



**T.C.**  
**Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**  
**Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ SAHİP OLDUĞU**  
**ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ VE DEMOKRATİK**  
**DEĞERLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**GÜLŞAH SAĞLAM AKTAŞ**  
**Yüksek Lisans Tezi**

**Danışman**  
**Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN**

**Burdur, 2019**



**T.C.**  
**Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**  
**Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ SAHİP OLDUĞU**  
**ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ VE DEMOKRATİK**  
**DEĞERLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**GÜLŞAH SAĞLAM AKTAŞ**  
**Yüksek Lisans Tezi**

**Danışman**  
**Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN**

**Burdur, 2019**



**MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ  
ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU**

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 08/08/2019 tarih ve 299/7 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 29/08/2019 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Gülşah SAĞLAM AKTAŞ' ın "Öğretmen Adaylarının Sahip Olduğu Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Demokratik Değerleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

**JÜRİ**

**ÜYE : Dr. Öğretim Üyesi Rafet AYDIN**  
(Tez Danışmanı)

**ÜYE : Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN**

**ÜYE : Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI**

**ONAY**

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun ...../...../..... tarih ve ...../..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

## BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

[ ] Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[ ] Tezimin/Raporum sadece Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.

[ ] Tezimin/Raporumun 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

**GÜLŞAH SAĞLAM AKTAŞ**

**Tarih**

**İmza**

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca çalışmalarımnda beni sürekli motive ederek cesaretlendiren, yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen, en doğru şekilde beni yönlendiren, araştırmama emek veren değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN'a çok teşekkür ederim.

Tez jürimde yer alarak değerli görüşleri ile tezime katkı sağlayan Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN ve Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI'ya çok teşekkür ederim. Tezimi son haline getirme sürecinde bana katkı sağlayan sevgili öğretmen aday arkadaşım Meray İŐLEK'e teşekkür ederim.

Son olarak eğitim hayatımda maddi manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen aileme, koşulsuz sevgisi, fedakârlığı ve sabrı ile her zaman yanımda olan değerli eşim Kemal AKTAŞ'a, varlıkları ile hayatıma anlam katan, vazgeçilmezlerim, oğullarım Çınar ve Tuna'ya çok teşekkür ederim.

**Gülşah SAĞLAM AKTAŞ**

**Öğretmen Adaylarının Sahip Olduğu Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve  
Demokratik Değerleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi  
(Yüksek Lisans Tezi)**

**GÜLŞAH SAĞLAM AKTAŞ**

**ÖZ**

Araştırmanın amacını; Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip oldukları eleştirel düşünme eğilimleri ile demokratik değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın modeli; öğretmen adaylarının sahip oldukları eleştirel düşünme eğilimleri ve demokratik tutumlarını bazı değişkenler açısından inceleyen bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylar oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise; Eğitim Fakültesinde 8 farklı bölümde öğrenim gören 265'i kadın 67'si erkek olmak üzere toplam 332 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı; araştırmada öğretmen adaylarının sahip oldukları eleştirel düşünme eğilimleri ile demokratik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla, veri toplama araçları olarak; araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu”, “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ve “Demokratik Değerler Ölçeği”, kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek için; Akbıyık (2002) tarafından geliştirilen, “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ve demokratik tutumlarını belirlemek için ise Çermik (2013) tarafından geliştirilen “Demokratik Değerler Ölçeği” kullanılmıştır.

Verilerin analizi ve istatistiksel işlemler; araştırma sonucunda elde edilen veriler istatistik paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Verilerin analizinde kişisel bilgiler için yüzde, frekans, cinsiyet ve öğrenim şekline ait ikili grupların karşılaştırmalarında bağımsız gruplar t testi, anne, baba eğitim düzeyi, mesleği gibi ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Bulgulara elde edilen sonuçlardan bazıları şöyledir:

1-Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinde; cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, mezun oldukları okul, anne eğitim ve baba eğitim durumlarına ve anne ve baba meslek durumuna göre anlamlı bir fark yoktur.

2-Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve kendilerini demokrat görme durumuna göre anlamlı bir fark vardır. Her zaman demokrat olduğunu söyleyen öğretmen adayları çoğunlukla demokrat olduğunu söyleyen öğretmen adaylarından, bazen demokrat olduğunu söyleyen öğretmen adayları da ve demokrat olduğunu söyleyen öğretmen adaylarından daha olumlu görüşe sahiptirler. Diğer taraftan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile demokratik değerleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür.

*Anahtar Kelimeler:* Demokratik Tutum, Eleştirel Düşünme, Öğretmen, Öğretmen Yetiştirme.

Sayfa Sayısı: 88

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN

**Examination of The Critical Thinking and Democratic Attitude of Teacher  
Candidates  
(Master's Thesis)**

**GÜLŞAH SAĞLAM AKTAŞ**

**ABSTRACT**

The aim of the research is to examine the relationship between the critical thinking skills and democratic attitudes of prospective teachers studying at Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education. Research model of this study, which examines the prospective teachers' critical thinking skills and democratic attitudes in terms of some variables, is screening modal. Teacher candidates studying at Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education are the universe of this study. The sample of the study is 332 prospective teachers, 265 of whom are women and 67 of whom are male, who are educated in 8 different departments of the Faculty of Education. Personal Information Form, Critical Thinking Trends Scale developed by Akbıyık and Democratic Values Scale developed by Çermik were used as data collection tools in order to determine the relationship between teacher candidates' critical thinking skills and democratic attitudes. In the analysis of the data, one-way analysis of variance was used for the comparison of more than two groups such as independent groups t test, mother, father education level and occupation in the comparison of percentage, frequency, gender and type of education for personal information.

Some of the results obtained from the findings are as follows:

1-In the thinking dispositions of teacher candidates, there was no significant difference in terms of gender, the class they studied, the school they graduated, mother education and father education level and mother and father occupation status.  
2-There is a significant difference according to the teacher candidates' tendency to think critically and to consider themselves democratic. Teacher candidates who always say that they are democrat have more positive opinions than teacher candidates who usually say that they are democrat, teacher candidates who sometimes say that they are democrat and teacher candidates who say that they are democrat.

On the other hand, there was a positive relationship between teacher candidates' critical thinking dispositions and their democratic values.

*Key words:* Critical Thinking, Democratic Attitude, Teacher, Teacher Training.

Page Number : 88

Supervisor : Assistant Professor Rafet AYDIN



## İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM .....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZ .....	iii
ABSTRACT .....	iv
İÇİNDEKİLER .....	v
KISALTMALAR .....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	viii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.2.1. Alt Problemler.....	5
1.3. Araştırmanın Amacı.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Varsayımlar.....	6
1.6. Sınırlılıklar.....	6
1.7. Tanımlar.....	7
BÖLÜM II.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	8
2.1.1. Düşünme ve Eleştirel Düşünme.....	8
2.1.2. Demokrasi ve Demokratik Tutum.....	14
2.2. İlgili Araştırmalar.....	19
2.2.1. Eleştirel Düşünme ile İlgili Araştırmalar.....	19
2.2.2. Demokratik Tutum ile İlgili Araştırmalar.....	23
BÖLÜM III.....	30
YÖNTEM.....	30
3.1. Araştırmanın Modeli.....	30
3.2. Evren ve Örneklem.....	30
3.3. Veri Toplama Araçları.....	34
3.4. Verilerin Toplanması.....	35

3.5. Verilerin Analizi ve İstatistiksel İşlemler.....	35
BÖLÜM IV.....	37
BULGULAR VE YORUM.....	37
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular.....	37
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	44
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	59
BÖLÜM V.....	60
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	60
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	60
5.1.1. Eleştirel Düşünme İle İlgili Sonuçlar.....	60
5.1.2. Demokratik Değerler İle İlgili Sonuçlar.....	63
5.1.3. Öğretmen Adaylarının Sahip Olduğu Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Demokratik Değerlere İlişkin Sonuçlar.....	66
5.2. Öneriler.....	67
KAYNAKLAR.....	69
EKLER.....	82
EK-1.....	83
EK-2.....	84
EK-3.....	85
EK-4.....	87
ÖZGEÇMİŞ.....	88

## KISALTMALAR

**CCTDI** : California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

**KWH** : Kruskal Wallis H Testi

**PAÜ** : Pamukkale Üniversitesi

**TDK** : Türk Dil Kurumu



## TABLO DİZİNİ

<b><u>Tablolar</u></b>	<b><u>Sayfalar</u></b>
Tablo 1 Öğretmen Adaylarının Cinsiyet, Öğrenim Gördükleri Bölüm, Öğrenim Gördükleri Sınıf, Mezun Olunan Okul Türü, Anne-Baba Eğitim ve Mesleğine Göre Dağılımları.....	31
Tablo 2 Öğrencilerin Kendilerini Demokrat Olarak Görme Oranları.....	33
Tablo 3 Öğrencilere Göre Okullarda Hangisi Geliştirilmeli .....	34
Tablo 4 Normallik Sonuçları.....	37
Tablo 5 Normallik Sonuçları.....	38
Tablo 6 Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Düzeyi.....	38
Tablo 7 Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri.....	40
Tablo 8 Öğrenim Gördükleri Bölüm Durumlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	40
Tablo 9 Mezun Oldukları Okul Durumlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	41
Tablo 10 Anne Eğitim Durumlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	42
Tablo 11 Baba Eğitim Durumlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	42
Tablo 12 Anne Meslek Durumlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	43
Tablo 13 Baba Meslek Durumlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	43
Tablo 14 Demokratlık Durumlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	44
Tablo 15 Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerler Ölçeğine Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzde Değerleri.....	45
Tablo 16 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerleri.....	46
Tablo 17 Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	47

Tablo 18	Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	48
Tablo 19	Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	49
Tablo 20	Anne Eğitim Durumlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	50
Tablo 21	Baba Eğitim Durumlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	52
Tablo 22	Anne Meslek Durumlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	53
Tablo 23	Baba Meslek Durumlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	54
Tablo 24	Kendini Demokrat Tanımlama Durumlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	55
Tablo 25	Kendini Demokrat Tanımlama Durumlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	57
Tablo 26	Hangi Değerler Geliştirilmeli Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	58
Tablo 27	Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Demokratik Değerleri Arasındaki İlişki Nasıldır?.....	59

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Eğitim, belirlenen amaçlara bireyi ulaştırma sürecidir olup, bu süreçte, bireyler bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanır. Bilgi, beceri ve değerler kazanan bireyler toplumsal yapıda değişiklikler meydana getirebilirler. Sosyolojik açıdan eğitim, bireyin içinde yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu yöndeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği bir süreçler toplamıdır (Ergün,1994). Tural' a (1992) göre, insan sosyal bir varlık olup içinde yaşadığı toplumun değerlerini, tutumlarını, inançlarını alarak, toplumsal değerleri kazanarak içinde yaşadığı topluma uyum sağlamaktadır. Toplumsal kültürü oluşturan inançlar, fikirler ve normlar sisteminin her biri, birer değer olarak nitelendirilmektedir.

Eğitim, bireylere içinde yaşadığı toplumun değerleri yanında bazı temel beceriler ve tutumlarda kazandırmaktadır. Bu becerilerden bazıları; kavrama, anlama, düşünme, düşünme biçimleri sayılabilir. Bunlardan düşünme ve eleştirel düşünme becerisinden kısaca bahsetmek gerekmektedir.

Düşünme, insanları diğer canlılardan ayıran en belirgin özelliklerden birisidir. Bireylerin daha rahat ve bilinçli yaşamalarına, karşılarına çıkan problemleri daha kolay ve en uygun yolla çözmelerine, toplumsal ve bireysel gelişmelerine yardımcı bir unsur olarak kabul edilen düşünme, birey için önemli bir yetidir. Birey, hayatın amacını belirlemek, amaca ulaşmada hedeflerini ortaya koymak ve akıllı kararlar vermek için düşünmeden yararlanır (Chaffee, 1994). Yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, sorgulayıcı düşünme gibi farklı boyutları bulunan düşünmenin bir diğer önemli boyutu ise eleştirel düşünmedir. Türkoğlu (1996)'ya göre eğitim toplumun yaratıcı gücü ve verimini arttıran, bireye yeteneklerini geliştirme olanağı veren,

sosyal adalet, fırsat ve olanak eşitliğini gerçekleştiren en etkili araçtır. Sönmez (2001) eğitimi, fiziksel uyarımlar sonucu beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci olarak tanımlamaktadır.

Akinoğlu'na (2001) göre eğitim, çocuklar için felsefe ve özgür toplumun doğasını birleştirecek, uzmanlar tarafından dikkatlice tasarılacak programlar aracılığıyla ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak eleştirel düşünme eğilimlerini gerçekleştirme amacını taşımaktadır. Paul ve Scriven (2004) eleştirel düşünmeyi aktif ve becerili bir şekilde kavrama, uygulama, analiz ve doğru değerlendirmeyle ilgili zihinsel bir süreç şeklinde tanımlayarak, evrensel değerlere dayandırmış ve bu değerleri; açıklık, doğruluk, tutarlılık, ilgi, doğru kanıt, iyi nedenler, derinlik, kapsam ve adalet olarak sıralamışlardır (akt. Riddell, 2007).

Farklı şekilde tanımlanan eleştirel düşünce, Cüceloğlu'na (2008) göre kendi düşünce süreçlerimizin farkında ve başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde bulundurarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve etrafımızdaki olayları anlayabilmeyi hedef edinen aktif ve organize zihinsel bir süreçtir. Chaffee (1994)'ye göre de eleştirel düşünme, kendi düşüncemizi ve başkalarının fikirlerini daha iyi anlayabilmek ve düşünceleri açıklayabilme becerilerimizi geliştirmek için gerçekleştirilen aktif organize ve fonksiyonel bir süreçtir (akt. Demirkaya,2008). Akyüz (2009) eğitimi, kişinin zihnî, bedenî, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümü ve bu yönüyle eğitim, insanın doğumuyla başlayan ve hayat boyu devam eden bir süreç olarak tanımlamaktadır (akt. Aydın ve Sağlam, 2012).

