet ve öğrenim türüne göre dağılımlarına ilişkin bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Örnekleme Oluşturan Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyi, Cinsiyet ve Öğrenim Türüne Göre Dağılımı

Program	Sınıf Düzeyi				Cinsiyet		Öğrenim Türü		Toplam
	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	Kız	Erkek	Normal Öğretim	İkinci Öğretim	
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	24	17	24	21	42	44	86	—	86
Fen Bilgisi Öğretmenliği	18	27	28	27	61	39	52	48	100
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	37	21	—	—	33	25	31	27	58
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	31	34	24	24	67	46	51	62	113
İngilizce Öğretmenliği	18	21	21	11	53	18	71	—	71
Okul Öncesi Öğretmenliği	18	30	20	17	70	15	85	—	85
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	24	38	43	28	74	59	113	20	133
Resim-İş Öğretmenliği	18	20	28	26	50	42	92	—	92
Sınıf Öğretmenliği	33	65	50	24	91	81	90	82	172
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	25	51	40	36	66	86	54	98	152
Türkçe Öğretmenliği	51	25	63	46	97	88	82	103	185
Toplam	297	349	341	260	704	543	807	440	1247

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının %56,5'i kız, %43,5 erkek öğrencilerden meydana gelmektedir. Öğretmen adaylarının %23,8'i birinci sınıf, %28'i ikinci sınıf, %27,3'ü üçüncü sınıf ve %20,9'u dördüncü sınıf öğrencileridir. Öğrencilerin öğrenim türü ise %64,7 normal öğretim, %35,3 ikinci öğretim şeklinde dağılmaktadır.

Tablo 3. Araştırmanın Çalışma Evreni ve Örneklemi

Örneklem	Araştırma Örneklemi	Araştırmaya Katılanlar	Değerlendirmeye Alınmayanlar	Değerlendirmeye Alınanlar
Aday Öğretmen Sayısı	1626	1626	379	1247

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla kullanılmak üzere araştırmacı tarafından Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek tipi olarak tutum ölçeklerinde yaygın olarak kullanılan, tamamen katılıyorum ile hiç katılmıyorum arasında sınırlandırılmış, seçenekleriyle 5’li olarak derecelendirilmiş Likert tipi ölçek tercih edilmiştir. Likert tipi ölçeğin ana stratejisi ölçekteki tüm maddelerin aynı yapıyı ölçtüğüne dayanır. Likert ölçeklerinde ölçeğin uygulandığı kaynak kişiler her duruma cevap verirler (Balcı, 2006: 123). Eğitim fakültesinde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin görüşleri ve eleştirileri dikkate alınarak ve alanda yapılmış çalışmalar gözden geçirilerek; ilk olarak olumlu ve olumsuz 41 maddeden meydana gelen eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesine yönelik ölçek oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri, kapsam ve görünüş geçerliliği bakımından incelenmek üzere alanında uzman kişilerin değerlendirmesine sunulmuş Battal ve Gabennesch’in görüşlerinin yer aldığı literatüre göre düzenlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Sosyal bilimlerde bir veri toplama aracı olarak ölçeğin yapı geçerliliğini incelemede sıklıkla açımlayıcı faktör analizi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2007: 123). Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplaması yapılmıştır.

3.3.1. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği’nin Faktör Analizi

Faktör analizi bir ölçekteki maddelerin birbirini dışta tutan daha az sayıda gruba-faktöre ayrılıp ayrılmadığını görmek üzere, yani madde indirgeme amacıyla kullanılır. Böylece aynı yapıyı ölçen maddelerin bir araya toplanarak oluşturduğu gruba bu maddelerin içeriğine göre isim verilmeye çalışılır (Balcı, 2006: 105). Faktör analizi, birbiriyle ilişkili p tane değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir

istatistiktir (Büyüköztürk, 2007: 123). Faktör çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan faktörler ölçeğin boyutlarını tanımlamaya, boyutlara giren maddelerin özellikleri ise söz konusu boyutları adlandırmaya yardımcı olur (Gömleksiz ve Erkan, 2008).

Bu araştırmada faktör analizi uygulanarak 21 maddeden meydana gelen ölçeğin kaç faktörlü olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için de Temel Bileşenler Analizi (TBA) uygulanmıştır. TBA için uygunluğunun bir ölçütü olan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) indeksi ,872 bulunmuştur. KMO indeksi, değişkenler arasındaki basit korelasyon katsayısı ile kısmi korelasyon katsayısını karşılaştırmaya yarayan bir değerdir. Kısmi korelasyonlar basit korelasyonlardan nispi olarak küçükse, KMO indeksi 1'e yaklaşır. KMO değerlerinin sıfıra yakın olduğu durumlar ise, değişken çiftleri arasındaki korelasyonların diğer değişkenler tarafından açıklanamadığını ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle, KMO değerinin sıfıra yaklaşması, değişkenlere etki eden ortak bir faktörün olmadığını, dolayısıyla yöntemin uygulanmasının anlamlı olmadığını belirtmektedir.

Kaiser, KMO indeksi değerlerini şu şekilde sınıflandırmıştır;

> 0.90 mükemmel,

0.80 ile 0.90 arası oldukça iyi,

0.70 ile 0.80 arası iyice,

0.60 ile 0.70 arası orta,

0.50 ile 0.60 arası kötü,

< 0.50 kabul edilemez.

Bartlett testi değeri ise 5192 ve ,000 ($p < ,05$) anlamlı bulunmuştur. Bartlett testinin anlamlı olması verilerin normal dağılımla uyumlu olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Kaiser-Meyer-Olkin Ölçümü ve Bartlett Testi Sonuçları

Test Adı	Değer
Kaiser-Meyer-Olkin	,872
Bartlett	,000 ($p < ,05$)

Faktör analizi sonucunda 41 maddeden meydana gelen ölçekte faktör yükü değerleri 0,50'in altında olan ve iki faktör altındaki yük değerleri arasındaki fark 0,10'un altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan bu eleminin ardından 41 maddeden 20 tanesi ölçekten çıkarılmıştır. Kalan maddelerden, özdeğeri birden büyük olan dört temel bileşen elde edilmiş ve bu bileşenlerin toplam varyansın % 45'ini açıkladığı görülmüştür.

Tablo 5. Temel Bileşenlerin Açıkladığı Toplam Varyans

Faktör	Faktör Varyansı (%)	Toplam Varyans (%)
1	16,504	16,504
2	10,381	26,885
3	9,240	36,124
4	8,768	44,892
Toplam	4	44,892

Ölçekte kalmasına karar verilen maddelerin faktörlere göre dağılımı ve bu maddelerin faktör yükleri tablo 5'te yer almaktadır. Tablo 6 incelendiğinde bütün olarak tutum ölçeğinin faktör yüklerinin ,507 ile ,744 arasında değiştiği görülmektedir. Eğitim grafiğinde (Scree- plot) birinci faktörden sonra yüksek ivmeli düşüş gözlenmektedir. Bu düşüş ikinci faktörden sonra da ivmeli biçimde devam etmektedir. Bu durum ölçeğin iki faktöre sahip olabileceğini göstermektedir. Öte yandan, grafikte üçüncü faktörden sonra yatay bir seyir gözlendiğinden ölçeğin iki faktörlü olabileceği düşünülebilir (Büyüköztürk, 2007: 133).

Tablo 6. Faktör Analizi Sonucunda Maddelere İlişkin Elde Edilen Değerler

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Bir görüşü inançlarıma dayandıramıyorsam dikkate almam		,603		
Değerlendirmelerimde evrensel değerler kullanmaya özen gösteririm				,701
Hemfikir olmadığım kişileri dinlerken rahatsız olurum		,710		
Problemlere alternatif çözümler üretemem	,698			
Diğer kişilerin bakış açılarını keşfetmeye çalışırım	,507			
Bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgularım				,593
Başkalarının görüşleri en az benim görüşlerim kadar değerlidir		,536		
Fikir değişikliklerini tutarsızlık olarak algılarım			,592	
Okuduğum bir metindeki çelişkileri fark edebilirim	,587			
Problemlere farklı çözüm yolları geliştirebiliyorum	,771			
Toplumsal sorunlara duyarlı olduğumu düşünüyorum	,508			
İddialarımın kanıtlanabilir olmasına dikkat ederim				,649
Hakkımda yapılan eleştirilere hoşgörü gösteremem		,518		
Kendi değerlerimi ve inançlarımı tartışma konusu yapmam			,586	
Sorunların çözümünde inançlarım akıl yürütmeden daha belirleyicidir			,744	
Öznel iddialarla nesnel gerçekleri birbirinden ayırt edemem	,611			
Görüşlerdeki önyargıları fark edebilirim	,520			
Yeni deneyimlerim aksini ortaya koyuyorsa önceki yargılarımı değiştirmeye hazırım		,544		
Farklı düşüncelere sahip insanların tartışması zaman kaybıdır		,599		
Karmaşık problemlerde kendime özgü çözüm yollarım vardır	,605			
Olayları neden-sonuç bağlamında değerlendiririm	,514			
Faktördeki Madde Sayısı	9	6	3	3

3.3.2. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi

Ölçeğin uygulanmasının ardından elde edilen puanların güvenirliliği Cronbach Alpha güvenirlilik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısı, ölçekte yer alan k sayıda maddenin varyansları toplamının genel varyansa oranlaması ile bulunan bir ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır (Özdamar, 2002: 662). 21 maddeden oluşan ölçeğin bütün olarak Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı ,794 olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan 4 alt boyutun yapılan güvenirlilik

analizi sonucunda Cronbach Alpha Güvenirlik değerleri, 60'ın üzerinde bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik değerleri Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin Alt Boyutlara Göre ve Toplamda Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Faktör	Maddeler	Güvenirlik Katsayısı
1	4,5,9,10,11,16,17,20,21	,806
2	3,7,13,18,19	,659
3	1,8,14,15	,605
4	2,6,12	,600
Tüm Ölçek		,794

Yapılan ilgili literatür taraması kapsamında, ölçeği oluşturan iki faktörün Battal ve Gabennesch'in sınıflandırmasına dayalı olarak; 2. ile 3. ve 1. ile 4. faktörlerinin birleştirilmesiyle iki boyutlu olarak kullanılabilceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki boyutun temsil ettiği yapı ve içerdiği maddeler; bireyin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemede, "Beceri Boyutu" ve "Değer Boyutu" olarak şu şekilde sınıflandırılmıştır.