Eleştirel düşünmeye ait bir diğer tanım, herhangi bir olgu, konu ve düşünce üzerinde mantıklılık, doğru akıl yürütme, açık-seçiklik, şüphecilik ve tutarlılık gibi bazı ölçüt ve metotları göz önünde bulundurarak, doğruluğu olmayan düşünme formunu anlayan, delillere ve neticeye önem vererek araştırma temelli daha derin bir düşünme tutumu, yönelimi ve yeteneği sergileyen, dolayısıyla da herhangi bir neticeye değil mantıklı, tutarlı neticelere ve yargılara varmayı hedefleyen, hem problem görme ve çözme kapasitesi bakımından, kendi düşünme sürecini devamlı kontrol altında

tutarak değişmeye ve kendi kendini yenilemeye açık olan bir düşünmedir (Gündoğdu, 2009).

Eğitimin farklı tanımları ve farklı işlevlerinin bulunduğu söz konusu edilmektedir. Eğitimin işlevlerinden biride değerlerle ve değerlerinden kazandırılması ile ilgili olduğu söylenebilir. Veugellers, (2000)'a göre de, değer eğitimi, ahlaki gelişim, eleştirel düşünme ve eleştirel pedagoji önemli kavramlardan oluşmaktadır Bütün bu kavramların kendilerine özgü felsefi ve siyasal geçmişleri yanında ayrıca eğitimsel uygulamaları vardır. İnsanlar, sık sık "hareketler" açısından konuşurlar. Örneğin "eleştirel düşünme" hareketi ve "değer eğitimi" hareketi gibi. Bu kavramların ifade edilen eğitimsel uygulamalarından ziyade temel olarak hareketleri temsil ettiği açıktır (akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

Eğitim ile ilgili değer ve kavramlardan biri de demokrasi ve demokratik tutum gibi kavramlar olduğu görülmektedir. Güçlüol (1990)'a göre, bir yaşam biçimi olan demokrasi, öğrenilmek ve öğretilmek zorundadır. Demokrasi ile yönetilen ülkelerde bu işlevin yerine getirilmesi, öncelikle eğitim sisteminden beklenir. Bunun için, eğitim sistemi, tüm kuruluşları ve belirlenmiş amaçlarıyla, bu amaca ulaşmak için uygulanacak öğretim programları ve öğretim yöntem ve teknikleriyle bu görevini yerine getirmek ve demokratik olmak zorundadır.

Demokrasi eski Yunanca'da "demos" ve "kratos" kelimelerinden oluşmaktadır. Demos halk, kratos ise otorite anlamında olup bu iki kelimenin birleşmesinden "demokratia" kelimesi ortaya çıkmıştır. Buna göre demokrasi, halk iktidarı (Tanilli, 1993), halk iradesi anlamına gelmektedir (Kuzu, 1997). John Dewey (1944) de, demokrasinin sadece bir yönetim biçimi değil, aynı zamanda bir yaşam biçimi olduğunu vurgulamaktadır. Yine demokrasi; insanların şimdiye kadar keşfedebildiği yegâne barışçıl siyasal değişim yöntemi (Yayla,2000) ve çağdaş dünyanın hâkim siyasi doktrini olarak görülmektedir (Kuzu,1997).

Bireyler hayatlarında demokrasiyi hâkim kılmak için hayat boyu eğitime muhtaçtırlar. O halde demokratik eğitimde; toplum düzeni ile eğitimin demokratikleşmesinden bahsedilmektedir. Eğitim sürecinde ki gelişmeler demokrasinin kalıcılığı içindir. Bunun devamı için eğitim öğretim demokratikleşmesi öğrencilere daha fazla sorumluluk verilmesi ilgi ve yeteneklerini göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Rebaul, 1991). Demokratik eğitim;



öğretmen, öğrenci ilişkilerinde, öğrencinin birey olarak değerine ve bütünlüğüne, karşılıklı saygı ve hoşgörüyü önem veren eğitimidir (Oğuzkan,1991).

Varış (1991)'a göre de; “Aklın egemenliği, eşitlik, özgürlük, adalet ve insana saygı ilkelerini temel değer olarak kabul eden demokrasi, bireysel, sosyal ve politik yaşamda bu ilkelere uygunluğu ölçüsünde anlamlı ve değerlidir. Demokratik toplum yasal kurallar ve uygulamaları doğrultusunda özgür insanın özgür yaşaması ilkeleri olmalıdır. Demokratik yönetimlerde eğitimin görevi bu ilkelere uyum sağlayabilecek ve geliştirebilecek nitelikte bireyler yetiştirmektedir”.

Demokrasinin, her yerde farklı şekillerde tanımlandığı, anlamlandırıldığı ve yaşandığı görülmektedir. Çünkü milletlerin karakterleri, yasayış tarzları, olaylara bakış açıları, tabiatları, tarihi geçmişleri birbirinden farklıdır. Demokrasinin “umumiyetle en iyi rejim olmadığı vurgulanır, ama en az kötü olan rejim olduğu da” belirtilmektedir (Bolay, 2007). Başka bir ifadeyle; demokrasi, yetişkin bireylerin, yetişmekte olan veya hayata yeni başlayan bireylere düşünce ve duygularını; hem kendi yaşantısı, hem de belirli programlarla aktarma şeklinde vermesi anlamındaki bir eğitimle anlamını bulmaktadır (Arıbaş, 1999).

Klasik liberal filozof Hayek; demokrasinin bir hayat tarzı olmadığını, farklı hayat tarzlarının bir arada bulunmasını ve birlikte var olmasını mümkün kılan bir yönetim olduğundan bahsetmektedir (Yayla, 2000). Diğer taraftan, demokratik yaşam kültürünü ve demokratik değerleri kazandırma görevi, okulun ve eğitim programlarının temel görevleri arasında sayılmaktadır (Davis, 2003).

Bu yüzden araştırmada öğretmen adaylarının sahip oldukları değerlerden eleştirel düşünme eğilimlerini ve demokratik tutumlarının nasıl olduğu ve bunların birbirlerini ne kadar etkilemekte olduğunun belirlemesi önemli görülmüştür. Onun için bu çalışmada önce öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve demokratik tutumları belirlenmiştir. Bunlar belirlendikten sonra bu eleştirel düşünme eğilimleri ile demokratik tutumlarının ilişkili olup olmadığı bakılmıştır. Alanyazında, eleştirel düşünme ve demokratik tutum alanlarında araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak eğitim sistemini önemli derecede etkileyen bu kavramların beraber incelendiği bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu yüzden bu çalışmanın alan yazındaki bir eksikliği de gidereceği düşünülmüştür.

## 1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problemini; öğretmen adaylarının sahip olduğu eleştirel düşünme eğilimleri ile demokratik değerleri arasındaki ilişki nedir? sorusu oluşturmaktadır.

**1.2.1. Alt Problemler.** Bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri; cinsiyet, bölüm, sınıf, mezun olduğu lise türü, anne - baba eğitim durumu, anne-baba mesleği ve kendini demokrat olup olmadığını algılama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının demokratik değerleri; cinsiyet, bölüm, sınıf, mezun olduğu lise türü, anne - baba eğitim durumu, anne-baba mesleği ve kendini demokrat olup olmadığını algılama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının sahip olduğu eleştirel düşünme eğilimleri ile demokratik değerleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacını, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip oldukları eleştirel düşünme eğilimleri ile demokratik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu temel amacın yanı sıra öğretmen adaylarının kayıtlı oldukları bölüm, cinsiyet, mezun oldukları lise türü, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği ve kendilerini demokrat olup olmadığını algılama durumu gibi değişkenlere de bakılmıştır. Yine aynı amaç için önce öğretmen adaylarının sahip oldukları eleştirel düşünme eğilimleri ile demokratik tutumları ayrı ayrı incelenmiş sonra da eleştirel düşünme eğilimleri ile demokratik tutumları arasında bir ilişkinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

## 1.4. Araştırmanın Önemi

Öğrencilere ailelerinden sonra eleştirel düşünme eğilimleri ve demokratik tutum eğilimlerini kazandıracak olan öğretmenlerin bu beceri ve tutumlara ne kadar sahip olduğunun bilinmesi önemlidir. Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde öğretmen

adaylarına verilecek eleştirel düşünme ve demokratik tutum eğitimleri ile öğretmen adayları bu becerileri pekiştirecek ve kendi öğrencilerine aktaracaktır.

Öğretmen adaylarının sahip olduğu eleştirel düşünme eğilimleri ve demokratik tutumları ile ilgili ayrı ayrı çalışmalara rastlanmakla birlikte, bu ikisi arasında bir ilişkinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve demokratik tutumlarının belirlenmesi sonrada bu iki değer arasında bir ilişkinin olup olmadığının ortaya çıkarılması araştırmayı önemli hale getirmiştir. Ayrıca bu araştırma alana yeni bir katkı getirebileceği düşünüldüğünden de önemli görülmüştür. Araştırmanın ortaya çıkaracağı sonuçların, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve demokratik tutumları hakkında bilgi vereceğinin yanında daha sonra yapılacak olan yeni çalışmalara, politikacılara ve öğretmenlere de kaynaklık edebileceği düşünülmüştür.

### **1.5. Varsayımlar**

Araştırmada;

1. Öğretmen adaylarının araştırma sırasında uygulanan ölçme araçlarına doğru cevaplar verdikleri,
2. “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Demokratik Tutum Ölçeği”n de yer alan maddeler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi ve demokratik tutumlarının belirlenmesinde yeterli olduğu,
3. Araştırma örnekleminin, evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

### **1.6. Sınırlılıklar**

Araştırma;

1. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğretmen adayları,
2. 2017–2018 akademik yılı ve
3. Araştırmacının olanakları, ulaşabildiği kaynaklar ve zaman ile sınırlıdır.

### 1.7. Tanımlar

**Öğretmen Adayı:** Öğretmenlik programlarına devam eden, öğretmeni olacağı öğretim düzeyi ve alanında, okul ortamında, öğretmenlik uygulaması yapan yükseköğretim kurumu öğrencisini (MEB, 2015) ifade etmektedir.

**Eleştirel Düşünme Eğilimleri:** İnsanların problem çözmede kullandıkları zihinsel süreçler, stratejiler ve sunumlardır (Strenberg, 1999).

**Demokrasi:** Halkın egemen olduğu, yani siyasal gücün halkın yetkisinde bulunduğu ve bu gücü sağlamak için hürriyet, adalet, eşitlik, dayanışma ilkelerinin söz konusu olduğu sistemdir (Kıncal ve Işık, 2003).

**Demokratik Değer:** Bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında, demokrasi ilkeleri doğrultusunda belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimlerdir (Bulut, 2006).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili alanyazın taranarak araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

**2.1.1. Düşünme ve eleştirel düşünme.** Eğitim işi, insan gereksinimlerinin çokluğu ve çeşitliliğine bağlı olarak gün geçtikçe zorlaşmakta, kazanılan her yeni beceri hemen arkasından kazanılması beklenen bir ya da birkaç yeni beceriyi öğrenmeyi gerektirmektedir. Son zamanlarda eğitim kurumlarının önemi, eğitimin yaşam boyunca devam etmeye başlamasıyla birlikte artmaya başlamıştır. Öte yandan çağdaş dünyanın gereksinimleri bireylerin düşünme becerilerine sahip olmalarını bir zorunluluk haline getirmiştir. Öğretimde bilgi alıp verme yerine, düşünmeyi öğrenme önem kazanmaktadır. Bu yüzden modern okullarda düşünen, eleştiren, üreten, bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler yetiştirilmeye çalışılmakta, öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik eğitim programları hazırlanmaktadır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Presseisen (1985) düşünme becerilerini "temel işlemler, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme" olmak üzere aşamalı bir biçimde ele almaktadır. Temel işlemler neden sonuç ilişkilerini belirleme, benzetmeleri belirleme, ilişkileri belirleme, sınıflandırma ve nitelikleri belirleme olarak ele alınmaktadır. Problem çözme kısaca; tanımlanmış bir zorluğun üstesinden gelme, zorlukla ilgili bilinenleri birleştirme, zorlukla ilgili toplanması gereken veriyi belirleme, çözümler üretme, üretilen çözümleri sınama, problemlerin daha basit ifade edilişlerini arama becerilerini içermektedir. Karar verme ise, konuyla ilgili bilgileri birleştirme, seçenekleri kıyaslama, gereksinim duyulan bilgiyi belirleme ve nihayet seçenekler içinde en uygununu belirleme becerilerinden oluşmaktadır. Eleştirel düşünme eğilimleri kısaca; ifadeleri çözümlenme, ifade edilmemiş düşüncelerin

farkına varma, önyargıların farkına varma, düşüncelerin farklı ifade edilişlerini arama olarak özetlenebilir. Yaratıcı düşünme ise temel olarak düşünmenin mantığa, sezgiye dayalı yönlerini kullanarak özgün, estetik bir ürün ortaya koyma becerilerinden oluşmaktadır (akt. Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Skinner (1968)'a göre bir davranış olan düşünme, Clark ve Starr (1991)'a göre özellikleri özetleme, sınıflama, eleştirme, karşılaştırma, yorumlama, hipotez kurma, analiz yapma ve genellemedir. Kazancı (1989) düşünmeyi bireyi iç ya da dış etmenler bakımından rahatsız eden, bireyin fiziksel ve psikolojik dengesini bozan olayların giderilmesi için girişilen kasıtlı zihinsel davranışların tümü olarak tanımlamaktadır.

Türk Dil Kurumu (1995) düşünme için; duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak, aklın bağımsız ve kendine özgü durumu, karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi tanımını yapmaktadır. Akkurt (2001) düşünmeyi, gerçeğin anlaşılması için gösterilen zihinsel etkinlik, bilginin anlamlandırılması ve gerçeği anlayabilmek için gösterilen çaba ve çabalar olarak tanımlamaktadır. Beydoğan (2003)'da düşünmeyi, özel düşünme becerilerinin tümünden oluşan karmaşık bir süreç ve bireyin belli bir amacı başarmak için birçok zihinsel işlemi işe koşması olarak tanımlamıştır. Düşünme ile ilgili tanımlara bakıldığında düşünmenin bir davranış ve beceri olduğu söylenebilir.

Düşünme becerileri; eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerileri olarak ele alınabilmektedir. Pek çok boyutu bulunan düşünmenin önemli boyutlarından biri de eleştirel düşünmedir (Özden, 2005).