3.3.3. Beceri Boyutu

Eleştirel düşünmede temel becerilere sahip olmayan bireyler doğru cevabı otorite bilir yaklaşımındadır. Olaylar hakkındaki görüşleri siyah ya da beyaz şekilde nettir. Empati yetenekleri gelişmemiştir. Bu gibi temel becerileri gelişmemiş, grup kurallarını ve kararlarını sorgulamadan kabul etme eğilimindeki bireylerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek güçtür. Oysa temel düşünme becerilerini geliştirebilmiş bireyler değişime açıktırlar, gerçek onlar için en değerlidir ve gerçeği söylentiden ayırt edebilirler. Yeterli kanıt olmaksızın karar vermezler, olayları ancak olasılıkları içerisinde değerlendirirler (Battal, 2010: 176). Pasif alıcı olmaksızın bilgiyi işlemeyi, analizi, sentezi, yorumlamayı, açıklamayı, değerlendirmeyi, genellemeyi,

soyutlamayı, örneklemeyi, uygulamayı, karşılaştırmayı ve mantıksal yanlışların farkına varmayı içeren üst düzey bilişsel etkinliklere sahiptirler.

İyi düşünürler değerlendirme yaparken evrensel kanıtların geçerliliğini göz ardı etmezler. Sorunların çözümünde alternatifleri göz önünde tutarak; farklı ve özgün çözüm yollarını her zaman dikkate alırlar. Empati kurarak olayları başkalarının gözü ile değerlendirme bilincine sahiptirler. Bireysel ve toplumsal sorunları neden sonuç ilişkisine dayalı olarak; nesnel gerçekler üzerine temellendirme becerilerine sahiptirler.

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nde beceri boyutunu temsil eden maddeler 1. ve 4. faktörde yer almaktadır. Bu faktörlerin birleşiminden oluşan beceri boyutuna 12 madde dâhil edilmiştir. Bu maddeler Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Beceri Boyutunu Oluşturan Maddeler

Maddeler
Değerlendirmelerimde evrensel kanıtlar kullanmaya özen
Problemlere alternatif çözümler üretemem
Diğer kişilerin bakış açılarını keşfetmeye çalışırım
Bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgularım
Okuduğum bir metindeki çelişkileri fark edebilirim
Problemlere farklı çözüm yolları geliştirebilirim
Toplumsal sorunlara duyarlı olduğumu düşünüyorum
İddialarımın kanıtlanabilir olmasına dikkat ederim
Öznel iddialarla nesnel gerçekleri birbirinden ayırt edemem
Görüşlerdeki önyargıları fark edebilirim
Karmaşık problemlerde kendime özgü çözüm yollarım vardır
Olayları neden sonuç bağlamında değerlendiririm

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin beceri alt ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 60, en düşük puan ise 12 olmaktadır. Beceri alt ölçeğinden alınabilecek puanlar 5 kategoride derecelendirilmiştir. Bu derecelendirme puanlarını içeren En İyi Seviye, İyi Seviye, Orta Seviye, Düşük Seviye ve En Düşük Seviye olarak belirlenen değerler Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Aritmetik Ortalamalara Göre Beceri Boyutu Alt Ölçeği Puan Aralığı Tablosu

Derece	Puan aralığı
En iyi seviye	(52-60)
İyi seviye	(42-51)
Orta seviye	(32-41)
Düşük seviye	(22-31)
En düşük seviye	(12-21)

3.3.4. Değer Boyutu

Gerçek anlamda iyi düşünürler etik olarak gerçeği bulma yolunda düşüncede özgürlük kavramına kendini adanmış durumdadırlar. Tümüyle ezberlenmiş inançlara dayalı bir iddiayı desteklemek konusunda isteksizdirler. Aykırı ve muhalif düşüncelerin içerisinde büyük değerler olabileceği ihtimali her zaman göz önünde tutarlar. “Bilmiyorum” diyebilmek, fikirsiz görünebilme riskine rağmen her zaman bir seçenektir. Sahip olunan bilginin sınırları ve yanılabilirlik hakkında derin bir farkındalığa sahiptirler. Çoğunluğun ve kültürel yığınların desteklediği görüşlerin ve inanışların da gerçek değerini muhakeme etme konusunda isteklidirler. Bugünün doğrularının gelecekte değerini kaybedebileceğini bilerek; tutarsız olarak algılanma olasılığına karşın yeni deneyimleri aksini ortaya koyuyorsa önceki düşüncelerinde değişikliğe hazırdırlar (Gabennesch, 2006).

Eleştirel düşünürler hemfikir olmadıkları kişileri dinlerken rahatsız görünme tepkisi yerine sabırlı olmayı tercih ederler. Başkalarının görüşlerinin de en az kendi görüşleri kadar değerli olabileceğinin bilincinde ve kendileri hakkında yapılan eleştiriler konusunda hoşgörü sahibidirler. Kendi değer ve inançlarını nitelikli ölçütler dâhilinde her zaman tartışmaya hazır; sorunların çözümünde akıl yürütmenin de en az sahip olunan kültür ve inançlar kadar belirleyici olduğunun farkındadırlar. Farklı düşüncelere sahip insanların seviyeli tartışmalarını zaman kaybı olarak algılamazlar. Farklı bakış

açılarının benzer sonuçlara ulaşabileceğini hesaba katarlar. Hatalı olduklarını fark ettiklerinde bunu kabullenme konusunda direnç göstermezler.

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nde değer boyutunu temsil eden maddeler 2. ve 3. faktörde yer almaktadır. Bu faktörlerin birleşiminden oluşan beceri boyutuna 9 madde dâhil edilmiştir. Bu maddeler Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Değer Boyutunu Oluşturan Maddeler

Maddeler
Bir görüşü inançlarıma dayandıramıyorsam dikkate almam
Hemfikir olmadığım kişileri dinlerken rahatsız olurum
Başkalarının görüşleri en az benim görüşlerim kadar değerlidir
Fikir değişikliklerini tutarsızlık olarak algılarım
Hakkımda yapılan eleştirilere hoşgörü gösteremem
Kendi değerlerimi ve inançlarımı tartışma konusu yapmam
Sorunların çözümünde inançlarım akıl yürütmeden daha belirleyicidir
Yeni deneyimlerim aksini ortaya koyuyorsa önceki yargılarımı değiştirmeye
Farklı düşüncelere sahip insanların tartışması zaman kaybıdır

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin değer alt ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 45, en düşük puan ise 9 olmaktadır. Beceri alt ölçeğinden alınabilecek puanlar 5 kategoride derecelendirilmiştir. Bu derecelendirme puanlarını içeren En İyi Seviye, İyi Seviye, Orta Seviye, Düşük Seviye ve En Düşük Seviye olarak belirlenen değerler Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. Aritmetik Ortalamalara Göre Değer Boyutu Alt Ölçeği Puan Aralığı Tablosu

Derece	Puan aralığı
En iyi seviye	(38-45)
İyi seviye	(31-37)
Orta seviye	(24-30)
Düşük seviye	(17-23)
En düşük seviye	(9-16)

3.3.5. Ölçeğin Genel Puanlaması

Beşli olarak derecelendirilmiş ölçekle elde edilen veriler her bir madde için

En iyi: 5,

İyi: 4,

Orta: 3,

Düşük: 2,

En düşük: 1

olarak puanlandırılmış ve SPSS programına aktarılmıştır.

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nden alınabilecek en yüksek toplam puan 105, en düşük toplam puan ise 21 olmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puanlar 5 kategoride derecelendirilmiştir. Bu derecelendirme puanlarını içeren En İyi Seviye, İyi Seviye, Orta Seviye, Düşük Seviye ve En Düşük Seviye olarak belirlenen değerler Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Puan Aralığı Tablosu

Derece	Puan aralığı
En iyi seviye	(89-105)
İyi seviye	(72-88)
Orta seviye	(55-71)
Düşük seviye	(38-54)
En düşük seviye	(21-37)

3.4. Verilerin Toplanması

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılının bahar yarısında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde belirlenen programlarda öğrenimine devam eden ve tabakalı örnekleme uygun olarak belirlenen 1626 öğrenciye uygulanmıştır. Yeter sayıda çoğaltılan veri toplama aracı öğretim elemanları ile

görüülüp, öğrencilere zaman kısıtlaması yapılmaksızın ders saatlerinde uygulanmıştır. Uygulama öncesinde gerekli açıklamalar yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Yöntemler

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 17.00 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. SPSS programından yararlanılarak yapılan istatistiksel analizde alt problemleri esas alan bir sıra izlenmiştir. Cevapları aranan alt problemlere ilişkin istatistikler hesaplanmış ve ortalamalar ortaya konmuştur. Elde edilen bulgulara ait değerler tabloya aktarılmıştır.

Bağımsız değişkenlerden sınıf düzeyi, öğrenim görülen program, aile geliri, anne-baba eğitim düzeyi, yaşanılan bölge ile eleştirel düşünme eğilimi ortalamaları arasında anlamlılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (F Testi) yapılmıştır.

Eleştirel düşünme eğilimi puanlarının ortalamaları ile cinsiyet ve öğretim türü bağımsız değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla Independent Samples t-Test (Bağımsız Örneklem İçin t-Testi) yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, geliştirilen veri toplama aracı ile toplanan verilerin istatistik teknikler yardımıyla analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgularla, bunlara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Bu amaçla alt problemlerde ifade edilen sorulara cevaplar aranmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kız	543	43,5
Erkek	704	56,5
Toplam	1247	100

Tablo 13'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının çoğunluğu kız öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılanların %56,5'i kız, %43,5'i ise erkek öğrencilerden meydana gelmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları

Sınıf Düzeyi	f	%
1.sınıf	297	23,8
2.sınıf	349	28,0
3.sınıf	341	27,3

4.sınıf	260	20,9
Toplam	1247	100

Tablo 14'e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %23,8'i birinci sınıf, % 28'i ikinci sınıf, %27,3'ü üçüncü sınıf, %20,9'u dördüncü sınıf öğrencilerinden meydana gelmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programa göre dağılımı Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımları

Program	f	%
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	86	6,9
Fen Bilgisi Öğretmenliği	100	8,0
İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	58	4,7
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	113	9,1
İngilizce Öğretmenliği	71	5,7
Okul Öncesi Öğretmenliği	85	6,8
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	133	10,7
Resim-iş Öğretmenliği	92	7,4
Sınıf Öğretmenliği	172	13,8
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	152	12,2
Türkçe Öğretmenliği	185	14,8
Toplam	1247	100,0

Tablo 15'e göre araştırmaya katılan öğretmen adayları 11 farklı programda öğrenim görmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının aile gelirlerine göre dağılımı Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmen Adaylarının Aile Gelirlerine Göre Dağılımları

Aile Gelir Düzeyi	f	%
1000 TL'den az	431	34,6
1000 TL - 2000 TL arası	626	50,2
2000 TL - 3000 TL arası	123	9,9
3000 TL - 4000 TL arası	30	2,4
4000 TL - 5000 TL arası	24	1,9
5000 TL'den fazla	13	1,0

Toplam	1247	100,0
---------------	-------------	--------------

Tablo 16'dan elde edilen verilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu ikinci derece gelir grubunda 1000 TL – 2000 TL arasında yer almaktadır. Aile gelirine göre öğretmenlik mesleği tercihi düşük gelir düzeyine sahip ailelerde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenliği meslek olarak tercih eden öğrencilerin %84,8'i 2000 TL'nin altında gelire sahip oldukları görülmektedir. Bu durum düşük gelir grubuna dâhil ailelerde öğretmenlik mesleğinin değer gördüğü şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyine göre dağılımı Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları

Anne Eğitim Düzeyi	f	%
Okur-yazar Değil	399	32,0
İlköğretim	629	50,4
Ortaöğretim	197	15,8
Üniversite	22	1,8
Toplam	1247	100,0

Öğretmen adaylarının anne eğitim düzeylerinin önemli çoğunluğunu %50,4 ile ilköğretim mezunu anneler oluşturmaktadır. Gelir düzeyi grubunda olduğu gibi anne eğitim düzeyinde de %82,4'lük oranla düşük eğitim düzeylerinde; ilköğretim mezunu ya da okur-yazar olmayan annelerin çocukları öğretmenlik mesleğini tercih etmektedirler. Tablo 17'de görülen değerler; düşük eğitim grubuna dâhil olup çocukları öğretmenlik mesleğini tercih eden annelerin; öğretmenliği saygın bir meslek olarak gördüklerinin göstergesi olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyine göre dağılımı Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları

Baba Eğitim Düzeyi	f	%
Okur-yazar Değil	68	5,5
İlköğretim	530	42,5
Ortaöğretim	462	37,0
Üniversite	187	15,0
Toplam	1247	100,0

Öğretmenlik mesleğini tercih eden öğrencilerin genel olarak baba eğitim düzeylerinin anne eğitim düzeylerine göre daha üst seviyede olduğu görülmektedir. Öğretmenliği meslek olarak tercih eden öğrencilerin baba eğitim düzeyleri %79,5 ile ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yoğunlaşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşadıkları bölgeye göre dağılımı Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Geldikleri İllerin Sosyo-ekonomik Gelişmişlik Düzeylerine Göre Dağılımları

Sosyo-ekonomik Gelişmişlik Düzeyi (İller)	f	%
1.ve 2. derecede gelişmiş	188	15,1
3. derecede gelişmiş	578	46,4
4. derecede gelişmiş	301	24,1
5. derecede gelişmiş	180	14,4
Toplam	1247	100,0

Tablo 19’da araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %46,4 oranında 3.derecede gelişmiş illerden geldiği görülmektedir. %24,1’i ise 4. derecede gelişmiş illerden gelmiştir. Bu değerler öğretmenliğin meslek olarak büyük oranda sosyo-ekonomik olarak orta düzeyde gelişmiş illerde tercih edildiğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının devam ettikleri öğrenim türlerine göre dağılımı Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları

Öğrenim Türü	f	%
Normal öğretim	807	64,7
İkinci Öğretim	440	35,3
Toplam	1247	100,0

Tablo 20’de verilen değerlere göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 64,7’si normal öğretime %35,5’i ise ikinci öğretime devam etmektedir.

4.1. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri

Bu araştırmada İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri yönünden farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ölçeğin tamamından ve alt ölçeklerden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları ayrı ayrı hesaplanmış, Tablo 21’deki değerlere ulaşılmıştır.

Tablo 21. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Aritmetik Ortalamaları (N=1247)

Ölçek	Aritmetik Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma (s)
Beceri Boyutu	47,83	5,92
Değer Boyutu	32,02	5,99
Eleştirel Düşünme Eğilimi	79,85	9,37

Öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda, Tablo 21’de yer alan değerlere göre ölçeği oluşturan alt testler incelendiğinde, öğretmen adaylarının Beceri Boyutu alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 47,83 ve standart sapması 5,92 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin beceri boyutunda aritmetik ortalamaları (42-52) aralığında olduğundan iyi seviyede oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen adaylarının Değer Boyutu alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 32,02 ve standart sapması 5,99 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin değer boyutunda (31-37) aralığında iyi seviyede oldukları söylenebilir. Ancak değer boyutunda öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalamasının “iyi seviye” aralığının alt eşiğine yakın olduğu da gözlenmiştir.

Öğretmen adaylarının iki alt ölçekten oluşan Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği’nin tümünden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 79,85 ve standart sapması 9,37’dir. Bu değerlere göre aritmetik ortalama (89-105) aralığında iyi seviyede görünmektedir.

Akar (2007), Gülveren (2007) ve Zayif (2008)’in yaptığı araştırmalarda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çetin (2008), Özdemir (2003), Saçlı (2008), Şen (2009), Beşoluk ve Önder (2010) araştırmalarında aday öğretmenlerin eleştirel düşünme düzeylerinin orta düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Farklı ölçme araçlarıyla elde edilmiş olmasına karşın bu araştırma ölçeğinin tümünden ve alt ölçeklerinden elde edilen değerlere göre, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi puanlarının ortalamalarının iyi seviye aralığında yer aldığı; eğitim fakültesinde verilen eğitimin eleştirel düşünme eğilimlerinin gelişmesinde olumlu etkiye sahip olabileceği görülmektedir. Bu olumlu etkinin hangi sınıf seviyelerinde ne düzeyde olduğuna ayrıca ilgili alt problemde değinilecektir.

Araştırmada ayrıca Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin; sınıf düzeyleri, öğrenim gördükleri program, aile gelirleri, anne-baba eğitim düzeyleri, yaşadıkları bölge, cinsiyetleri ile devam ettikleri öğrenim türleri açısından karşılaştırılması da amaçlanmıştır.

4.1.1. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri

Araştırmada Eğitim Fakültesinde birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve alt testlerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Aritmetik Ortalamaları

Ölçek	Sınıf Düzeyi	Denek Sayısı	Aritmetik Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma (s)
Değer Boyutu	1	297	30	5,32
	2	349	31,58	6,34
	3	341	31,75	5,95
	4	260	35,24	4,96
Beceri Boyutu	1	297	45,76	5,98
	2	349	47,23	5,78
	3	341	48,39	5,89
	4	260	50,27	5,04
Eleştirel Düşünme Eğilimi	1	297	75,76	8,86
	2	349	78,81	9,22
	3	341	80,14	8,97
	4	260	85,51	7,73

Tablo 22’deki değerlere göre gerek alt ölçeklerde ve gerekse ölçeğin tümünde sınıf düzeyi yükseldikçe aritmetik ortalamaların da yükseldiği gözlenmektedir.

Hesaplanan ortalamalar arası farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla alt ölçeklerde ve ölçeğin tamamında F testi yapılmıştır.