Kazancı (1989)'ya göre eleştiri; bir durumu, bir olguyu, bir tavrı ya da bir olayı tutarlılık, doğruluk, geçerlik ve güvenilirlik açılarından inceleme, yargılama ve değerlendirme işidir. Yine ona göre, hemen hemen hiçbir düşünme şekli eleştiriden, eleştiri sırasında işe koşulan zihinsel faaliyetlerden faydalanmadan düşünme üretemez. Kaya (1997)'da; eleştiri kavramının bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme anlamına geldiğini söylemektedir. Diğer yandan Paul ve Elder (2006)'ya göre eleştirel kelimesi etimolojik olarak Yunanca kökten gelmektedir: Bunlar *kriticos* (anlamı “sezgisel hüküm”) ve *kriterion* (anlamı “standartlar”) kelimeleridir. Etimolojik olarak, bu kelime “standartlar temelinde sezgisel hükmün” geliştirilmesini ifade etmektedir.

TDK (2005)' ya göre de eleştiri tanımı; “bir insanı, bir eseri, bir konuyu doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek amacını inceleme işi; bir edebiyat ve sanat eserini her yönüyle sağlamak ve değerlendirmek amacıyla yazılan yazı türü, tenkit, kritik; özellikle bilginin temellerini ve doğruluk durumunu inceleme, sınama, yargılama”dır.

Eleştiriden doğan eleştirel düşünme ile ilgili farklı tanım ve değerlendirmeler bulunmaktadır. Eleştirel düşünmenin tanımını yapan bir diğer kişi de; Kuhn (1991) olup, Kuhn (1991)'a göre eleştirel düşünce; öğretim ve öğrenme ortamına uygulanabilir gözükten yeterlilikler olarak tanımlanmaktadır. Çıkrıkçı (1996)'ya göre eleştirel düşünme bilgi çağın ve demokratik yaşamın vazgeçilmez bir ögesi durumundadır. Eğitimin işlevi her geçen gün değişmektedir. Son zamanlarda bilgiye ulaşma yollarının öğrenilmesi, problem çözmede uygun yolların bulunması, eleştirel düşünme becerisi ile birleştirilerek uygulanması eğitimde hedef haline gelmiştir. Fisher ve Scriven (1997) da eleştirel düşünmeyi, gözlemlerin, iletişimlerin, bilgilerin ve iddiaların ustalıkla, aktif bir biçimde yorumlanması ve değerlendirilmesi olarak tanımlamıştır. Daly (1998)'ye göre de; eleştirel düşünme, yönlendirilmiş, amaçlı, soyut, mantıksal ve gelişmecedir. Eleştirel düşünme aynı zamanda fikirlerin ve bilginin ahlaki yönden düşünülmesi ve doğrulanmasıdır.

Eğitim ile bireylere kazandırılmaya çalışılan temel becerilerden biri olan eleştirel düşünme eğilimlerini, Paul, Binker, Jensen ve Kreklau (1990) şöyle sıralamaktadır:

#### A. Duyuşsal Stratejiler;

1. Bağımsız düşünme,
2. Ben merkezli iç görüşler geliştirme,
3. Tarafsız düşünmeyi uygulama,
4. Duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama,
5. Alçak gönüllüğü ve yargıyı geciktirmeyi geliştirme,
6. Sorgulama cesareti geliştirme,
7. İyi niyetli ve dürüst düşünme,
8. Düşünme azmini geliştirme,
9. Düşünme becerisine güven duyma,

## B. Bilişsel Stratejiler- Makro Yetenekler;

10. Geçerli ve geçersiz genellemeleri fark etme,
11. Öğrendiklerini transfer etme,
12. Görüş geliştirme,
13. Sorunları, sonuçları veya inançları açık hale getirme,
14. Söz öbeklerinin veya sözcüklerin açık hale gerilmesi ve analiz edilmesi,
15. Değerlendirme için ölçüt geliştirme,
16. Bilgi kaynağının geçerliliğini değerlendirme,
17. Derinlemesine inceleme,
18. Tartışmaları, yorumları, inançları ve teorileri analiz etme ve değerlendirme,
19. Çözüm üretme veya değerlendirme,
20. Eylemleri veya politikaları analiz etme veya değerlendirme,
21. Eleştirel bir şekilde okuma,
22. Eleştirel bir şekilde dinleme,
23. Disiplinler arası ilişki kurma,
24. Sokratik tartışmayı uygulama. Soru sorma,
25. Farklı görüşleri karşılaştırma,
26. Diyalektik düşünme: görüşleri, yorumları veya teorileri değerlendirme,

## C. Bilişsel stratejiler- Mikro Beceriler

27. İdealle gerçeği ayırt etme,
28. Eleştirel sözcük dağarcığı kullanma,
29. Önemli benzerlikleri ve farklılıkları tespit etme,
30. Varsayımları inceleme ve değerlendirme,
31. İlgili olmayan gerçeklerden ilgili olanları ayırt etme,
32. Makul sonuçlar, tahminler veya yorumlar yapma,
33. Kanıtları ve iddia edilen gerçekleri değerlendirme,
34. Çelişkileri fark etme,
35. Sonuçlar ve anlamlar keşfetme.

Bu bağlamda eleştirel düşünmeyi oluşturan becerilerden duyuşsal stratejilerde; bağımsız düşünme, duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama, tarafsız düşünmeyi uygulama, sorgulama cesareti geliştirme; bilişsel stratejiler-makro yetenekler de; görüş geliştirme, derinlemesine inceleme ve eleştirel bir şekilde dinleme, bilişsel stratejiler-mikro beceriler altında ise; idealle gerçeği ayırt etme, çelişkileri fark etme gibi becerileri içerdiği anlaşılmaktadır.



Fisher (2001), Eleştirel düşünmenin öncelikle Sokrates'in öğretilerinde görüldüğünü belirtmekle birlikte kavramın tanımını, "yansıtıcı düşünme" olarak John Dewey'in yaptığını belirtmektedir. Dewey (1997), yansıtıcı düşünmeyi; bir inancı veya bilgiyi, bireyin kendi bilgi ve inancı doğrultusunda aktif, tutarlı ve özenli düşünmesi, sonunda kendi bilgi ve inancına yönelik daha iyi sonuçlara ulaşması olarak tanımlamaktadır. Giancarlo ve Facione' e (2001) göre ise; eleştirel düşünmeyle ilgili daha kapsamlı bir analiz, bireyin karşılaştığı sorunları çözmesine, fikirleri değerlendirmesine ve gerekli düşünceleri üretmesine yol açacak olan eleştirel düşünceyi kullanmaya dönük eğilimini tanımlamak ve genel anlamda beceri olarak ifade edilen kategorik bileşenlerin doğrulanmasını içermektedir.

Demirel' e (2002) göre de eleştirel düşünmenin beş temel boyutu bulunmaktadır. Bu beş temel boyut şöyledir:

- Tutarlık: Eleştirel düşünen, düşüncedeki tezatlıkları ortadan kaldıracak şekilde davranmalıdır.
- Birleştirme: Eleştirel düşünen, düşüncenin tüm boyutlarını ele alabilmelidir.
- Uygulanabilme: Kişi anlayabildiklerini de ekleyerek anladıklarını bir modele uygulayabilmelidir.
- Yeterlilik: Eleştirel düşünen kişi, deneyimlerini ve sonuçlarını sağlam bir şekilde oturtabilmelidir.
- İletişim Kurabilme: Eleştirel düşünen kişi düşündüklerini birleştirerek anladıklarını çevresine anlaşılır bir şekilde iletebilmelidir.

Demirel (2002) burada, eleştirel düşünmenin; "iletişim kurabilme, tutarlılık, birleştirme, yeterlilik ve uygulanabilme" olduğunu belirtmekle birlikte eleştirel düşünmenin bilginin aktif bir şekilde kazanılması, değerlendirilmesi, kullanılması yetenekleri ile eğilimlerine dayandığını da ifade etmektedir.

Bono (1998) düşünmenin temelinde bir uygulama biçimini belirleme ve tasarlama amacı olduğunu savunurken, düşünmenin nadiren kendi başına değer taşıdığını, kimi durumlarda düşünmenin uygulamayı izleyen bir evre, kimi zaman da uygulamayla iç içe olan bir süreç olduğunu söylemiştir. Vaughn (2008) eleştirel düşünmeyi inançların ya da ifadelerin mantıklı standartlar vasıtası ile sistematik değerlendirilmesi, Tittle (2011) ise neye inanılacağı dolayısı ile ne yapılacağı ile ilgili makul mantık yürütme olarak tanımlamıştır. Diğer taraftan Kurfiss (1988)

tarafından yapılan bir tanımlama da ise, eleştirel düşünmenin bir problem çözme süreci olması yönü vurgulanmıştır. Kurfiss (1988) eleştirel düşünmeyi mevcut bilgileri bir araya getirerek doğrulanabilen bir olgu ile ilgili bir sonuca ulaşmak için bir durumu, soruyu veya sorunu açıklamayı amaçlayan bir araştırma olarak tanımlamaktadır.

Problem çözme süreci olarak tanımlanan eleştirel düşünmenin bir beceri gerektirdiği görülmektedir. Beyer (1988)'de eleştirel düşünme eğilimlerini şöyle maddeleştirmiştir:

1. Doğrulanabilir olan gerçekleri ve değer iddialarını ayırt etme,
2. İlgili bilgi, iddia ya da sebepleri ilgili olmayanlardan ayırt etme,
3. Bir ifadenin gerçekselsel doğruluğunu tespit etme,
4. Bir kaynağın geçerliğini, güvenilirliğini tespit etme,
5. Belirsiz iddiaları ya da tartışmaları tanımlama,
6. İfade edilmemiş olan önermeleri tanımlama,
7. Ön yargıyı tespit etme,
8. Mantıksal yanlışları tanımlama,
9. Bir mantık yürütme çerçevesinde mantıksal tutarsızlıkları tespit etme,
10. Bir tartışma ya da iddianın gücünü tespit etmedir.

Görüldüğü gibi Beyer (1988) eleştirel düşünme eğilimlerini teyit edilebilir olan gerçekleri ve değer iddialarını ayırt etme, bir ifadenin gerçekselsel doğruluğunu tespit etme, ön yargıyı tespit etme, bir tartışmaya da iddianın gücünü tespit etme olarak ele almaktadır. Diğer taraftan Ennis'e (1991) göre ise:

1. Bir soru üzerine odaklanma,
2. Tartışmaları analiz etme,
3. Netleştirme ya da meydan okuma, soruları sorma ve cevap verme,
4. Bir kaynağın güvenilirliği hakkında hüküm verme,
5. Gözlemlene ve gözlem raporları, kriterleri hakkında hüküm verme,
6. Tümdengelsel çıkarımda bulunma ve yapılan çıkarımlar hakkında hüküm verme,
7. Özelden genele (tümevarım) çıkarımda bulunma ve çıkarımlar hakkında hüküm verme,
8. Değer hükümleri verme,
9. İfadeleri tanımlama, üç boyutta tanımları değerlendirme,
10. Önermeleri tanımlama,
11. Eylem hakkında karar verme,
12. Diğerleri ile etkileşimde bulunma.

Beyer (1988)'in, eleştirel düşünme eğilimlerini bilgi, iddia ya da sebepleri ilgili olmayanlardan ayırt etme, belirsiz iddiaları ya da tartışmaları tanımlama, ifade edilmemiş olan önermeleri tanımlama olarak maddeleştirirken, Ennis (1991), bir soru üzerine odaklanma, tartışmaları analiz etme, bir kaynağın güvenilirliği hakkında hüküm verme, değer hükümleri verme, eylem hakkında karar verme olarak sıralamaktadır.

Burns (2009) eleştirel düşünen bireylere duyulan ihtiyaç ile bu becerilerin bireylere nasıl kazandırılacağı sorusunu gündeme getirmiştir. Eleştirel düşünmenin kazandırılması sürecine önemli katkılar sağlayacak öğretmenlerin ise eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilerin kazandırılabilmesi için eğitim ortamlarını etkili bir şekilde uygulamaları için öncelikli olarak bu becerilere önce kendilerinin sahip olmaları gerekmektedir (akt: Polat ve Konaş, 2018). Yu Chu (1997)'ya göre, öğretmenler eleştirel düşünme yetisine sahip öğrencilerin yetişmesinde önemli bir rol üstlenmektedirler. Carr' da (1988) tüm öğretmenlerin, öğrencileri okumaya, sorgulamaya, farklı düşünce tarzlarıyla ilgilenmeye, farklı fikirler arasında ilişkiler kurmaya ve gerçek yaşamsal konularla içli dışlı olmaya teşvik edecek bir ortam yaratmaları gerektiğini savunmaktadır. Diğer taraftan, eleştirel düşünmenin çok fazla bilginin ve bizi ikna etmeye çalışan çok fazla kişinin olduğu dünyaya karşı bir savunma olduğunu belirten Epstein (1999), eleştirel düşünme yeteneğinin, bireyleri doğrulanmamış iddia ve düşünceler arasında bocalamaktan kurtaracağını söylemektedir. O'na göre, gerçeğin bulunmasına yönelik sorgulama ve eleştiri, bireylerin bilişsel gelişimleri için gereklidir.

Seferoğlu ve Akbıyık (2006)'in de ifade ettikleri gibi; düşünme becerileriyle ilgili bu tanımlamalara bakıldığında bir takım ortak noktaların varlığı dikkat çekmektedir. Bu ortak noktalar problem çözme ve karar vermede yoğunlaşmaktadır. Bunlara ek olarak problem çözme ve karar verme süreçlerini yaşadıkten sonra bilgiyi işleyerek yaşanan soruna bir çözüm sunma veya bir ürün ortaya koyma becerisi kendisini göstermektedir.

**2.1.2. Demokrasi ve demokratik değer.** Demokrasinin temelini oluşturan en önemli unsurlardan biri olan düşünce ve eleştiri yapabilme özgürlüğüdür. Bu sebeple

eleştirel düşünme ve demokratik tutum eğitim sürecinde iç içe geçmiş kavramlar olarak değerlendirilebilir.

Eğitim sistemi ve okullardan, sürekli değişen bir dünyada özgür, eleştirel düşünebilen, sorumluluk sahibi, sosyal sorunlara duyarlı ve demokratik değerlere sahip bireyler yetiştirmesi beklenir. Demokrasi ve eğitim ilişkisi, geçen yüzyılın başından itibaren üzerinde çok tartışılan ve yazılan oldukça geniş ve karmaşık bir konudur. Bu konudaki görüşler, aynı zamanda farklı teorik bakış açılarından beslenmektedir. Yaygın bir görüşe göre demokrasi, okulda başlar. Okul, demokratik değer ve ideallerin içinde geliştiği, yaşandığı ve yaşatıldığı bir yer olarak tanımlanır. Okul toplumunu oluşturan üyeler, sosyal etkileşim ve diyaloga bağlı olarak okul yaşamının sosyal gerçeklerini birlikte inşa ederler. Eğitim ve okul yönetimiyle ilgili çağcıl tartışmalarda, okul programının oluşturulmasından, okul yönetim süreçlerine; okulu geliştirmeden okul reformuna kadar çeşitli konularda ailelerin, öğretmenlerin, toplum üyelerinin, öğrencilerin, kısaca okulla ilgili bütün paydaşların katılımını öngören bir yönetim anlayışı öne çıkmaktadır (Şişman, 2006, akt. Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010). Yine Şişman, Güleş ve Dönmez (2010)'e göre bireyin ön plana çıktığı ve farklılıkların daha fazla önem kazandığı günümüzde, bu farklılıkların korunup sürdürülmesi, demokratik bir kültür içinde yetişen bireylerle mümkün olabilir. Demokrasi bilincini bireylere kazandırmada eğitim kurumlarının önemi büyüktür. Bu nedenle demokrasi kültürünün öncelikli olarak okullarda yaşanması gerekir. Bu nedenle “demokratik eğitim” ile ilgili araştırmaların sayısı gittikçe artmakta olup; okul ve sınıf yönetiminin, okullardaki öğretim etkinliklerinin ve okul kültürünün nasıl daha demokratikleştirilebileceği sorusu, bu araştırmaların temelini oluşturmaktadır.

Dewey (1937), demokrasinin sadece bir yönetim biçimi olmadığını, aynı zamanda hayatın içinde yaşayan bir olgu olduğunu ileri sürmüştür. Dewey'e göre demokrasi sadece bir yönetim biçimi, seçimler aracılığıyla yöneticileri seçme ve yöneticilerin kanun yapması değil, bunun daha da ötesinde demokrasi, insan ilişkileri üzerinde temellenmiş ve bireyin kişilik olarak gelişimini sağlayan temel bir araçtır. Demokrasi, bireysel ve toplumsal anlamda bir yaşam biçimidir (akt. Erbil ve Kocabaş, 2017).

Büyükkaragöz (1990)'e göre de demokrasi, halkın egemen olduğu, yani siyasal gücün halkın yetkisinde bulunduğu bir yönetim şeklidir. Türk Demokrasi Vakfı (1999)'ın yaptığı bir tanıma göre de, demokrasi belli normlara göre kuramsal gücün kullanımı ve toplumsal politikaların geliştirilmesinde vatandaşların önceliklerinin dikkate alınarak kararların verilmesi sürecidir.

Yine demokrasi'nin en çok kullanılan ve en popüler olan tanımını Amerika Birleşik Devletleri eski başkanı olan Abraham Lincoln'in 1863'te Gettysburg söyleşisinde "Halkın, halk için, halk tarafından yönetimi" şeklinde yaptığı tanımdır (Uygun, 2003). Birçok tanımı yapılan demokrasi kavramı ile eğitim iç içe bir özellik göstermektedir. İnfomal olarak ailede başlayan demokrasi eğitimi, formal olarak öğrenim süreci boyunca devam ettiği söylenebilir.

Gözütok (1995) eğitimi toplumların çağdaş uygarlık düzeyine ulaşabilmesi bilim ve teknoloji alanlarında nitelikli insan gücü yetiştirilebilmesi için en önemli araç olarak tanımlar ve eğitimin amacının bireylerin sahip oldukları yetenekleri en üst düzeyde geliştirerek, onlara bireysel, toplumsal, ekonomik ve siyasal işlevler kazandırmak olduğunu söylemektedir.

Demokrasinin tanımlarının yanında birçok ilkesinden de bahsedilmektedir. Demokrasinin ilkeleri hakkında tam bir yargıya varılamamışta olsa da, Yıldırım (1994) bunları yedi madde de toplamıştır. Bunlar:

1. Siyasal Çoğunluk: Çoğulcu demokraside tüm düşünce ve inançlar serbestçe ifade edilebilir. Kişiler ve topluluklar iktidarla diyaloga girebilirler. Birbirine karşı çeşitli görüş ve düşünceler çatışabilir. Ancak bunlar yok edilmemeli, dengeler kurulmaya çalışılmalıdır.
2. Temsil: Çoğulcu demokrasi, temsili demokrasidir. Çünkü halkın adına kararı yine halkın seçtiği temsilciler alır.
3. Seçim: Çoğulcu demokraside halkın adına hareket edecek temsilciler, seçim yoluyla belirlenir. Genel ve eşit oy uygulaması ile halkın temsilcilerini seçmesinde geniş bir halk kitlesinin katılımı sağlanmış olur.
4. Çoğunluğun Yönetme Hakkı: Çoğunluğun yönetme hakkının gerçekleşmesi siyasal partiler yoluyla olur. Çoğunluğu sağlayan parti veya partiler iktidarı, diğerleri muhalefeti oluşturur. Çoğunluğun aldığı kararların demokratik ilkelere uygun olması, açıklık ve özgürlük içinde tartışılarak alınmış olması gerekmektedir.
5. Muhalefet Etme Özgürlüğü: Çoğulcu demokrasinin en belirgin özelliği hiç şüphe yok ki, muhalefet etme özgürlüğüdür. Azınlığın çoğunluğu denetlemesi ve iktidar olmak için çalışması en doğal hakkıdır. Çünkü çoğulcu demokraside iktidar hem geçici hem de değişkendir. Azınlığın korunması çoğunluğu eleştirebilmesi, görüş ve düşüncelerini tam bir serbestlikle ifade edebilmesi ile mümkün olmaktadır.
6. Temel Hak ve Özgürlüklerin Korunması: Çoğulcu demokrasi bir özgürlük rejimidir. Haklar ve özgürlükler insanların doğuştan sahip olduğu özelliklerdir. İktidar, insan

hakları ve özgürlük ile ilgilenmek zorundadır. Çoğulcu demokraside özgürlüklerin korunması için çeşitli hukuksal önlemler alınmıştır.

7. Yasa Önünde Eşitlik: Yasalar herkese, toplum içindeki yeri, toplumsal kökeni, ekonomik gücü ne olursa olsun, herhangi bir ayırım yapılmadan uygulanır.

Flowers (2007)'ye göre demokrasi iki temel üzerine kuruludur. Bunlar:

1. Bireyin kendi kendini yönetmesi ilkesi: hiç kimse başkaları tarafından oluşturulmuş kurallara maruz kalmamalıdır.
2. Eşitlik ilkesi: Bütün insanlar, toplumda kendilerini etkileyecek kararları belirlemede aynı fırsata sahip olmalıdır.

Bu her iki belirlemede ve demokrasinin ilkeleri ile ilgili yapılan tanımlamalarda; siyasal çoğunluk, temsil, seçim, muhalefet etme, temel hak ve özgürlüklerin korunması, bireyin kendini yönetmesi ve eşitlik gibi demokrasinin birçok ilkesinin öne çıktığı görülmektedir.

Demokrasi ve eğitim ilişkisine bakılır ise; demokrasinin eğitim ile mümkün olacağı yargısına varmak mümkündür. Klasik liberal filozof Hayek; demokrasinin bir hayat tarzı olmadığını, farklı hayat tarzlarının bir arada bulunmasını ve birlikte var olmasını mümkün kılan bir yönetim olduğundan bahsetmektedir (Yayla, 2000). Çalık (2002) demokrasi eğitiminin günümüzde çağdaş eğitimle verildiğini ve çağdaş eğitimin düşünceye dayandığını savunmaktadır. Çağdaş düşünce özgür düşünce olduğunu, dogmalara bağlı olmadığını ve eleştirel olduğunu da belirtmektedir. Bağımsız düşüncenin öğretilmesinin ise eğitimin sonucu olduğunu söylemektedir. Davis (2003) ise demokratik yaşam kültürünü ve demokratik değerleri kazandırma görevi, okulun ve eğitim programlarının temel görevleri arasında saymaktadır.

Yeşil (2002)'e göre eğitim ile demokrasi arasında, birbirinin önkoşulu olma ölçüsüne varacak kadar bir ilişki vardır. Bir taraftan eğitim, demokrasinin varlığı, benimsenmesi, birey ve toplum bazında yaşaması için önemli bir önkoşulu olur iken, diğer taraftan demokrasi eğitiminden beklenen kalitenin artırılması ve yetişen bireylerin kendilerine ve tüm insanlığa faydalı olabilmeleri için yine önemli bir önkoşul olma işlevini de yüklemektedir. Demokrasi için eğitim önemlidir. En genel anlamda davranış değiştirme süreci olarak tanımlanabilecek eğitim, demokratik bir toplum oluşturmanın ön şartı olarak kabul edilmektedir.

Tutum bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1988). Bir

diğer tanımla tutum; bireylerin belirli bir objeyi, kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme yönünde davranmaya duygusal hazır oluş hali veya eğilimi'dir (Özgüven, 2002). Usal ve Kuşluvan (2002)'e göre, tutum bireyseldir ve bireyin gözlenebilen davranışlarından sağlanan izlenimlere göre şekillenir. Yine Usal ve Kuşluvan (2002)'e göre çok sayıda bireyin tutumu ölçülerek grup tutumundan söz edilse de ölçümlerin bireysel yapılması, tutumun bireysel olduğunun bir ifadesidir ve tutumlar doğrudan gözlenemezler. Seferoğlu (2004)'na göre de tutumlar, insan davranışlarına yön vermede önemli rol oynamaktadır.

Budak (2005) 'e göre tutum, kişinin belli bir insana, gruba, nesneye, olaya yönelik olumlu ya da olumsuz bir şekilde düşünmesine, hissetmesine ya da davranmasına yol açan istikrarlı, yargısal eğilimidir. Bir değer ve inanç sistemine bağlı olarak oluşan tutumların olumlu ya da olumsuz olması mesleki performans açısından oldukça önemli görülmektedir (akt. Aydın ve Sağlam, 2012).

Kişilerin demokrasiyi hayat şekli haline getirebilmesi için sürekli bir eğitim gerekli olduğunu savunan Koç (2008)'a göre; tutum kavramını ne olduğunu bilmek demokratik tutum ifadesinin anlaşılmasında yardımcı olacaktır. Sürekli hale gelecek demokrasi eğitimi toplum ve devlet aracılığı ile kişiye aktarılır. Bu kapsamda devlete düşen sorumluluklar arasında şunlar vardır: kişilere yeterli maddi manevi yardım, kitle iletişim araçlarının demokrasi ile yapılandırılması, herkese eğitim verilmesi şeklinde sıralayabiliriz bunlar demokrasiye inanmış her ülkede söz konusudur.

Büyükkaragöz (1995), demokratik tutumun “bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında, demokrasi ilkeleri doğrultusunda belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimler” olduğunu ifade etmektedir. Aslan (2012)'da demokrasinin değerleri demokratik tutum geliştirmeye yönlendireceğini ve demokratik değerlerden olan birey katılım, düşünceye saygı, işbirliği vb. unsurlar demokratik tutumun temelini oluşturacağını belirtmiştir. Demokratik değerlerin davranışa dönüşmesi demokratik tutum olarak adlandırmaktadır. Demirsöz (2010)'de, demokratik tutumu; bireyin haklara saygı, kişiliğe saygı, adalet, sorumluluk, eşitlik, açık görüşlülük, dürüstlük, hoşgörü, işbirliği, takdir, yol göstericilik, yardımseverlik gibi ilkeleri benimseme, davranış haline getirme, hazır oluş ve vaziyet alış becerisi olarak tanımlamaktadır.

Yine Gülmez (1994)'de, demokrasinin öğrenilebilmesi için eğitime gereksinim olduğunu ve bu anlamda eğitimin demokrasinin ön koşulu olduğunu belirtmektedir. Bu düşünceye benzer bir görüş ise Gömlüksiz ve Çetintaş (2011)'in de belirtmiş olduğu demokratik tutum ve davranışların kazandırılmasında eğitimin yerinin önemli olduğudur.

Demokrasi ve eğitim düşünceleri ayrılmaz biçimde birbirine bağlıdır ve aynı vizyonun parçaları olarak düşünülmelidir. Kitlelerin eğitilmesiyle, kitlelere oy verme hakkının tanınmasının aynı zamanlarda gelişmesi tesadüf değildir. Biri diğerinden ayrı olarak zihinde canlandırılmaz (Aydemir ve Aksoy, 2010).

## **2.2. İlgili Araştırmalar**

İlgili literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının sahip olduğu eleştirel düşünme eğilimleri ve demokratik tutumlar ile ilgili araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Araştırmanın bu kısmında konu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan bazı çalışmalara yer verilmiştir.

**2.2.1. Eleştirel düşünme ile ilgili araştırmalar.** Kaya'nın (1997), "Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü" ile ilgili yaptığı araştırmada, İstanbul Üniversitesi öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü ve eleştirel düşünme gücünü etkileyen etmenleri belirlemeye çalışmış, araştırmanın örneklemini de İstanbul Üniversitesi'nin Fen, Sağlık, Sosyal ve Mühendislik Bölümlerinin dördüncü sınıfında öğrenim gören 244 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin eleştirel akıl yürütme gücü, puan ortalamasının orta düzeyde yoğunlaştığı ve öğrencilerin eleştirel akıl yürütme gücü ile yakın ilişkisi olan bireysel özellikleri ve sorunların çözümünde kullandıkları yaklaşımlar incelendiğinde öğrencilerin kendilerini yeterince tanımadıkları ortaya çıkmıştır. Kaya'nın yaptığı bu araştırma sonucunda, İstanbul Üniversitesi öğrencilerinin eleştirel düşünme gücünün orta düzeyde olduğunun saptanarak gerek politikaları, gerek yükseköğretim kurumları, öğretim elemanları ve öğrenciler açısından konunun gereken önemle ele alınması, ilgili girişimlerin, çalışmaların başlatılmasının bir zorunluluk olduğu vurgulanmıştır.