Ölçeğin değer boyutunda sınıf düzeylerine bağlı ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan F testi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Değer Boyutu Alt Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre F Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Değeri	Kareler Ortalaması	F Değeri	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	4002,407	3	1334,136	40,695	,000 (p<0,01)	4-3 4-2 4-1 3-1 2-1
Gruplarıçi	40750,303	1243	32,784			
Toplam	44752,711	1246				

Analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin Değer Boyutu alt ölçeğinde sınıflar arasında devam edilen sınıf düzeyi bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F=40,695, p<.01]. Tukey testi sonuçlarına göre genel olarak üst sınıflar lehine anlamlı bir fark olmasına karşın (p<.05), 3. sınıflar ile 2. sınıflar arasında eleştirel düşünmenin değer boyutunda, sınıf düzeyine bağlı anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>.05).

Ölçeğin beceri boyutunda sınıf düzeylerine bağlı ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan F testi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir

Tablo 24. Beceri Boyutu Alt Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre F Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Değeri	Kareler Ortalaması	F Değeri	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	3050,866	3	1016,955	31,096	,000 (p<0,01)	4-3 4-2 4-1 3-1 2-1
Gruplarıçi	40650,440	1243	32,7703			
Toplam	43701,306	1246				

Öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin Beceri Boyutu alt ölçeğinde sınıflar arasında devam edilen sınıf düzeyi bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F=31,096, p<.01]. Tukey ve Scheffe testi sonuçlarına göre de tüm sınıf düzeylerinde üst sınıflar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (p<,05).

Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre eleştirel düşünme eğilimi puanlarının ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (F testi) sonucunda elde edilen değerler Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre F Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Değeri	Kareler Ortalaması	F Değeri	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	13704,407	3	4568,136	59,326	,000 (p<0,01)	4-3 4-2 4-1 3-1 2-1
Gruplarıçi	95711,947	1243	77,001			
Toplam	109416,354	1246				

Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri devam edilen sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır. Farklılaşma 3. ve 4. sınıfa devam eden öğrenciler lehinedir. [F=59.326, p<.01] Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, devam ettikleri sınıfa bağlı olarak üst sınıflar lehine anlamlı bir şekilde değişmektedir. Sınıflar arası farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre 3. sınıflar ile 2. sınıfların eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>,05). 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin en yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu değerler;

4. sınıflar için ($\bar{x} = 85,51$).

3. sınıflar için ($\bar{x} = 80,14$),

2. sınıflar için ($\bar{x} = 78,81$),

1. sınıflar için ($\bar{x} = 75,76$) olarak belirlenmiştir.

Elde edilen değerler öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ortalamalarının sınıf düzeyi yükseldikçe arttığını göstermektedir. Bu durumda; öğretmen adaylarının sınıf düzeyleriyle doğru orantılı olarak eleştirel düşünme eğilimi puanlarının da yükselmesi fakültede devam edilen öğretim sürecinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde olumlu yönde etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ortalamalar dikkate alındığında 2. ve 3. sınıf düzeyinde durağanlık varken; fakültede geçirilen ilk yıl ve son yılın eleştirel düşünme eğilimi ortalamaları üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Saçlı (2008)'nin araştırmasında ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi puanları birinci sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin puanlarından, üçüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin puanlarının da dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin puanlarından anlamlı ölçüde yüksek olduğu saptanmıştır. Ay ve Akgöl (2008)'e göre eleştirel düşünme ile ilgili araştırmalarda en çok çalışılan değişkenlerden biri sınıf düzeyi ya da deneyim yılıdır. Brooks ve Stephard (1992), Miller (1992), Çıkrıkçı (1992), Adams (1999) eleştirel düşünme ile sınıf düzeyleri arasında doğru orantılı bir artış olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Gülveren (2007) ve Gürleyük (2008) öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmalarda, öğrencilerin sınıf düzeylerinin eleştirel düşünmede etkili olmadığını bulmuşlardır.

4.1.2. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Program ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programa göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'ni oluşturan alt testlerden ve ölçeğin bütününden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Öğrenim Gördükleri Programa Göre Aritmetik Ortalamaları

Ölçek	Devam Edilen Program	Sayı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma (s)
Değer Boyutu	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	86	31,82	5,88
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	100	32,63	6,44
	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	58	30,60	4,41
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	113	29,87	6,15
	İngilizce Öğretmenliği	71	31,02	6,28
	Okul Öncesi Öğretmenliği	85	30,85	5,67
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	133	32,13	5,59
	Resim-iş Öğretmenliği	92	31,20	6,84
	Sınıf Öğretmenliği	172	34,11	5,98
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	152	33,04	5,54
	Türkçe Öğretmenliği	185	31,96	5,67
Beceri Boyutu	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	86	48,18	5,8
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	100	49,73	6,04
	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	58	45,88	5,75
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	113	47,82	5,37
	İngilizce Öğretmenliği	71	50,3	5,55
	Okul Öncesi Öğretmenliği	85	47,26	4,87
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	133	46,95	5,63
	Resim-iş Öğretmenliği	92	46,93	6,15
	Sınıf Öğretmenliği	172	47,37	6,36
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	152	47,9	6,35
	Türkçe Öğretmenliği	185	48,03	5,73
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	86	80,01	9,67
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	100	82,36	9,3
	İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	58	76,48	8,29
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	113	77,7	8,94
	İngilizce Öğretmenliği	71	81,32	9,25
	Okul Öncesi Öğretmenliği	85	78,1	8,43
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	133	79,09	8,42
	Resim-iş Öğretmenliği	92	78,14	11,22
	Sınıf Öğretmenliği	172	81,49	10,08
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	152	80,94	9,27
	Türkçe Öğretmenliği	185	79,99	8,61

Tablo 26'ya göre, değişik programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçeğin bütününden ve alt ölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Alt testler incelendiğinde beceri boyutu alt ölçeğinden en yüksek ortalama İngilizce Öğretmenliği programında olmasına karşın değer boyutunda en yüksek ortalama Sınıf Öğretmenliği programında görülmektedir. Program değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ortalaması en yüksek olan program ise Fen Bilgisi Öğretmenliği olarak göze çarpmaktadır. Farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının devam ettikleri program ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ortalama puanlar üzerinde tek yönlü varyans analizi (F testi) yapılmıştır.

Tablo 27. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Öğrenim Gördükleri Programa Göre F Testi Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Değeri	Kareler Ortalaması	F Değeri	p
Değer Boyutu	Gruplararası	1840,185	10	184,018	5,300	,000 (p<0,01)
	Gruplarıçi	42912,526	1236	34,719		
	Toplam	44752,711	1246			
Beceri Boyutu	Gruplararası	1272,013	10	127,201	3,705	,000 (p<0,01)
	Gruplarıçi	42429,292	1236	34,328		
	Toplam	43701,306	1246			
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Gruplararası	3216,974	10	321,697	3,744	,000 (p<0,01)
	Gruplarıçi	106199,380	1236	85,922		
	Toplam	109416,354	1246			

Tablo 27'de verilmiş olan sayısal değerlere göre öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlar ile eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur [F=3,705, p<.01].

Kişiliğin oluşması sürecinde kişinin karakter yapısını belirleyen biyolojik etkenler dışında belirleyici olan, kişinin toplumun değerler sisteminde kendine göre

istemli ya da istemsiz, doğrudan ya da dolaylı olarak duyarlılıklarıyla oluşan düşünce, algılama ve yorumlama biçimi vardır (Fidan, 2009: 2). Değer Boyutu'nda Sınıf Öğretmenliği Programı'nın en yüksek ortalamaya sahip olması sınıf öğretmenlerinin iş hayatlarında kaliteli bir düşünce eğitimi konusunda önemli konuma sahip olduklarının olumlu göstergesi olarak görülebilir. Öğretmen adayının sistematik düşünme becerilerine sahip olmaması, öğrencilerin plansız, rastgele oluşturulan eğitim ortamlarında yetişmeleri riskini beraberinde getirmektedir. Bu olumsuz durumun aşılması, öğretmenlerin meslek yaşamları öncesinde sistematik düşünme eğilimini kazanmaları ile sağlanacaktır. Kendi yeterliliklerinin farkında olarak problemlere çözüm önerileri üretirken, gerçekçi davranan bir aday öğretmenin sistematik düşünme becerilerini kazanmış olduğu söylenebilir (Dutoğlu, Tuncer, 1992: 29). Beceri Boyutu ortalamalarına bakıldığında İngilizce Öğretmenliği Programı'nın en yüksek ortalamaya sahip olması dil eğitimi konusunda bu alanda sahip olunan ileri düzey becerilerin iş yaşamında önemli avantajlar sağlayacağı açıktır. Ekici (2009) araştırmasında İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin en düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak öğrenim görülen programla eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış, bunu eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin eşit düzeyde eleştirel düşünme eğilimlerine sahip oldukları şeklinde yorumlamış ve bunu da öğretmen adaylarının eğitim fakültesine birbirine yakın puanlarla girmesine bağlamıştır.

Genel anlamda eleştirel düşünme eğilimi ortalamalarının Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı lehine yüksek olması bilimsel eğitim ve fen bilimlerine iş gücü sağlayacak alan eğitiminin daha nitelikli yapılabileceği konusunda ümit vericidir. Ancak üniversiteye giriş aşamasında aynı alan puanlarıyla fakülteye gelmelerine karşın Matematik Öğretmenliği ile Fen Bilgisi Öğretmenliği ortalamaları arasındaki fark dikkat çekicidir.

4.1.3. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Aile Gelirleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri

Bu çalışmada Eğitim Fakültesi öğrencilerinin aile gelirlerinin sınıflandırması 6 grup olarak ele alınmıştır. Bu sınıflandırma şu şekilde yapılmıştır.