Onwuegbuzie (2001) tarafından yapılan bir araştırmada yüksek lisans ve doktora düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelenmiştir. Doktora düzeyinde 19, yüksek lisans düzeyinde 101 öğrencinin katıldığı ve Kaliforniya Eleştirel düşünme eğilimleri Testi'nin uygulandığı araştırmadan elde edilen bulgular, doktora düzeyindeki öğrencilerin test puanlarının anlamlı  l de yüksek olduğunu göstermiştir.

Kürüm'un (2002),  ğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü ve onları etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlayan alışması Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1., 2. ve 3. Sınıf  ğrencilerinin oluşturduğu 1047 kişilik bir grubu kapsamaktadır. Tarama modelindeki bu çalışmada  ğretmen adaylarının seçtikleri bölümün, gelir düzeyinin, kardeş sayısının, anne ve baba eğitim düzeyinin vb. etkenlerin eleştirel düşünme gücünü etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak  ğretmen adaylarının cinsiyetinin eleştirel düşünme gücü üzerinde belirleyici bir unsur olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada spor etkinliklerine, sosyo-kültürel ve bilimsel faaliyetlere katılmanın da düşünme gücünü etkilediği g r lm ştir.

Hermann'ın (2002), sosyal bilimler alanlarında farklı bölümlerde okuyan öğrenciler üzerinde yaptığı deneysel çalışmada; eleştirel düşünmenin bilgisayar destekli eğitimde simülasyonlar aracılığıyla mı verildiğinde daha etkili olduğu yoksa geleneksel sınıf ortamında düz anlatımla verildiğinde mi daha etkili olduğu araştırılmıştır. Araştırmada, California Eleştirel Düşünme Eğilimi  leği kullanılmıştır. Araştırma sonunda, eleştirel düşünmenin bilgisayar destekli verildiği deney grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi  leği (CCTDI) sonuçları, eleştirel düşünmenin geleneksel düz anlatım yöntemiyle verildiği kontrol grubundan yüksek çıkmıştır.

Elam (2002), eleştirel düşünme eğilimleri ve eğilimi ile akademik düzey ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemek için, 1. ve 3. sınıf Optometri öğrencilerini karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonunda eleştirel düşünme eğilimleri ve eğilimlerinde sınıf düzeyinin ya da cinsiyetin anlamlı bir etkiye sahip olmadığı ancak, eleştirel düşünme eğilimi ve sınıf düzeyinde anlamlı farklılık olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Semerci (2003), Fırat  niversitesine bağlı bulunan enstitülerde doktora öğrenimi gören ve tez aşamasındaki öğrencilerin eleştirel düşünüp düşünmediklerini ve bir dönemde alınan öğretmenlik meslek derslerinin eleştirel düşünme eğilimlerini

geliştirip geliştirmedini belirlemeye çalıştığı araştırmasında veri toplama aracı olarak “Eleştirel (Kritik) Düşünme Becerileri Ölçeği” kullanmış ve 14 hafta boyunca “Gelişim ve Öğrenme” ile Öğretimi Planlama ve Değerlendirme” dersi verilen öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirdiği görmüştür.

Özdemir (2005), “Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel düşünme eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ne düzeyde olduğu ve cinsiyete, doğum yerine, anne ve baba öğrenim durumuna ve gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmada survey modeli kullanmış ve veri toplama aracı olarak bir tutum ölçeği geliştirmiştir. Araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde okuyan 128 öğrenci oluşturmuştur. Toplanan verilerin analizi SPSS-11 istatistik programında yorumlanmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi bakımından orta düzeyde oldukları ve eleştirel düşünme becerisine sahip olma durumlarının cinsiyet, doğum yeri, anne baba öğrenim durumu ve gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Kaloç (2005), “Ortaöğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel düşünme eğilimleri ve Eleştirel düşünme eğilimlerini Etkileyen Etmenler” adlı araştırmanın sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin okullara göre farklılık gösterdiği ve eleştirel düşünme gücü düzeylerinin kitap ve gazete okuma gibi etkinliklerden etkilendiği saptamıştır.

Türnüklü ve Yeşildere'nin (2005) eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini belirlemeyi amaçladıkları ilköğretim matematik öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri pozitif yönde fakat yeterince yüksek çıkmamıştır. Bunun yanı sıra eleştirel düşünme eğilim ölçeği sonuçları ve matematiksel eleştirel düşünme problemleri sonuçları bir uyum göstermiştir.

Alkaya (2006), “Eleştirel düşünme eğilimleri Temel alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi” konulu çalışmasını Mardin-Dargeçit ilçesinde bir ilköğretim okulunda bulunda 4. sınıf şubesinde yapmıştır. Bu çalışmada eleştirel düşünme eğilimlerini temele alan fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisini incelemiş, yapmış olduğu deneysel araştırma

sonucunda eleştirel düşünmenin uygulandığı deneysel grup ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Öztürk (2006), hemşirelik yüksekokulu lisans programında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini ve eleştirel düşünme düzeyini etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Yaptığı araştırmada transkript not ortalaması, sosyoekonomik düzey ve sınıf düzeyi yükseldikçe eleştirel düşünme beceri düzeyinin arttığı, üniversiteden önce şehirde yaşadığını ifade edenlerin ve hemşirelik deneyimi olanların eleştirel düşünme düzeyinin ise diğerlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Akar (2007)'in "Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki" isimli yüksek lisans tezinde, 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 224 sınıf öğretmeni adayı ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde farklılık oluşturmadığı, sınıf düzeyi yükseldikçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri düzeylerinde azalma olduğu, mezun olunan lise türünün ve ailelerinin sosyoekonomik düzeylerinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde bir farklılık oluşturmadığını göstermiştir. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmış ve aşağıdaki sonuçlar bulunmuştur:

1. Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur.
2. Sınıf öğretmeni adaylarının bay ve bayan olmaları eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.
3. Mezun olunan lise türü eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

Çekiç (2007), matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin, öğrencinin analitik geometri dersindeki başarısına, cinsiyetine, mezun

olduğu lisenin bulunduğu yerleşim birimine, anne-baba eğitim durumuna, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyine, bölümlerine (ortaöğretim-ilköğretim), gündüz veya gece öğretimi olma durumlarına göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini araştırdığı çalışmasında aşağıdaki sonuçları elde etmiştir:

1. Matematik öğretmen adaylarının büyük bir bölümü (%68.2) orta düzeyde bir eleştirel düşünme gücüne sahiptirler.
2. Matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile analitik geometri dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.
3. Matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin cinsiyete göre eleştirel akıl yürütme gücü arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Kızlar ve erkeklerin eleştirel düşünme gücü bakımından birbirine yakın puanlar aldıkları görülmektedir.
4. Matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin cinsiyeti ile eleştirel düşünme gücünün alt bölümlerinden birinde (yorumlama) kızların lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Yani kız öğrenciler eleştirel akıl yürütme gücünün alt bölümü olan yorumlamada erkeklerden daha yüksek puan almıştır.
5. Matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin baba eğitim ve anne eğitim durumuna göre eleştirel akıl yürütme gücü puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
6. Matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin ailelerinin sosyo-ekonomik durumuna göre eleştirel akıl yürütme gücü puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
7. Matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü puanları ile okudukları bölüm arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

**2.2.2. Demokratik tutum ile ilgili araştırmalar.** Gömleksiz (1988), “Demokratik Sınıf Ortamı Açısından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Davranışlarının Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında elde edilen bulgular özetle şöyle sıralanabilir:

1. Öğretim elemanları ve öğrenciler, demokrasi ilkelerine oldukça yüksek düzeyde katılım göstermektedirler.
2. Öğretim elemanlarının, demokrasi ilkelerine katılımları ile bu ilkelere uygun sınıf içindeki davranışlarını değerlendirmeleri arasında, genelde, anlamlı farklar bulunmaktadır.
3. Öğrencilerin, demokrasi ilkelerine katılımları ile bu ilkelere uygun sınıf içindeki davranışlarını değerlendirmeleri arasında anlamlı farklar bulunmaktadır.

Büyükkaragöz'ün (1989) yaptığı “Ortaöğretimde Demokrasi Eğitimi” adlı araştırmada, demokrasi eğitiminin özellikleri, çeşitli ülkelerdeki uygulamalar, bu alanda yapılan çalışmalar üzerinde durulmuştur. Ayrıca “Türk Eğitim Sistemi ve Öğretim Programları” ile ilgili boyutlan problem bölümünde tartışılmakta, ortaöğretim kurumlarında, öğrencilere demokratik değerlerin kazandırılması için nelerin yapıldığını ve yapılabileceğini ortaya çıkarmak için lise seviyesindeki yönetici, öğretmen ve öğrencilerin tutum ve davranışlarını analiz edilmektedir. Araştırmanın genel evrenini Türkiye'deki tüm genel liseler, çalışma evrenini Konya'da bulunan genel liseler oluşturmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan bazıları şunlardır:

1. Kadın ve erkek öğretmenlerin demokratik tutumları arasında fark bulunamamıştır.
2. Kız ve erkek öğrenciler arasında demokratik tutum ve davranışlar bakımından kızlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
3. İl ve ilçe merkezlerinde görev yapma, bayan ya da erkek olma, öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışlarında bir farka yol açmaktadır.
4. Öğretmenler tutum yönünden öğrencilerine nazaran demokratik olmasına rağmen, davranış bakımından öğrencilerin daha demokratik olduğu anlaşılmaktadır.
5. İl merkezlerinde öğrenim gören öğrenciler ilçe merkezlerinde öğrenim görenlere nazaran daha demokratik bir davranışı yansıtmaktadırlar.

Büyükkaragöz ve Üre (1994), yapmış oldukları çalışmada öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğrencilerin demokratik tutumlarını tespit için çalışmışlar ve kız

öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha demokratik davranışlar sergilediğini ortaya koymuşlardır. Çalışmadaki bir diğer sonuç ise; eğitim fakültesi öğrencilerinin fen edebiyat fakültesi öğrencilere göre daha demokratik bir tavır sergilediğidir.

Yıldırım (1994), “İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Davranışları ile Öğrencilerin Demokratik Davranışları Arasındaki İlişkilerin Saptanması” adında Antakya ili Örneği üzerinde bir çalışma yapmıştır. Antakya’daki 14 ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ve 4. ve 5. sınıfta okuyan öğrencilerin demokratik tutumları araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin demokratik tutumlara sahip olduğu yöndeki puanları fazladır ancak bu puanları sınıf içinde davranışa dönüştüremedikleri görülmüştür. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin demokratik tutumları ile demokratik davranışları arasında tutarsızlık olduğunu göstermekte; bundan dolayı, öğretmenlerin ölçek üzerinde tutumları demokratik iken, davranışlarının demokratik olma düzeyleri ortalama olduğu sonucuna varılmıştır.

Gözütok (1995), öğretmenlerin demokratik tutumlarını araştırmış ve araştırmanın sonucunda kıdemleri farklı öğretmenlerin demokratik tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, çocuk sahibi olup olmama ve çocuk sayısı değişkenleri açısından da öğretmenlerin demokratik tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklar ortaya çıkmamıştır.

Dilekmen (1999), Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 110 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, deney ve kontrol grupları oluşturarak grupla psikolojik danışmanın öğretmen adaylarının demokratik tutum ve empatik beceri düzeylerine etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, grupla psikolojik danışmaya katılan öğretmen adaylarının demokratik tutum ve empatik beceri düzeyleri, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

Sağlam’ın (2000) sosyal bilgiler dersinin demokratik tutum geliştirmedeki rolü ile ilgili mevcut durumu tespit etmek için 250 ilköğretim 1. kademe öğrencisi üzerinden yapmış olduğu araştırma sonucunda, öğretmenlerin kadın olmaları ile öğrencilerin demokratik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Yanardağ’ın (2000) üniversite gençliğinin demokratik tutum ve davranışları üzerine yapılan araştırmada sınırlı bir örneklem üzerinde durum tespiti yapılarak gençlerin demokrasi ve ilkeleri konusunda nasıl bir tutum sergiledikleri ve bunun davranışlarına nasıl yansıdığını,

değişim olgusu çerçevesinde araştırılmaktadır. Anket tekniğinin uygulandığı bu çalışmada, gençlerin büyük bir çoğunluğunun demokrasi ve demokratik ilkeler konusundaki tutum ve kanaatlerinin olumlu yönde belirginleştiği, akılcı bir davranış sergiledikleri saptanmıştır.

Branson'un (2004) 'Okullarda Vatandaşlık Bilgisi ve Demokrasi Eğitimi' isimli kuramsal bir çalışmasında vatandaşlık bilgisi, vatandaşlık becerileri ve vatandaşlık yetileri, vatandaşlık eğitiminin boyutları olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın sonucunda vatandaşlık bilgisi ve demokrasi eğitiminin ilkokuldan itibaren önemsenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Akpınar ve Turan'ın (2004) yaptığı çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin demokrasi eğitimini gerekli gördüklerini ve bunu Avrupa Birliği ile eşitöl tuttıkları sonucu saptanmıştır.

Bulut'un (2006) yaptığı bu araştırmanın amacı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü öğrencilerinin demokratik tutumlarının sınıf, cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim düzeyi, anne- baba mesleği, anne-baba ve öğretim elemanlarının tutumlarına yönelik algılamaları, ailenin aylık gelir düzeyi, mezun olunan lise ve lisedeki alanı göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemektir. Örneklemi 2003- 2004 akademik yılında Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim dalında öğrenim gören 164 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada Gözütok (1995) tarafından geliştirilmiş olan "Demokratik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin sınıf düzeyine, yaşlarına ve lise alanlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Serin'in (2004) yaptığı araştırmanın amacı, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin demokratik tutumlarının, bölüm, sınıf, cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim düzeyi, anne- baba mesleği, anne-baba ve öğretim elemanlarının tutumlarına yönelik algılamaları, ailenin aylık gelir düzeyi, mezun olunan lise ve lisedeki alanına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırmanın örneklemini Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında 1. ve 4. sınıflarda öğrenim gören olan 174 öğrencidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Kişisel Bilgi Formu" ve Gözütok (1995)" un geliştirdiği "Demokratik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; ailenin aylık gelir düzeyi ve mezun

olunan lise türünün demokratik tutumları istatistiksel olarak etkilediği ortaya çıkmıştır.

Fettahlıoğlu'nun (2005) Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Öğretim Elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarının değerlendirilmeyi amaçladığı çalışmada, öğretim elemanları ve öğrenciler tarafından demokrasi ilkelerinin kabul gördüğü ve benimsendiği ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın örneklemini 2003–2004 öğretim yılında Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi'nde görevli öğretim elemanları ile farklı fakülte ve yüksekokullarda okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından öğretim elemanları ve öğrenciler için aynı içerikte olmak üzere iki ayrı anket formu geliştirilmiştir.

Türkbay'ın (2005) 'Üniversite Öğrencilerinin Demokratik Tutum ve Değerleri Üzerine Bir Araştırma: Pamukkale Üniversitesi Örneği.' isimli yüksek lisans tez çalışmasında, üniversite öğrencilerinin, demokratik tutum ve değerlerini belirleyen ve bu tutumları etkileyen toplumsal, siyasal, ekonomik değişkenler arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin demokratik tutum ve değerlerinin eğitim, temel bilim alanları, cinsiyet, aile, meslek, yerleşim yeri gibi pek çok ekonomik, toplumsal değişkenin etkisine bağlı olarak değiştiği ve hiçbir değişkenin tek başına etkili olmadığı ortaya koyulmuştur. Ayrıca üniversite dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıflardan; sosyal bilimler öğrencilerinin fen bilimleri öğrencilerinden daha demokratik olduğu varsayımı pek çok boyut açısından doğrulanmıştır.

Genç (2006), tarafından yapılan "Demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi" adlı araştırmaya Erzurum il merkezindeki 15 ilköğretim okulunda görev yapan 300 öğretmen katılmıştır. Veri toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan anket uygulanmıştır. Ankette, ilköğretim öğretmenlerinin demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde kullandıkları etkinlikleri belirlemeye yönelik 25 madde yer almaktadır. Araştırmanın sonucunda, demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin farklı farklı etkinlikleri farklı oranlarda kullandıkları, diğer taraftan, demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları etkinliklerin cinsiyetlerine ve okuttukları sınıflara göre değişkenlik



göstermediği, mesleki kıdemlerine ve öğrenim durumlarına göre ise değişkenlik gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Erdem ve Sarıtaş'ın (2006) 'Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Davranışlarının Demokratikliğine İlişkin Algıları (PAÜ Örneği)' isimli çalışmalarında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin, öğretim elemanlarının davranışlarını demokratik açıdan nasıl algıladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama yönteminin uygulandığı araştırmada veriler, geliştirdikleri likert tipi ölçekle toplanmış, cevap seçenekleri 'her zaman', 'genellikle', 'nadiren' ve 'hiçbir zaman' şeklinde derecelendirilen ölçeğe göre; öğrencilerin öğretim elemanlarının davranışlarını öncelik sırasına göre %61,4 'genellikle', %36,8 'nadiren' demokratik olarak algılamakta iken; 'her zaman' seçeneği ise hiçbir öğrenci tarafından işaretlenmemiştir. Araştırmanın sonucunda öğretim elemanlarının demokratik algılanma düzeyleri 'cinsiyet' ve 'öğretim türü' ne göre farklılık göstermemiştir. Sınıf değişkenine göre ise, PAÜ Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencileri, diğer sınıflara göre, öğretim elemanlarının davranışlarını daha demokratik olarak algıladıkları görülmüştür.

Nalçacı ve Erçoşkun (2006), "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı araştırmaların, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirmişler ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının cinsiyet açısından değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Öğrenim şekli, sınıf, tercih sırası, anne ve babanın öğrenim durumuna göre ise değişkenlik bulunmamıştır.

Gömleksiz ve Kan (2008), Eğitim Fakültesi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına kayıtlı öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının değerlendirildiği çalışmasında Gözütok (1995) tarafından geliştirilen "Demokratik Tutum Ölçeği" kullanan, anne-babaların eğitim düzeyi arttıkça bireyin demokratik tutumları da olumlu yönde arttığı sonucuna ulaşmıştır. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin demokratik tutum düzeyleri tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin tutum düzeylerinden daha yüksektir. Yine sosyal alanlardaki öğretmen adaylarının fen ve matematik alanlardaki öğretmen adaylarından demokratik tutumları daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Genç ve Kalafat (2008), “Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinin İlköğretim Bölümü, Yabancı Diller Bölümü ve Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim gören 360 öğretmen adayı örneklem grubuna alarak yaptıkları çalışmada; verilerin toplanması amacıyla Gözütok (1995) tarafından Türkiye’ye uyarlanan “Demokratik Tutum Ölçeği”n den yararlanmışlardır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ve öğrenim şekillerine göre demokratik tutumları ile ilgili görüşleri arasında farklılık olduğu, öğrenim gördükleri sınıflara, anabilim dallarına ve anne ve babalarının öğrenim durumlarına göre ise farklılık olmadığı görülmüştür.

Aydemir ve Aksoy (2010), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Demokratik Tutumlarının Bazı Değişkenlerle İlişkisi: Malatya Örneği” adlı çalışmada, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin demokratik tutumlarının bazı değişkenlerle ilişkisini incelemiştir. Bunun için öğrencilerin; okudukları programları, cinsiyetleri, mezun oldukları lise türü, mezun oldukları lisenin bulunduğu yer ve bölgenin, annesinin eğitim durumu ve mesleği, babasının eğitim durumu ve mesleği, kardeş sayısı, aile yapısı, girişteki puan türü ve ailelerinin aylık gelir durumu öğrencilerin demokratik tutumlarıyla ilişkili olup olmadığına bakılmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin demokratik tutumları; cinsiyete, annelerinin mesleklerine, mezun olduğu lise türüne, programa girişteki puan türüne ve okuduğu programlara göre farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Yukarıda da görüldüğü gibi eleştirel düşünme ve demokratik tutum ile ilgili araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu araştırmalarda, demokratik tutum ve eleştirel düşünmenin ölçülebileceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ailede ve okullarda, bireylere özellikle küçük yaşlardan itibaren demokratik tutum ve eleştirel düşünme eğilimlerinin kazandırılması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin analizi ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öğretmen adaylarının sahip oldukları eleştirel düşünme eğilimleri ile demokratik tutumları arasındaki ilişki bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Bu nedenle araştırma tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modelleri; geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir (Karasar, 2006). Kaptan (1995)'da tarama modelini; olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan bir model olarak tanımlamıştır. Bu araştırmanın yapısına uygun olarak seçilen tarama modeli, evren hakkında sonuca varmak için örneklem üzerinde yapılan taramalardır. Bu model ile yapılan araştırmalarda en çok betimsel istatistik teknikleri kullanılmaktadır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 3230 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Çalışmanın örneklemini ise; eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören toplam 332 öğretmen adayı oluşturmuştur. Örneklem seçimi; evrenden seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016, s. 86) yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma verileri Mayıs ayında toplandığı ve final haftası olduğu için 8 bölüme ancak ulaşılabilmiştir. Araştırmanın örneklemindeki

öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm, mezun olduğu lise türü ve cinsiyetlerine göre frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1.

*Öğretmen adaylarının cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm, öğrenim gördükleri sınıf, mezun olunan okul türü, anne-baba eğitim ve mesleğine göre dağılımları*

Cinsiyet	N	Yüzde %
Kadın	265	79,8
Erkek	67	20,2
<b>Bölüm</b>		
Sınıf Öğretmenliği	54	16,3
İngilizce Öğretmenliği	123	37,0
Okul Öncesi Öğretmenliği	55	16,6
Türkçe Öğretmenliği	20	6,0
Fen Bilgisi Öğretmenliği	36	10,8
Diğer (PDR, Sosyal Bilgiler ve Matematik Öğretmenliği)	44	13,3
<b>Sınıf</b>		
Birinci Sınıf	63	19,0
İkinci Sınıf	95	28,6
Üçüncü Sınıf	134	40,4
Dördüncü Sınıf	40	12,0
<b>Mezun Olduğu Okul</b>		
Anadolu Lisesi	185	55,7
Genel Lise	52	15,7
İmam Hatip Lisesi	4	1,2
Anadolu Öğretmen	39	11,7
Meslek Lisesi	42	12,7
Diğer Liseler	10	3,0
<b>TOPLAM</b>	<b>332</b>	<b>100</b>
<b>Anne Eğitim Durumu</b>		
Okur Yazar Değil	19	5,7
İlkokul	166	50,0
Ortaokul	55	16,6

Lise	70	21,1
Üniversite	22	6,6
<b>Baba Eğitim Durumu</b>		
Okur Yazar Değil	9	2,7
İlkokul	124	37,3
Ortaokul	59	17,8
Lise	74	22,3
Üniversite	66	19,9
<b>Anne Mesleği</b>		
Ev Hanımı	271	81,6
İşçi	28	8,4
Öğretmen	14	4,2
Serbest meslek	9	2,7
Memur	10	3,0
<b>Baba Mesleği</b>		
Serbest Meslek	83	25,0
Memur	49	14,8
Çiftçi	48	14,5
Öğretmen	22	6,6
İşçi	58	17,5
Güvenlik personeli	13	3,9
Emekli	59	17,8
<b>TOPLAM</b>	<b>332</b>	<b>100</b>

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya 265 kadın, 67 erkek toplam 332 öğretmen adayının katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan 332 öğrencinin 54’ü sınıf öğretmenliği bölümünden, 123’ü İngilizce öğretmenliğinden, 55’i okul öncesi öğretmenliğinden, 20’si Türkçe öğretmenliğinden, 36’sı fen bilgisi öğretmenliğinden ve 44 öğrencinin de diğer bölümlerden olduğu görülmektedir.

Yine tablo 1’e bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin 63’ü birinci sınıf, 95’i ikinci sınıf, 134’ü üçüncü sınıf ve 40’ı da dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Mezun oldukları lise değişkenine bakıldığında öğrencilerin 185’i Anadolu lisesinden, 52’si genel liseden, 4’ü imam hatip lisesinden, 39’u Anadolu

öğretmen lisesinden, 42'si meslek lisesinden ve 10'u da diğer liselerden mezun olmuştur.

Tablo 1'de anne eğitim durumuna bakıldığında 332 öğrencinin annelerinden 19'u okuryazar değil, 166'sı ilkokul mezunu, 55'i ilkokul mezunu, 70'i lise mezunu ve 22'si de üniversite mezunudur. Baba eğitim durumlarına bakıldığında da 9'u okuryazar değil, 124'ü ilkokul mezunu, 59'u ortaokul mezunu, 74'ü lise mezunu ve 66'sı da üniversite mezunudur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının anne mesleklerine bakıldığında 271'inin ev hanımı, 28'inin işçi, 14'ünün öğretmen, 9'unun serbest meslek ve 10'unun da memur olduğu görülmektedir. Baba meslekleri ise 83'ü serbest meslek, 49'u memur, 48'i çiftçi, 22'si öğretmen, 58'i işçi, 13'ü güvenlik personeli ve 59'u da emeklidir.

Yine örnekleme oluşturan öğretmen adayı öğrencilerin kendilerini demokrat olarak görüp görmemeleri ile ilgili oranlar tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

*Öğrencilerin Kendilerini Demokrat Olarak Görme Oranları*

Sıklık	N	%
Her Zaman	111	33,4
Çoğunlukla	173	52,1
Bazen	42	12,7
Değilim	6	1,8
TOPLAM	332	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 332 öğrencinin 111'i kendini her zaman demokrat, 173'ü çoğunlukla demokrat, 42'si bazen demokrat olarak görmekte, 6'sı ise kendini demokrat olarak görmemektedir.

Öğretmen adayı öğrencilere göre okullarda hangi değerlerin geliştirilmesine ilişkin görüşleri tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3.

*Öğrencilere Göre Okullarda Hangisi Geliştirilmeli?*

	N	%
Bilimsel Düşünme	61	18,4
Ahlaki Değerler	208	62,7
Dini Değerler	10	3,0
Demokratik Değerler	53	16,0
TOPLAM	332	100

Tablo 3’de görüldüğü gibi 61 öğretmen adayına göre okullarda bilimsel düşünce, 208’ine göre ahlaki düşünce, 10’una göre dini değerler, 53’üne göre de demokratik değerler geliştirilmelidir.

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının sahip oldukları eleştirel düşünme eğilimleri ile demokratik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile veri toplama araçları olarak; araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu”, Akbıyık (2002) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ve Çermik (2013) tarafından geliştirilen “Demokratik Değerler Ölçeği” kullanılmıştır.

“Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ölçeğindeki maddeler Ennis’in (1985) belirlediği eleştirel düşünme eğilimleri temel alınarak geliştirilmiştir. 30 Maddeden oluşan bu ölçeğin iç tutarlılık manasındaki güvenilirliği Cronbach Alfa katsayısı yöntemi kullanılarak 0.87 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma da kullanılan ölçek likert tipi olup beşli derecelendirme kullanılmıştır. Maddeler olumsuzdan olumluya doğru “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” şeklinde sıralanmıştır. Ölçeğin puanları her olumlu kökteki maddeye 1 - 5 arası, her olumsuz kökteki maddeye ise 5 - 1 arası puanlar verilerek hesaplanmıştır.