1. 1000 TL'den az
2. 1000 TL - 2000 TL arası
3. 2000 TL - 3000 TL arası
4. 3000 TL - 4000 TL arası
5. 4000 TL - 5000 TL arası
6. 5000 TL'den fazla

Öğretmen adaylarının aile gelirleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'ni oluşturan alt testlerden ve ölçeğin bütününden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Aile Gelirlerine Göre Aritmetik Ortalamaları

Ölçek	Aile Gelir Düzeyi	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma (s)
Değer Boyutu	1	431	32,07	5,9
	2	626	32,04	6,02
	3	123	31,62	6,12
	4	30	32,33	5,37
	5	24	30,58	7,13
	6	13	34,3	5,5
Beceri Boyutu	1	431	47,28	6,06
	2	626	48,03	5,78
	3	123	47,98	5,81
	4	30	48,13	5,71
	5	24	48,83	6,46
	6	13	52,54	6,37
Eleştirel Düşünme Eğilimi	1	431	79,36	9,62
	2	626	80,07	9,18
	3	123	79,6	9,41
	4	30	80,47	8,38
	5	24	79,42	10,67
	6	13	86,84	7,3

Elde edilen sonuçlara göre gelir düzeyi 5000 TL'den fazla olan 6. grup gelir düzeyinde yer alan öğretmen adayları; gerek ölçeğin alt boyutlarında ve gerekse bütününde eleştirel düşünme eğilimi ortalamaları en yüksek çıkan öğrenci grubu olarak göze çarpmaktadır.

Tablo 29. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Aile Geliri Düzeylerine Göre F Testi Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Değeri	Kareler Ortalaması	F Değeri	p
Değer Boyutu	Gruplararası	142,029	5	28,406	,790	,106 (p>0,01)
	Gruplariçi	44610,682	1241	35,947		
	Toplam	44752,711	1246			
Beceri Boyutu	Gruplararası	472,480	5	94,496	2,713	,019 (p>0,01)
	Gruplariçi	43228,826	1241	34,834		
	Toplam	43701,306	1246			
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Gruplararası	796,589	5	321,697	3,744	,000 (p<0,01)
	Gruplariçi	108619,766	1241	85,922		
	Toplam	109416,354	1246			

Tablo 29'da gelir düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimi ortalamaları arasındaki anlamlılığı belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (F testi) analizinde ölçeğin alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır (p>,01). Ancak ölçeğin tümünde anlamlı bir farklılık gözlenmektedir [F=3,744, p<.01]. Aile geliri 5000 TL seviyesinin altında olan öğrencilerin aile geliri arttıkça eleştirel düşünme puanlarına ait aritmetik ortalamaları artmamaktadır. Ancak geliri 5000 TL'nin üzerinde olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ortalamaları belirgin biçimde artmaktadır. Ölçeğin bütününde aile geliri 5000 TL'nin üzerinde olan öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. Bu farklılık; yaşam standartlarının bireylerin düşünme sistematığı üzerinde etkisinin olabileceğine işaret etmektedir. Özdemir (2003: 14) ve Kaloç (2005: 101)'un araştırma sonuçlarına göre ise öğrencilerin aile gelirleri eleştirel düşünme becerilerine sahip olma üzerinde anlamlı farklılık yaratmamıştır.

4.1.4. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri

Araştırmanın amaçlarından biri de anne eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi düzeylerine etkisi olup olmadığının ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaçla annelerinin eğitim düzeylerine göre gruplandırılan öğretmen adaylarının içinde buldukları grupların ölçeğin alt boyutlarından ve bütününden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo 30'da yer almaktadır.

Tablo 30. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Aritmetik Ortalamaları

Ölçek	Anne Eğitim Düzeyi	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma (s)
Değer Boyutu	Okur-yazar değil	399	32,63	5,9
	İlköğretim	629	31,73	5,92
	Ortaöğretim	197	31,45	6,35
	Üniversite	22	33,95	5,25
Beceri Boyutu	Okur-yazar değil	399	47,99	6,16
	İlköğretim	629	47,6	5,87
	Ortaöğretim	197	47,87	5,55
	Üniversite	22	51,18	5,53
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Okur-yazar değil	399	80,62	9,52
	İlköğretim	629	79,34	9,19
	Ortaöğretim	197	79,31	9,5
	Üniversite	22	85,13	8,49

Tablo 30’da görüldüğü üzere ölçeğin alt boyutlarında ve tamamında anne eğitimi üniversite düzeyinde olan grubun ortalamaları daha yüksektir. Ortalamalarda ikinci sırayı ise dikkat çekici şekilde anneleri okur-yazar olmayan öğretmen adayları almıştır. Bu ortalamaların anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan F Testi sonuçları Tablo 31’de yer almaktadır.

Tablo 31. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre F Testi Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Değeri	Kareler Ortalaması	F Değeri	p	Anlamlı Fark
Değer Boyutu	Gruplararası	347,562	3	115,854	3,243	,021 (p>0,01)	
	Gruplarıçi	44405,148	1243	35,724			
	Toplam	44752,711	1246				
Beceri Boyutu	Gruplararası	289,285	3	96,428	2,761	,041 (p>0,01)	
	Gruplarıçi	43412,021	1243	34,925			
	Toplam	43701,306	1246				
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Gruplararası	1072,229	3	357,410	4,100	,007 (p<0,01)	Üniversite mezunu - Okuryazar olmayan
	Gruplarıçi	108344,125	1243	87,163			
	Toplam	109416,354	1246				

Tablo 31 incelendiğinde alt ölçeklere dayalı anlamlı bir farklılık yokken ölçeğin bütününde anlamlı bir farklılaşma görülmektedir [F=4,100, p<.01]. Scheffe ve Tukey testi sonuçlarına göre bu farklılığın; anne eğitim düzeyi üniversite ile okur-yazar olmayan gruplar arasında, anne eğitim düzeyi üniversite mezunu olan öğretmen adayları lehine ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durum kadın eğitiminin önemi konusunda önemli bir göstergedir. Kadın eğitime verilen önem zamanla artmasına rağmen araştırmaya katılan öğretmen adaylarının annelerinin sadece 22’sinin üniversite mezunu olması, bu konuda alınması gereken uzun bir mesafe olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Ancak eğitim fakültesi ölçeğinde araştırmaya katılan kadın öğretmen adaylarının çoğunluğu oluşturması öğrenci annelerinin kızlarının eğitimi konusuna olumlu baktıklarını göstermektedir. Bu da gelecekte toplumda eğitilmiş kadın oranının artacağı yönünde açık bir belirti olduğu gibi gelecek kuşak öğretmen adaylarının da eleştirel düşünme eğilimlerinin olumlu yönde etkileneceğine ilişkin bir göstergedir. Gülveren

(2007)'in öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırma bulgularında anne eğitim düzeyinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde bütünüyle bir etkisi bulunamamıştır. Araştırmacı anne eğitim düzeyi arttıkça bu becerilerin artmadığını belirtmiş, hipotez testinde ilköğretim mezunu annelerin çocuklarının eleştirel düşünme açısından daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. İlkokul mezunu annelerin çocuklarının eleştirel düşünmede başarılı olmalarının, daha fazla zaman ayırdıklarından ve ilgilendiklerinden kaynaklanabileceği yönünde görüş belirtmiştir.

4.1.5. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri

Baba eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi düzeylerine etkisi olup olmadığının ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu kısımda babaları eğitim düzeylerine göre gruplandırılan öğretmen adaylarının içinde buldukları grupların ölçeğin alt boyutlarından ve bütününden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 32'de yer almaktadır.

Tablo 32. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Aritmetik Ortalamaları

Ölçek	Baba Eğitim Düzeyi	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma (s)
Değer Boyutu	Okur-yazar değil	68	33,79	5,48
	İlköğretim	530	31,86	5,77
	Ortaöğretim	462	31,75	6,23
	Üniversite	187	32,44	6,11
Beceri Boyutu	Okur-yazar değil	68	48,28	6,34
	İlköğretim	530	47,54	6,17
	Ortaöğretim	462	47,6	5,83
	Üniversite	187	48,96	5,12

Tablo 32'nin devamı

Ölçek	Baba Eğitim Düzeyi	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma (s)
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Okur-yazar değil	68	82,07	9,77
	İlköğretim	530	79,44	9,43
	Ortaöğretim	462	79,36	9,45
	Üniversite	187	81,41	8,6

Tablo 32'den elde edilen verilere göre ölçeğin beceri boyutunda baba eğitim düzeyi üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının ortalamalarının en yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin değer boyutunun ve bütününün ortalamalarında baba eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğretmen adaylarının ortalamalarının daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Bu ortalamaların anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 33'te yer almaktadır.