Demokratik Değerler Ölçeği ise; Likert tipinde geliştirilen ölçekte beşli derecelendirme kullanılmıştır. Ölçek, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören toplam 1022 öğretmen adayına uygulanmıştır. Faktör analizi

sonucunda, toplam 24 madde ölçek dışında tutulmuş, ölçek faktör analizi toplam 17 madde üzerinden yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda, Kaiser-Mayer Olkin (KMO) değeri 0,848 olarak bulunmuştur. Araştırmada kullanılan verilere ait Bartlett Sphericity test istatistiği ( $\chi^2 = 4971,442$ ;  $p < 0,05$ ) de anlamlı çıkmıştır. KMO değerinin 0,848 olması verilere faktör analizinin uygulanabilir olduğunu göstermiştir. Ölçek, tek boyutlu ve dört faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu ölçeğin alt faktörleri; (1) hak arama, (2) farklılıklara saygı, (3) adalet ve (4) eşitlik olarak adlandırılmıştır. Faktör yük değerlerinin, dört faktör için de 0,40 ile 0,87 arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alfa katsayısı 0,848 olarak tespit edilmiştir (Çermik, 2013). Bu araştırma için yapılan hesaplamada, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayı değeri hak arama boyutu için 0,90; farklılıklara saygı boyutu için 0,89; adalet boyutu için 0,91; eşitlik boyutu için 0,71; ölçeğin tümü için 0,94 bulunmuştur.

#### **3.4. Verilerin Toplanması**

Bu araştırmanın verileri; 2017-2018 akademik yılı bahar döneminde Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğretmen adaylarından toplanmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu, "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ve "Demokratik Değerler Ölçeği", bizzat araştırmacı tarafından öğretmen adaylarına verilmiş ve veri kaybını önlemek amacıyla aynı gün içerisinde geri alınmıştır. Veri toplama araçlarının tamamı geri dönmüş, veri kaybı olmamıştır. Ölçek maddeleri ile ilgili gerekli açıklamalar yapılarak deneklerin cevaplaması için yeterli süre tanınmıştır.

#### **3.5. Verilerin Analizi ve İstatistiksel İşlemler**

Bu veri toplama araçlarından elde edilen veri, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır. Maddelerin analizinde kişisel bilgiler için yüzde, frekans, cinsiyet ve öğrenim sekline ait ikili grupların karşılaştırmalarında bağımsız gruplar t testi, anne, baba eğitim düzeyi, mesleği gibi ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Buna bağlı olarak parametrik olmayan testlerden KWH testi uygulanmıştır. Uygulanan KWH testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık belirlenmiş ve farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini



belirmek için de grupların ikili kombinasyonları üzerinde Mann Whitney U testi yapılmıştır.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin demokratik tutumları ve eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyete, mezun oldukları okul türüne, öğrenim gördükleri bölüme, anne ve baba eğitim düzeyine, anne ve baba mesleğine göre değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

#### 4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri; cinsiyet, bölüm, sınıf, mezun olduğu lise türü, anne - baba eğitim durumu, anne-baba mesleği ve kendini demokrat olup olmadığını algılama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? sorusu ile ilgili verilerin analizleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.

#### *Normallik Sonuçları*

Boyutlar	N	X	ss	K-S
Eleştirel Düşünme Eğilimleri	332	3,8856	,02855	,000

Bir ölçekte normallik testi sonucunda, K-S değerinin .05'' den büyük olması ölçekteki veri dağılımının normal dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir (Özdamar, 2003; Büyüköztürk, 2007). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri incelendiği bu çalışmada, ölçeği alt boyutları için yapılan normallik testinde alt boyutlarda K-S değerinin ,05'den düşük olması verilerin normal dağılım göstermediği ortaya çıkmış ve verilerin analizinde non-parametrik test teknikleri kullanılmıştır.

Tablo 5.

*Normallik Sonuçları*

Boyutlar	N	X	ss	K-S
Hak Arama	332	24,53	,106	,000
Farklılıklara Saygı	332	17,45	,168	,000
Adalet	332	18,59	,271	,000
Eşitlik	332	13,10	,172	,000

Tablo 5'te görüldüğü gibi, ölçekte normallik testi sonucunda, K-S değerinin .05'' den büyük olması ölçekteki veri dağılımının normal dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir (Özdamar, 2003; Büyüköztürk, 2007). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının incelendiği bu çalışmada, ölçeğin alt boyutları için yapılan normallik testinde alt boyutlarda K-S değerinin ,05'den düşük olması verilerin normal dağılım göstermediği ortaya çıkmış ve verilerin analizinde non-parametrik test teknikleri kullanılmıştır.

Tablo 6.

*Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Düzeyi*

Cevap Seçenekleri											
Ölçek Maddesi	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Madde 1	2	,6	5	1,5	23	6,9	169	50,9	131	39,5	
Madde 2	3	,9	4	1,2	18	5,4	147	44,3	159	47,9	
Madde 3	1	,3	6	1,8	46	13,9	178	53,6	99	29,8	
Madde 4*	23	6,9	24	7,2	31	9,3	95	28,6	158	47,6	
Madde 5	4	1,2	6	1,8	20	6,0	137	41,3	157	47,3	
Madde 6*	16	4,8	48	14,5	109	32,8	110	33,1	48	14,5	
Madde 7*	14	4,2	40	12,0	51	15,4	93	28,0	120	36,1	
Madde 8*	22	6,6	66	19,9	113	34,0	79	23,8	44	13,3	

Madde 9	5	1,5	6	1,8	35	10,5	151	45,5	133	40,1
Madde 10	7	2,1	16	4,8	62	18,7	166	50,0	78	23,5
Madde 11*	12	3,6	33	9,9	60	18,1	125	37,7	101	30,4
Madde 12	11	3,3	17	5,1	62	18,7	151	45,5	87	26,2
Madde 13*	13	3,9	40	12,0	51	15,4	125	37,7	97	29,2
Madde 14*	23	6,9	37	11,1	62	18,7	105	31,6	103	31,0
Madde 15	13	3,9	12	3,6	49	14,8	162	48,8	92	27,7
Madde 16	4	1,2	14	4,2	26	7,8	171	51,5	109	32,8
Madde 17	2	,6	8	2,4	30	9,0	173	52,1	116	34,9
Madde 18*	10	3,0	47	14,2	60	18,1	129	38,9	81	24,4
Madde 19*	14	4,2	33	9,9	29	8,7	103	31,0	148	44,6
Madde 20*	20	6,0	55	16,6	103	31,0	80	24,1	67	20,2
Madde 21	10	3,0	20	6,0	48	14,5	194	58,4	57	17,2
Madde 22	26	7,8	36	10,8	58	17,5	129	38,9	80	24,1
Madde 23	4	1,2	21	6,3	58	17,5	161	48,5	85	25,6
Madde 24*	13	3,9	23	6,9	48	14,5	127	38,3	120	36,1
Madde 25	3	,9	20	6,0	24	7,2	168	50,6	113	34,0
Madde 26*	14	4,2	26	7,8	41	12,3	116	34,9	135	40,7
Madde 27*	24	7,2	45	13,6	85	25,6	90	27,1	84	25,3
Madde 28	7	2,1	12	3,6	22	6,6	167	50,3	122	36,7
Madde 29*	25	7,5	45	13,6	102	30,7	105	31,6	51	15,4
Madde 30*	15	4,5	25	7,5	52	15,7	97	29,2	142	42,8
Toplam Puan	360	108	790	237,6	1578	475,3	4003	1205,8	3117	938,9

(\* ) olan maddeler olumsuzdur.

Tablo 6’da öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemeye yönelik yapılan araştırma bulguları incelendiğinde, olumlu maddelerden en yüksek katılımın 2. maddeye (%47,9) ‘Diğer insanların olaylara bakış açılarını anlamaya çalışırım.’ olduğu ortaya çıkmıştır. Olumlu maddelerden en düşük katılımın ise 21. maddeye (%17,2) ‘Karşılaştığım durumlarla ilgili problemleri çözme nedenlerimi aklımda tutarım.’ olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemeye yönelik yapılan araştırma bulguları incelendiğinde, olumsuz maddelerden en yüksek katılımın 4.

maddeye (%47,6) ‘Bilgi edindiğim kaynağın güvenilirliğini sorgulamam.’ olduğu ortaya çıkmıştır. Olumsuz maddelerden en düşük katılımın ise 8. maddeye (%13,3) ‘Bir soruyu ilk duyduğum andaki anladıklarım ile yanıtlarım.’ olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 7.

*Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri (n=332)(Mann Whitney U)*

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Kadın	265	165,80	43938,00	8693,000	,793
	Erkek	67	169,25	11340,00		

Tablo 7’de görüldüğü gibi, 265 kadın 67 erkekten oluşan 332 kişilik bir grupta, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Mann Whitney-U testinin sonuçlarına göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyete göre (P.=793, U=8693,00) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 8.

*Öğrenim Gördükleri Bölüm Durumlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

	Bölüm	N	S.O	Sd	$\chi^2$	p	Fark
Eleştirel Düşünme Eğilimleri	Sınıf Öğr	54	137,57	5	29,763	,000	Sınıf-ing
	İngilizce	123	173,56				Sınıf-OÖ
	Okul öncesi	55	178,11				Sınıf-6
	Türkçe	20	162,60				İng-fen
	Fen bilgisi	36	110,88				İng-6

Diğer		OÖ-FEN
		OÖ-6
44	215,05	Türkçe-fen
		Türkçe-6
		Fen-6

Tablo 8’de öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda [ $\chi^2$  (sd=5, n=332) 29,763,  $p = ,000 < .05$ ] anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Diğer öğretmenlik bölümünde okuyan öğretmen adayları (S.O=215,05), sınıf öğretmeni adaylarından (137,57), İngilizce öğretmeni adaylarından (173,56), Okul Öncesi öğretmeni adaylarından (178,11), Türkçe öğretmeni adaylarından (162,60), Fen Bilgisi öğretmeni adaylarından (110,88) daha olumlu tutuma sahiptirler. Okul Öncesi öğretmeni adayları (178,11) sınıf öğretmeni adaylarından (137,57), İngilizce öğretmeni adayları (173,56) sınıf öğretmeni adaylarından (137,57) daha olumlu tutuma sahiptirler. İngilizce öğretmeni adayları (173,56) Fen Bilgisi öğretmeni adaylarından (110,88) daha olumlu tutuma sahiptirler. Okul Öncesi öğretmeni adayları (178,11) Fen Bilgisi öğretmeni adaylarından (110,88) daha olumlu tutuma sahiptirler. Türkçe öğretmeni adayları (162,60), Fen Bilgisi öğretmeni adaylarından (110,88) daha olumlu tutuma sahiptirler.

Tablo 9.

*Mezun Oldukları Okul Durumlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

	<i>Mezun Oldukları Okul</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>Sd</i>	$\chi^2$	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Eleştirel Düşünme Eğilimleri	Anadolu Lisesi	185	164,30	5	2,777	,734	-
	Genel Lise	52	167,63				
	İmam Hatip Lisesi	4	175,63				
	Anadolu Öğretmen	39	161,15				
	Meslek Lisesi	42	185,58				
	Diğer	10	138,45				

Tablo 9’da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının mezun oldukları okul durumuna göre eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda [ $\chi^2$  (sd=3, n=332) 2,777, p = ,734>.05] anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 10.

*Anne Eğitim Durumlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

	<i>Anne Eğitim</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>Sd</i>	$\chi^2$	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Eleştirel Düşünme Eğilimleri	Okur Yazar Değil	19	179,82	4	,450	,978	-
	İlkokul	166	166,91				
	Ortaokul	55	163,61				
	Lise	70	164,73				
	Üniversite	22	164,75				

Tablo 10’da öğretmen adaylarının anne eğitim durumuna göre eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda [ $\chi^2$  (sd=4, n=332) ,450, p = ,978>.05] anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 11.

*Baba Eğitim Durumlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

	<i>Baba Eğitim</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>Sd</i>	$\chi^2$	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Eleştirel Düşünme Eğilimleri	Okur Yazar Değil	9	103,33	4	4,902	,297	-
	İlkokul	124	174,25				
	Ortaokul	59	162,83				
	Lise	74	167,47				
	Üniversite	66	162,75				

Tablo 11’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının baba eğitim durumuna göre eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda [ $\chi^2$  (sd=4, n=332) 4,902, p = ,297>.05] anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 12.

*Anne Meslek Durumlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

<i>Anne meslek</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>Sd</i>	$\chi^2$	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Ev Hanımı	271	165,48	4	8,352	,080	-
Eleştirel Düşünme Eğilimleri	işçi	28	177,80			
	öğretmen	14	166,57			
	serbest meslek	9	229,67			
	memur	10	105,55			

Tablo 12’de öğretmen adaylarının anne meslek durumuna göre eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda [ $\chi^2$  (sd=4, n=332) 8,352, p = ,080>.05] anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 13.

*Baba Meslek Durumlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

<i>Anne Eğitim</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>Sd</i>	$\chi^2$	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Serbest Meslek	83	177,74	6	2,758	,839	-
Eleştirel Düşünme Eğilimleri	Memur	49	161,66			
	çiftçi	48	153,51			
	öğretmen	22	161,73			
	işçi	58	162,47			
	güvenlik personeli	13	155,92			
	emekli	59	173,35			

Tablo 13’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının baba meslek durumuna göre eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda [ $\chi^2$  (sd=6, n=332) 2,758, p = ,839>.05] anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.



#### 4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan öğretmen adaylarının sahip oldukları demokratik değer düzeyleri; cinsiyet, bölüm, sınıf, mezun olduğu lise türü, anne - baba eğitim durumu, anne-baba mesleği ve kendini demokrat olup olmadığını algılama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? sorusu ile ilgili verilerin analizleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 14.

##### *Demokratlık Durumlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

	<i>Sınıf</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>Sd</i>	$\chi^2$	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Eleştirel Düşünme Eğilimleri	Her Zaman	111	197,40	3	22,832	,000	Her zaman - çoğunlukla Her zaman - bazen Her zaman - değilim Çoğunlukla-bazen
	Çoğunlukla	173	158,28				
	Bazen	42	129,73				
	Değilim	6	89,25				

Tablo 14’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının kendilerini demokrat görme durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda [ $\chi^2$  (sd=3, n=332) 22,832, p = ,000<.05] anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Her zaman demokrat olduğunu söyleyen öğretmen adayları (S.O.=197,40), çoğunlukla demokrat olduğunu söyleyen öğretmen adaylarından (S.O.=158,28), bazen demokrat olduğunu söyleyen öğretmen adaylarından (S.O.=129,73) ve demokrat olmadığını söyleyen öğretmen adaylarından (S.O.=89,25) daha olumlu görüşe sahiptir. Çoğunlukla demokrat olduğunu söyleyen öğretmen adayları (S.O.=158,28) bazen demokrat olduğunu söyleyen öğretmen adaylarından (S.O.=129,73) daha olumlu görüşe sahiptirler.