Tablo 33. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre F Testi Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Değeri	Kareler Ortalaması	F Değeri	p
Değer Boyutu	Gruplararası	293,343	3	97,781	2,734	,042 (p>0,01)
	Gruplariçi	44459,367	1243	35,768		
	Toplam	44752,711	1246			
Beceri Boyutu	Gruplararası	311,035	3	103,678	2,970	,031 (p>0,01)
	Gruplariçi	43390,270	1243	34,98		
	Toplam	43701,306	1246			
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Gruplararası	989,852	3	39,951	3,783	,010 (p>0,01)
	Gruplariçi	108426,503	1243	87,230		
	Toplam	109416,354	1246			

Tablo 33 incelendiğinde alt ölçeklerde ve ölçeğin bütününde baba eğitim düzeyi ile öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri arasında anlamlı farklılık

olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır ($p>0,01$). Beşoluk ve Önder (2010), araştırma bulgularında babaların eğitim durumları yükseldikçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin de yükseldiğini belirlemişlerdir. Şen (2009) ise Türkçe öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının baba eğitim durumları ile eleştirel düşünmeye yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Toplumumuzda çocukların yetiştirilmesi ve eğitimleri ile ilgili sorumluluğun genellikle ev kadını olan anneler tarafından alınması; babaların çocuk eğitiminde büyük oranda maddi yönde sorumluluk alması; dolaylı da olsa doğal olarak baba eğitim düzeyinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmaması sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

4.1.6. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Geldikleri İlin Sosyo-ekonomik Gelişmişlik Düzeyi ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri

Bu çalışmada; Devlet Planlama Teşkilatı'nın yaptığı "İllerin Sosyo-ekonomik Gelişmişlik Sıralaması" çalışması referans alınarak Türkiye geneli, gelişmişlik düzeyi bakımından 5 derecede ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının geldikleri illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralamasının eleştirel düşünme eğilimi düzeylerine etkisi olup olmadığının çalışıldığı bu bölümde, 4 gruba ayrılan öğretmen adaylarının içinde buldukları grupların ölçeğin alt boyutlarından ve bütününden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Geldikleri İllerin Sosyo-ekonomik Gelişmişlik Düzeylerine Göre Aritmetik Ortalamaları

Ölçek	Sosyo-ekonomik Gelişmişlik Düzeyi (İller)	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma (s)
Değer Boyutu	1.ve 2.derece gelişmiş	188	32,01	5,67
	3.derece gelişmiş	578	31,39	6,25
	4.derece gelişmiş	301	33,03	5,12
	5.derece gelişmiş	180	32,32	6,57

Tablo 25'in devamı

Ölçek	Sosyo-ekonomik Gelişmişlik Düzeyi (İller)	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma (s)
Beceri Boyutu	1.ve 2.derece gelişmiş	188	47,70	5,73
	3.derece gelişmiş	578	47,74	6,02
	4.derece gelişmiş	301	47,83	5,84
	5.derece gelişmiş	180	48,25	5,97
Eleştirel Düşünme Eğilimi	1.ve 2.derece gelişmiş	188	79,72	9,17
	3.derece gelişmiş	578	79,13	9,49
	4.derece gelişmiş	301	80,86	8,92
	5.derece gelişmiş	180	80,58	9,78

Tablo 34'teki değerlere göre farklı sosyo-ekonomik bölgelerden gelen öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puanlarının ortalamaları, alt ölçeklerde ve ölçeğin bütününde birbirine yakın değerlere işaret etmektedir.

Bu ortalamaların herhangi bir anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizinin sonuçları Tablo 35'te verilmiştir. Ölçeğin beceri boyutunda [$F=,377$ $p>.01$] ve bütününde [$F=2,681$ $p>.01$] anlamlı bir farklılık bulunmazken, değer boyutunda gruplar arası anlamlı farklılaşma göze çarpmaktadır [$F=5,206$ $p<.01$]. Bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey ve Scheffe testlerine göre 4. derecede gelişmiş iller ile 3. derecede gelişmiş iller arasında 4. derecede gelişmiş iller lehine anlamlı farklılık görülmüştür.

Tablo 35. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Geldikleri İllerin Sosyo-ekonomik Gelişmişlik Düzeylerine Göre F Testi Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Değeri	Kareler Ortalaması	F Değeri	p	Anlamlı Fark
Değer Boyutu	Gruplararası	555,366	3	185,122	5,206	,001 (p<0,01)	4-3
	Gruplarıçi	44197,345	1243	35,557			
	Toplam	44752,711	1246				
Beceri Boyutu	Gruplararası	39,769	3	13,251	,377	,769 (p>0,01)	
	Gruplarıçi	43661,537	1243	35,126			
	Toplam	43701,306	1246				
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Gruplararası	703,495	3	234,498	2,681	,046 (p>0,01)	
	Gruplarıçi	108712,859	1243	87,460			
	Toplam	109416,354	1246				

Eleştirel düşünmenin değer boyutunda gelişmişlik sıralaması daha düşük olmasına rağmen 4. derecede gelişmiş illerin 3. Derecede gelişmiş ilere göre daha yüksek ortalamalara sahip olması sosyo-ekonomik gelişmişliği düşük bölgelerden gelen öğretmen adaylarının farklı düşüncelere ve inançlara duyulan saygı konusunda daha hassas olduğunu göstermektedir. Gelir düzeyi 5000 TL üzerinde olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ortalamaları anlamlı bir şekilde yüksek olmasına karşın sosyo-ekonomik anlamda daha az gelişmiş illerin eleştirel düşünmenin değer boyutunda anlamlı olarak yüksek ortalamalara sahip olması dikkat çekicidir. Ekici (2007) araştırmasında eleştirel düşünme eğilimleri ile sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aybek (2006), Gürleyük (2008), Akar (2007), Özdemir (2005) üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sosyo-ekonomik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki bulmamışlardır. Öztürk (2006) ise sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin arttığını belirlemiştir.

4.1.7. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyetleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme eğilimi puanlarının ortalamalarını ve bu ortalamalar arası farkın anlamlılığını belirlemek için t testi analizi uygulanmıştır. Yapılan analizin bulguları Tablo 36’da yer almaktadır.

Tablo 36. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Aritmetik Ortalamaları ve t Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma (s)	“t” Değeri	p
Değer Boyutu	Kız	704	31,84	6,03	-1,8	,140 (p>0,05)
	Erkek	543	32,24	5,94		
Beceri Boyutu	Kız	704	47,6	5,92	-1,6	,110 (p>0,05)
	Erkek	543	48,14	5,91		
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Kız	704	79,44	9,26	-1,76	,080 (p>0,05)
	Erkek	543	80,38	9,49		

Elde edilen bulgulara göre, erkek öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği’nin bütününden ve alt ölçeklerden aldıkları puanların ortalamaları kız öğretmen adaylarından daha yüksektir. Ancak ölçeğin değer [t= -1,8 p>0,05] ve beceri [t= -1,6 p>0,05] alt ölçeklerinde ve ölçeğin bütününde [t= -1,76 p>0,05] öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Konu ile ilgili araştırmaların önemli bir kısmında cinsiyet değişkeninin eleştirel düşünme eğilimleri ve becerileri üzerindeki etkisi araştırılmış ve farklı sonuçlar görülmüştür. Ay ve Akgöl (2008) eleştirel düşünme gücü açısından kız öğrencilerinin ortalamalarının anlamlı şekilde erkeklerden daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Tümkaya (2011) analitik düşünme boyutunda kızlar; açık fikirlilik ve meraklılık boyutlarında ise erkekler lehine anlamlı farklılık saptamıştır. Çetinkaya (2011) analitiklik, açık fikirlilik ve doğruyu arama boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Gülveren (2007), Zayıf (2008)’ de kız

öğrenciler lehine bulgular elde etmişlerdir. Diğer taraftan Kürüm (2002), Saçlı (2008), Aybek (2010) ve Şen (2009)'in araştırmalarına göre cinsiyet, eleştirel düşünme üzerinde anlamlı farklılık yaratan bir değişken değildir.

4.1.8. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenim Türleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri

Öğretmen adaylarının normal öğretim ve ikinci öğretim olarak devam ettikleri öğrenim türlerine göre eleştirel düşünme eğilimi puanlarının ortalamalarını ve bu ortalamalar arası farkın anlamlılığını belirlemek için t testi uygulanmıştır. Yapılan analizin sonuçlarına göre ölçeğin değer [$t = -0,804$ $p > 0,05$] ve beceri [$t = -1,100$ $p > 0,05$] alt ölçeklerinde ve ölçeğin bütününde [$t = -1,55$ $p > 0,05$] öğretmen adaylarının öğrenim türleri ile eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Sonuçlar Tablo 37'de yer almaktadır.

Tablo 37. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanlarının Öğrenim Türlerine Göre Aritmetik Ortalamaları ve t Testi Sonuçları

Ölçek	Öğrenim Türü	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma (s)	"t" Değeri	p
Değer Boyutu	Normal Öğretim	807	31,91	5,97	-0,804	,422 ($p > 0,05$)
	İkinci Öğretim	440	32,2	6,03		
Beceri Boyutu	Normal Öğretim	807	47,63	5,67	-1,65	,100 ($p > 0,05$)
	İkinci Öğretim	440	48,2	6,35		
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Normal Öğretim	807	79,54	9,3	-1,55	,120 ($p > 0,05$)
	İkinci Öğretim	440	80,4	9,48		

Tablo 37'deki bulgulara göre eğitim fakültesi bölümlerinde normal ya da ikinci öğretime devam eden öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ortalamaları birbirine oldukça yakındır. Şen (2009) Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik tutumlarında öğrenim türü değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak yüksek çıkması ve sınıf düzeyi yükseldikçe ortalamaların da yükselmesi eğitim fakültesinde verilen eğitimin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirici yönde işlev gördüğünün bir işaretidir. Bununla birlikte öğrenim türü değişkeninin anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaması normal ve ikinci öğretim bölümlerinde aynı programa göre öğretim yapılması ile açıklanabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Hızla artan bilginin paralelinde değişiminde kaçınılmaz olarak yaşandığı toplumun, varlığını ve gelişimini sürdürebilmesi için eğitim büyük bir önem kazanmıştır. Artık sınırsız bilgiyi depolamak insanların değil, teknolojik araç-gereçlerin görevi durumuna gelmiştir. Bunun sonucu olarak; insanın bilgiyi elde etme ve kullanma sürecindeki pozisyonu da değişmiştir. Bu değişim insanı; bilgiyi ezberleyen değil, ona ulaşım, organize edip ve verimli bir biçimde kullanma şeklinde konumlandırmıştır. Diğer bir ifadeyle düşünme ve düşünme araçlarında kaçınılmaz bir dönüşüm yaşanmaktadır. Bu dönüşümde klasik düşünme biçimi yerini “eleştirel düşünme” kavramına bırakmıştır.

Burada eğitim kurumlarına düşen zorunlu görev ise eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmektir. Bu süreçte her kademenin ortak paydası öğretmenlerdir. En anlaşılabilir biçimiyle eleştirel düşünebilen bireyleri yine ancak eleştirel düşünebilen eğitimciler yetiştirebilir. Özellikle eğitimin ilk yıllarında kazandırılması gereken temel beceriler insan hayatının yönünün belirlenmesinde en temel araçlardır.

Bu araştırmanın genel amacı, eğitim fakültesinin her kademesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin belirlenmesi, karşılaştırılması ve eleştirel düşünme eğilimine etki edebileceği düşünülen bazı faktörlerin incelenmesidir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar şunlardır:

Sınıf düzeyi değişkeni bakımından öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri açısından farklılık bulunmaktadır. Üst sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri alt sınıflardan daha yüksektir. Bu durum ölçeğin alt boyutlarında ve tamamında geçerlidir. Burada yeterli görülmemesi koşuluyla eğitim fakültesinde görülen eğitimin öğrencileri eleştirel düşünme becerileri açısından daha ileri bir noktaya getirdiği yorumu yapılabilir.

Program değişkeni bakımından Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü öğrencileri diğer bölümlerdeki öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimi bakımından daha ileridedirler. Beceri boyutunda İngilizce Öğretmenliği, değer boyutunda Sınıf Öğretmenliği daha yüksek ortalamalara sahiptir. Sınıf öğretmenleri toplumun temelini oluşturan kurumsal eğitimcilerin başında gelmektedir. Değer boyutunda sınıf öğretmenlerinin yüksek ortalamalara sahip olmaları, gelecek kuşakların kaliteli düşünce gelişimine sağlayacağı katkı açısından olumlu bir göstergedir.

Aile geliri değişkeni bakımından öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinde anlamlı farklılık vardır. Aile geliri 5000 TL'nin üzerinde olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ortalamaları belirgin biçimde artmaktadır.

Anne eğitim düzeyi değişkeni bakımından öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır. Bu farklılık ölçeğin bütününde anne eğitim düzeyi üniversite ile ilköğretim olan gruplar arasında, anne eğitim düzeyi üniversite olan öğretmen adayları lehinedir. Bu kadınların gerek aile içi gerekse kurumsal eğitime katılmalarının gerekliliğini desteklemektedir. Eğitimli kadının sağlıklı ve kaliteli kuşakların yetiştirilmesinde başrolde olduğunun bir göstergesi olarak ta yorumlanabilir.

Baba eğitim düzeyi değişkeni bakımından öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Araştırma sonuçlarına göre baba eğitim düzeyinin, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri üzerinde herhangi bir etkisi bulunmamaktadır.

Öğrencilerin gelmiş oldukları illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkeni bakımından ölçeğin beceri boyutunda ve bütününde anlamlı bir farklılık bulunmazken, değer boyutunda anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Değer boyutunda; 4. derece gelişmiş illerden gelen öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri 3. derece gelişmiş illerden gelen öğretmen adaylarından daha yüksektir. Şehirleşme ve teknolojik gelişmeler sınır tanımamasına karşın bireyin toplumsal ve zihinsel gelişimine olumsuz etkileri de görülebilmektedir. Ne var ki problem çözme, bilimsel ve yaratıcı düşünme, ahlaki değerler ve temel düşünme becerileri gelişmeksizin yaşam düzeyinin yükselmesi tek başına gelişimi sağlayacak bir faktör değildir.

Cinsiyet değişimi bakımından öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri açısından farklılık bulunmamaktadır. Kız ve erkek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri birbirine yakındır.

Normal öğretim ve ikinci öğretim olarak ifade edilen öğretim türü değişkeni bakımından öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerini belirlemede öğretim türü belirleyici bir etken değildir.

Araştırmada kullanılan ölçeğin geliştirilmesi araştırmacıya çalışmanın her aşamasında gerçek anlamda sorumluluk yüklemektedir. Sosyal değişkenlerin sayısal olarak ifade edilip ölçülebilmesini sağlayan tutum ölçeklerini geliştirmenin araştırmacıya değerli deneyimler sağladığı görülmüştür.

5.2.Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayanarak şu öneriler getirilmiştir:

Araştırmaların özgün olması ve güncelliğini koruması açısından veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından araştırma yapılacak evrenin özellikleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır.

Öğretmen adayları eğitimin bir parçası olarak eleştirel düşünme ile ilgili araştırmalarda sürece etkin bir şekilde katılmalıdırlar.

Araştırmalar daha geniş evrenlerde yapılarak, öğretmen adaylarının sahip olduğu eleştirel düşünme profili oluşturulmalıdır. Sonuçlar ışığında eleştirel düşünme becerilerini ve eğilimlerini geliştirici nitelikteki uygulamalar öğretim ortamında bulunması gereken noktaya getirilmelidir.

Diğer fakültelere öncülük edecek biçimde Eğitim Fakültesi'nde düşünme eğitimi dersi programlara birinci sınıftan itibaren ders olarak alınmalıdır.

Ortaöğretim programları eleştirel düşünme becerilerini kazandırabilme yeterlilikleri açısından gözden geçirilmeli, yükseköğretime hazırlık yönünde eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini sağlayacak öğretim yöntemlerine ağırlık verilmelidir.

Eleştirel düşünme ile ilgili araştırmalar sadece öğretim kurumları içerisinde çalışılan bir alan olmaktan çıkarılıp değişik meslek gruplarında uygulanmalıdır. Bu tür çalışmalar üniversite ölçeğinde ve değişik toplumsal alanlarda yapılarak karşılaştırmalı çalışmaların yolu açılmalıdır.

Eleştirel düşünme konusundaki çalışmaların bilgi kirliliği olarak görülmemesi gerekir. Araştırmacılar bu konu üzerine yapılacak çalışmalara yönlendirilmelidir.

Eğitim Fakültesi'nde eleştirel düşünme eğilimi ortalamaları yüksek olan bölümlerin öğretim süreçleri incelenerek elde edilecek bulgularla düşünce eğitiminde diğer bölümlere sağlanacak katkılar değerlendirilmelidir.

Aileden başlanarak kadınların bilimsel, eleştirel düşünme eğitimi süreçlerine etkin katılımları ve düşünce eğitimi hakkındaki rolleri hakkında farkındalıkları sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akar, Ü. (2007). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Eleştirel Düşünme . *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* . Afyonkarahisar: Afyonkocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbıyık, C., Seferoğlu, S. (2006). Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Eleştirel Düşünme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (32), 90-99.
- Albrect, K. (2007). *Beyin Gücü*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Andrew, S. F. (2000, September). Critical Thinking in South Dakota Public Schools Grades 3,4, and 5: The Influence of Teachers Behaviors, Perceptions and Attitudes. DAI-I.
- Ay, Ş., Akgöl, H. (2008). Eleştirel Düşünme Gücü İle Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim* , 65-75.
- Aybek, B. (2006). Konu Beceri ve Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeyine Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi* . Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balibar, F. (2008). *Einstein Düşünmenin Keyfi*. (A. Derman, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Battal, N. (2010). Eleştirel Düşünme. M. Bilen (Dü.) içinde, *Eğitimde İlke ve Yöntemler* (s. 174-180). Ankara: Betik Kitap Yayın Dağıtım.
- Beşoluk, Ş., Önder, İ. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları, Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. <http://ilkogretim-online.org.tr> . Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Brooks, K. L., Shepherd, J. M. (1992). Professionalism Versus General Critical Thinking Abilities Of Senior Nursing Students İn Four Types Of Nursing Cirricula. *Journal of Professional Nursing* , 87-95.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çetin, A. (2008). Sınıf Öğretmeni Adayların Eleştirel Düşünme Gücü. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* . Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 12 (3) , 93-108. Kırşehir.

Çıkrıkçı, N. (1996). Eleştirel Düşünme: Bir Ölçme Aracı ve Bir Araştırma. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. Adana.

Cüceloğlu, D. (1994). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

De Bono, E. (2008). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği*. (E. Tuzcular, Çev.) İstanbul: Remzi Kitapevi.

De Bono, E. (2007). *Kendine Düşünmeyi Öğret*. (S. Arıbaş, Çev.) İstanbul: Remzi Kitapevi.

Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doğan, N. (2007). Yaratıcı Düşünme. Ö. Demirel (Dü.) içinde, *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s. 167-192). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Duman, B. (2007). Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar. G. Ocak (Dü.) içinde, *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 267-385). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dutoğlu, G., Tuncel, M. (1992, Haziran). Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* . (S. Çelenk, Dü.) Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Ekici, Ö. (2007). Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ekiz, D. (2006). *Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Erdem, E. (2007). Probleme Dayalı Öğrenme. Ö. Demirel (Dü.) içinde, *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s. 81-91). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Erkan, S., Gömleksiz, M. (2008). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Facione, P. A., Facione, N. C. (1994). *Are College Students Disposed To Think?* California Academic Press.

Fidan, K. N. (2009). Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim* , 1-18. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Fisher, A. (2007). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gabennesch, H. (2006, 4). *Critical Thinking: What Is It Good for? (In Fact, What Is It?)*. 5 24, 2011 tarihinde A Center For Inquiry Affiliate: www.csicop.org adresinden alındı

Gardner, H. (2007). *Geleceği İnşa Edecek Beş Zihin*. (F. Şar, & A. Hekimoğlu Gül, Çev.) İstanbul: Optimist.

Gelb, M. (2000). *Leonardo Da Vinci Gibi Düşünmek İçin Çalışma Kitabı*. (T. Büyükonat, Çev.)

Gökberk, M. (2003). *Felsefe Tarihi* . İstanbul: Remzi Kitapevi.

Goleman, D. (2005). *Duygusal Zeka*. (B. Yüksel, Çev.) İstanbul: Varlık Yayınları.

Gould, S. J. (2002). The Positive Power of Specticism. M. Shermer içinde, *Why People Believe Weird Things* (s. 9-12). New York: Henry Holt and Company,LLC.

Gülveren, H. (2007). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Düşünme Faktörleri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi* . İzmir.

Gürkaynak, İ., Üstel, F., Gülgöz, S. (2003). *Eleştirel Düşünme*. Eğitim Reformu Girişimi.

Gürleyük, C. G. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çeşitli Değişkenler Açısından Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Problem Çözme Becerileri ve Akademik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Halpern, D. F. (1999). Teaching for Critical Thinking: Helping College Students Develop the Skills and Dispositions of a Critical Thinker. *New Directions For Teaching And Learning* (80), 69-74.

Hamarta, E. (2008). Eleştirel Düşünme. A. M. Sünbül (Dü.) içinde, *Eğitime Yeni Bakışlar* (s. 185-192). Konya: Nüve Kültür Merkezi.

Heidegger, M. (2009). *Düşünmek Ne Demektir?* (R. Şentürk, Çev.) İstanbul: Paradigma Yayınları.

Höffe, O. (2008). *Felsefenin Kısa Tarihi*. (O. Aytolu, Çev.) İstanbul: İnkılap Kitapevi.

İllich, İ. (2006). *Okulsuz Toplum*. (C. Öner, Çev.) İstanbul: Şule Yayınları.

Kaloç, R. (2005). Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kant, I., Heidegger, M., Schopenhauer, A. (2008). *Düşüncenin Çağrısı*. (A. Aydoğan, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.

Karasar, N. (2004). *Araştırmalarda Rapor Hazırla*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Kelly, S. (2001). *Thinking Well: An Introduction to Critical Thinking*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.

Köknel, Ö. (2007). *Akıl İle Düşünce Gücü*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Kurfiss, G. J. (1989). *Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and Possibilities*. Washington D.C: Jossey-Bass Inc Pub.

Kurland, D. (2011, 2 20). What is Critical Thinking? Wadsworth.

Locke, J. (1999). *İnsanın Anlama Yetisi Üzerine Bir Deneme III-IV*. (M. Delikara, Çev.) Ankara: Öteki Yayınevi.

McBride, R., Knight, S. (1993). Identifying teacher behaviors during critical-thinking tasks. *Clearing House* , 66 (6), 374-378.

McBride, R., Xiang, P., Wittenburg, D. (2002). Dispositions Toward Critical Thinking: The Pre-service Teacher's Perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* , 8 (1), 29-40.

McDonough, M. F. (1997). *An assessment of critical thinking at the community college level*. Columbia University Teachers College,.

Miller, M. A. (1992). Out Comes Evaluation Measuring Critikal Thinking. *Journal of Advanced Nursing* , 1401-1407.

Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi* . Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Oliver, H., Utermohlen, R. (1995). *An Innovative Teaching Strategy: Using Critical Thinking To Give Students a Guide to the Future*. Mississippi: Rust College.

Özdamar, K. (2002). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: ETAM A.Ş.

Özdemir, O. (2008). *Eleştirel Düşünme*. İstanbul: Kriter Yayınları.

Özdemir, O. (2008). *Eleştirel Düşünme*. İstanbul: Kriter Yayınları.

Özdemir, S. M. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Öztürk, N. (2006). Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* . Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Paul, R., Elder, L. (2003). *A Miniature Guide For Students And Faculty To Scientific Thinking*. Foundation For Critical Thinking.

Paul, R., Elder, L. (2002). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional & Personal Life*. New Jersey: Prentice Hall.

Paul, R., Elder, L. (2006). *The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools*. California, Tomales: Foundation for Critical Thinking.

Paul, R., Elder, L. (2003). *Ulusal ve Uluslararası Haberlerde Medyadaki Önyargı ve Propaganda Nasıl Saptanır?* (M. B. Fidan, Çev.) Eleştirel Düşünme Kurumu.

Rosovski, H. (2004). *Üniversite Bir Dekan Anlatıyor*. (S. Ersoy, Çev.) Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.

Rowe, A. (2007). *Yaratıcı Zeka*. (Ş. Gülmen, Çev.) İstanbul: Prestij Yayınları.

Saçlı, F. (2008). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük ve Rekreasyon Programlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Saptanması ve Karşılaştırılması*. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Şahinel, S. (2007). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Scruton, R. (2003). *Kant / Düşüncenin Ustaları*. (C. Atila, Çev.) İstanbul: Altın Kitaplar.

Şen, Ü. (2009). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. *Zeitschrift für die Welt der Türken*. Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.

Shannon, H. (1992). *Critical Thinking in Community Colleges*. California: ERIC Clearinghouse for Junior Colleges Los Angeles.

Şimşek, N. (2007). *Akıllı Zeka*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Sönmez, V. (2007). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

The National Curriculum: Handbook for primary teachers in England. (1999). London: Department for Education and Employment.

Topbaş, E. (2007). *Ceviz Yapılı Beyin*. Ankara: Tekaç Eylül Kitap ve Yayınevi.

Topdemir, H. G. (2008). *Felsefe*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tos, F. (2007). *Bilimin Işığında Psikoloji ve Dehaları*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Tuğcu, T. (2010). *Batı Felsefesi Tarihi*. Ankara: Alesta Yayıncılık.

Tümkaya, S. (2011, Ağustos). Fen Bilimleri Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3) . Kırşehir.

Yıldırım, A. (2010). *Eleştirel Pedagoji, Ivan Illich ve Paulo Freire'in Eğitim Anlayışı Üzerine* . Ankara: Anı Yayıncılık.

Zayıf, K. (2008, 1). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Yüksek Lisans Tezi* . Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

<http://www.brainstorming.co.uk/tutorials/creativethinking.html>

<http://www.criticalthinking.org>

<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>

EKLER

EK 1: ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

Değerli öğretmen adayı bu ölçek yükseköğretimin amaçlarından birisi olan eleştirel düşünmeyi kazandırmada fakültede aldığınız eğitimin ne derecede etkili olduğunu belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen aşağıdaki maddelere ne derecede katıldığınızı işaretleyiniz.

Yalçın KARALI
EPÖ yüksek lisans öğrencisi

		Anne-babanızın öğrenim düzeyi		Ailenizin aylık geliri	Katılma dereceniz					
Sınıf:	Baba	Anne			() 1000 TL'den az () 1000-2000 TL arası () 2000-3000 TL arası () 3000-4000 TL arası () 4000-5000 TL arası () 5000 TL'den fazla	Hiç	Az	Orta düzeyde	Çoğunlukla	Tamamen
Program:	() okur-yazar değil () İlköğretim () Ortaöğretim () Üniversite () Lisansüstü	() okur-yazar değil () İlköğretim () Ortaöğretim () Üniversite () Lisansüstü								
Geldiği şehir:	Cinsiyet: ()kadın ()erkek	Öğretim türü ()normal öğretim ()ikinci öğretim								
1	Bir görüşü inançlarıma dayandıramıyorsam dikkate almam									
2	Değerlendirmelerimde evrensel kanıtlar kullanmaya özen gösteririm									
3	Hemfikir olmadığım kişileri dinlerken rahatsız olurum									
4	Problemlere alternatif çözümler üretemem									
5	Diğer kişilerin bakış açılarını keşfetmeye çalışırım									
6	Bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgularım									
7	Başkalarının görüşleri en az benim görüşlerim kadar değerlidir									
8	Fikir değişikliklerini değişiklik olarak algılarım									
9	Okuduğum bir metindeki çelişkileri fark edebilirim									
10	Problemlere farklı çözüm yolları geliştirebilirim									
11	Toplumsal sorunlara duyarlı olduğumu düşünüyorum									
12	İddialarımın kanıtlanabilir olmasına dikkat ederim									
13	Hakkımda yapılan eleştirilere hoşgörü gösteremem									
14	Kendi değerlerimi ve inançlarımı tartışma konusu yapmam									
15	Sorunların çözümünde inançlarım akıl yürütmeden daha belirleyicidir									
16	Öznel iddialarla nesnel gerçekleri birbirinden ayırt edemem									
17	Görüşlerdeki önyargıları fark edebilirim									
18	Yeni deneyimlerim aksini ortaya koyarsa önceki yargılarımı değiştirmeye									
19	Farklı düşüncelere sahip insanların tartışması zaman kaybıdır									
20	Karmaşık problemlerde kendime özgü çözüm yollarım vardır									
21	Olayları neden sonuç bağlamında değerlendiririm									