Tablo 15.

*Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerler Ölçeğine Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzde Değerleri*

Cevap Seçenekleri										
Ölçek Maddesi	Tamamen Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hak Arama Madde 9	3	,9	28	8,4	42	12,7	135	40,7	122	36,7
Hak Arama Madde 10	2	,6	18	5,4	62	18,7	133	40,1	115	34,6
Hak Arama Madde 11	3	,9	15	4,5	52	15,7	134	40,4	128	38,6
Hak Arama Madde 13	5	1,5	16	4,8	39	11,7	130	39,2	142	42,8
Hak Arama Madde 14	4	1,2	20	6,0	40	12,0	134	40,4	134	40,4
Hak Arama Madde 15	3	,9	18	5,4	59	17,8	132	39,8	120	36,1
Farklılıklara Saygı 1	2	,6	17	5,1	12	3,6	143	43,1	158	47,6
Farklılıklara Saygı 2	11	3,3	12	3,6	25	7,5	124	37,3	160	48,2
Farklılıklara Saygı 3	4	1,2	11	3,3	26	7,8	101	30,4	189	56,9
Farklılıklara Saygı 4	2	,6	10	3,0	11	3,3	102	30,7	205	61,7
Adalet 8	3	,9	5	1,5	7	2,1	73	22,0	243	73,2
Adalet 12	2	,6	6	1,8	14	4,2	60	18,1	249	75,0
Adalet 16	2	,6	8	2,4	6	1,8	71	21,4	243	73,2
Adalet 17	1	,3	7	2,1	13	3,9	69	20,8	239	72,0
Eşitlik 5	4	1,2	22	6,6	43	13,0	102	30,7	159	47,9
Eşitlik 6	9	2,7	15	4,5	32	9,6	93	28,0	182	54,8
Eşitlik 7	5	1,5	3	,9	7	2,1	77	23,2	240	72,3
Toplam Puan	65	19,5	231	69,3	490	147,5	1813	546,3	3028	912

Tablo 15’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının demokratik değerlerini belirlemeye yönelik yapılan araştırma bulguları incelendiğinde, hak arama boyutunda en yüksek katılımın on üçüncü maddeye (%82) ‘Haksızlığa uğradığımda asla sineye çekmem.’ olduğu ortaya çıkmıştır. Hak arama boyutunda öğretmen adaylarının en az katılım gösterdikleri ise on birinci maddeye (%5,4) ‘Gruba ters bile olsa düşüncelerimi söylemekten asla çekinmem ’ ifadesi olduğu ortaya çıkmıştır. Farklılıklara saygı boyutunda en yüksek katılım en yüksek katılımın dördüncü maddeye (%92,1) ‘Başkalarının haklarına daima saygı gösteririm.’ olduğu, en az katılımın ise ikinci maddeye (%85,5) ‘Bende farklı düşünen kişiler ile aynı ortamda

bulunmaktan çekinmem.’ olduğu görülmektedir. Yine tablo 16’ya baktığımız zaman Adalet boyutunda en yüksek katılımın sekizinci maddeye (%95,5) ‘Demokratik haklardan istisnasız herkes eşit olarak yararlanmalıdır.’ olarak ortaya çıkmıştır. Adalet boyutunda en az katılımın on yedinci maddeye (%92,8) ‘Demokrasinin hukuksal güvencelere dayalı olarak işleme gerektiği inancındayım.’ olduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak eşitlik boyutunu incelediğimizde en az katılımın beşinci maddeye (%78,6) ‘Etnik kökeni nedeni ile asla kimseyi yargılamam.’ olduğu, en yüksek katılımın ise yedinci maddeye (%95,5) ‘Arkadaşlarımı seçerken sosyal sınıf ayrımı yapmam.’ olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

Tablo 16.

*Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerleri (n=332)(Mann Whitney U)*

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	
Demokratik Değerler	Hak Arama	Kadın	265	163,01	43196,50	7951,500	,186
		Erkek	67	180,32	12081,50		
	Farklılıklara Saygı	Kadın	265	165,72	43916,50	8671,500	,765
		Erkek	67	169,57	11361,50		
	Adalet	Kadın	265	168,57	44670,00	8330,000	,397
		Erkek	67	158,33	10608,00		
	Eşitlik	Kadın	265	163,50	43328,00	8083,000	,245
		Erkek	67	178,36	11950,00		

Tablo 16’da görüldüğü gibi, 265 kadın 67 erkekten oluşan 332 kişilik bir grupta, öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Mann Whitney-U testinin sonuçlarına göre Hak Arama (p=.245, U=7951,500), Farklılıklara Saygı (p=.765, U=8671,500), Adalet (p=.397, U=8330,000), Eşitlik (p=.000, U=8083,000) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin demokratik tutumlarının cinsiyetlerine göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 17.

*Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

<i>Demokratik Değerler</i>	<i>Bölüm</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>Sd</i>	$\chi^2$	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Hak Arama	Sınıf Öğretmenliği	54	186,31	5	6,447	,265	
	İngilizce Öğretmenliği	123	165,00				
	Okul Öncesi Öğretmenliği	55	172,38				
	Türkçe Öğretmenliği	20	157,63				
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	36	135,81				
	Diğerleri(PDR, Sosyal Bilgiler ve Matematik Öğretmenliği)	44	168,19				
Farklılıklara Saygı	Sınıf Öğretmenliği	54	167,27	5	4,693	,454	
	İngilizce Öğretmenliği	123	177,64				
	Okul Öncesi Öğretmenliği	55	148,06				
	Türkçe Öğretmenliği	20	155,38				
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	36	155,58				
	Diğerleri(PDR, Sosyal Bilgiler ve Matematik Öğretmenliği)	44	171,45				
Adalet	Sınıf Öğretmenliği	54	165,39	5	12,477	,029	Sınıf-Fen
	İngilizce Öğretmenliği	123	173,30				İng-Fen
	Okul Öncesi Öğretmenliği	55	164,66				Okul-Fen
	Türkçe Öğretmenliği	20	170,58				Türkçe fen
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	36	121,18				Fen-6
	Diğerleri(PDR, Sosyal Bilgiler ve Matematik Öğretmenliği)	44	186,39				
Eşitlik	Sınıf Öğretmenliği	54	172,82	5	9,283	,098	
	İngilizce Öğretmenliği	123	180,35				
	Okul Öncesi Öğretmenliği	55	142,07				
	Türkçe Öğretmenliği	20	179,98				
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	36	143,88				
	Diğerleri(PDR, Sosyal Bilgiler ve Matematik Öğretmenliği)	44	162,93				

Tablo 17’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm türüne göre demokratik değerlerine yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, Hak Arama boyutunda  $[\chi^2 (sd=5, n=332) = 6,447, p = ,265 > .05]$ , Farklılıklara Saygı

boyutunda  $[x^2 (sd=5, n=332) = 4,693, p = ,454 > .05]$  ve Eşitlik boyutunda  $[x^2 (sd=5, n=332) = 9,283, p = ,098 > .05]$  anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Adalet boyutunda ise  $[x^2 (sd=5, n=332) = 12,477, p = ,029 < .05]$  anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla mann Whitney-U testleri yapılmıştır. Bu testler sonucunda; adalet boyutunda Sınıf Öğretmenliği adayları (S.O.= 165,39) fen bilgisi öğretmenliği adaylarından (S.O.= 121,18), İngilizce Öğretmenliği adayları (S.O.= 173,30) fen bilgisi öğretmenliği adaylarından (S.O.= 121,18), Okul Öncesi Öğretmenliği adayları (S.O.= 164,66) fen bilgisi öğretmenliği adaylarından (S.O.= 121,18), Türkçe Öğretmenliği adayları (S.O.= 170,58) fen bilgisi öğretmenliği adaylarından (S.O.= 121,18), Diğer öğretmen adayları fen bilgisi öğretmenliği adaylarından (S.O.= 121,18) demokratik değer olarak daha olumlu Adalet anlayışına sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 18.

*Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

<i>Demokratik Değerler</i>	<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>Sd</i>	$\chi^2_x$	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Hak Arama	Birinci	63	165,59	3	,470	,925	
	İkinci	95	164,11				
	Üçüncü	134	170,49				
	Dördüncü	40	160,24				
Farklılıklara Saygı	Birinci	63	169,03	3	,299	,960	
	İkinci	95	162,50				
	Üçüncü	134	166,88				
	Dördüncü	40	170,75				
Adalet	Birinci	63	165,77	3	2,512	,473	
	İkinci	95	175,17				
	Üçüncü	134	165,96				
	Dördüncü	40	148,86				
Eşitlik	Birinci	63	168,17	3	5,456	,141	
	İkinci	95	148,80				
	Üçüncü	134	173,10				
	Dördüncü	40	183,78				

Tablo 18’de Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre demokratik değerlerine yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, Hak Arama boyutunda [ $\chi^2$  (sd=3, n=332) = ,470, p = ,925> .05], Farklılıklara Saygı boyutunda [ $\chi^2$  (sd=5, n=332) = ,299, p = ,960> .05], Adalet boyutunda [ $\chi^2$  (sd=3, n=332) = 2,512, p = ,473> .05] ve Eşitlik boyutunda [ $\chi^2$  (sd=3, n=332) = 5,456, p = ,141> .05] anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin demokratik tutumlarının sınıf düzeyine göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 19.

*Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

<i>Demokratik Değerler</i>	<i>Mezun Olduğu Okul Türü</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>Sd</i>	$\chi^2$	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Hak Arama	Anadolu Lisesi	185	178,34	5	12,670	,027	Anadolu-İmam
	Genel Lise	52	170,18				And-öğr
	İmam Hatip Lisesi	4	70,63				Genel-imam
	Anadolu Öğretmen	39	134,46				
	Meslek Lisesi	42	154,83				
	Diğer	10	140,55				
Farklılıklara Saygı	Anadolu Lisesi	185	172,20	5	3,819	,576	
	Genel Lise	52	166,35				
	İmam Hatip Lisesi	4	119,38				
	Anadolu Öğretmen	39	158,35				
	Meslek Lisesi	42	163,18				
	Diğer	10	126,40				
Adalet	Anadolu Lisesi	185	167,46	5	8,840	,116	
	Genel Lise	52	176,39				
	İmam Hatip Lisesi	4	79,75				
	Anadolu Öğretmen	39	153,04				
	Meslek Lisesi	42	180,89				
	Diğer	10	124,05				

	Anadolu Lisesi	185	171,84	5	8,205	,145
Eşitlik	Genel Lise	52	177,01			
	İmam Hatip Lisesi	4	81,38			
	Anadolu Öğretmen	39	151,32			
	Meslek Lisesi	42	163,42			
	Diğer	10	119,20			

Tablo 19’da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının mezun oldukları okul türüne göre demokratik değerlerine yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, Hak Arama boyutunda [ $\chi^2$  (sd=5, n=332) = 12,670, p = ,027 < .05], anlamlı farklılık görülmüştür. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda Anadolu Liselerinden mezun olan öğretmen adayları (S.O.=174,34) İmam hatip Liselerinden mezun olan öğretmen adaylarından (S.O.=70,63), Anadolu Lisesinden mezun olan öğretmen adayları (S.O.=174,34) Anadolu Öğretmen Liselerinden mezun olan öğretmen adaylarından (S.O.= 134,46), Genel Liselerden mezun olan öğretmen adayları (S.O.= 170,18) İmam hatip Liselerinden mezun olan öğretmen adaylarından (S.O.=70,63) demokratik değer olarak daha olumlu hak arama anlayışına sahiptirler. Farklılıklara Saygı boyutunda [ $\chi^2$  (sd=5, n=332) = 3,819, p = ,576 > .05], Adalet boyutunda [ $\chi^2$  (sd=5, n=332) = 8,840, p = ,116 > .05], Eşitlik boyutunda [ $\chi^2$  (sd=5, n=332) = 8,205, p = ,145 > .05] anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 20.

*Anne Eğitim Durumlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Demokratik Değerler	Anne eğitim durumu	N	S.O	Sd	$\chi^2$	p	Fark
Hak Arama	Okur Yazar Değil	19	156,03	4	1,444	,836	-
	İlkokul	166	163,75				
	Ortaokul	55	162,17				
	Lise	70	175,46				
	Üniversite	22	178,61				

Farklılıklara Saygı	Okur Yazar Değil	19	195,58	4	2,861	,581	-
	İlkokul	166	167,42				
	Ortaokul	55	165,66				
	Lise	70	155,40				
	Üniversite	22	171,86				
Adalet	Okur Yazar Değil	19	195,18	4	6,176	,186	-
	İlkokul	166	169,01				
	Ortaokul	55	158,24				
	Lise	70	151,73				
	Üniversite	22	190,43				
Eşitlik	Okur Yazar Değil	19	189,32	4	2,160	,706	-
	İlkokul	166	166,85				
	Ortaokul	55	159,31				
	Lise	70	160,91				
	Üniversite	22	179,91				

Tablo 20’de öğretmen adaylarının anne eğitim durumlarına göre demokratik değerlerine yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, Hak Arama boyutunda [ $\chi^2$  (sd=4, n=332) = 1,444, p = ,836>.05], Farklılıklara Saygı boyutunda [ $\chi^2$  (sd=4, n=332) = 2,861, p = ,581> .05], Adalet boyutunda [ $\chi^2$  (sd=4, n=332) = 6,176, p = ,186> .05], Eşitlik boyutunda [ $\chi^2$  (sd=4, n=332) = 2,160, p = ,706> .05] anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin demokratik tutumlarının anne eğitim durumuna göre değişmediği söylenebilir.



Tablo 21.

*Baba Eğitim Durumlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

<i>Demokratik Değerler</i>	<i>baba eğitim durumu</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>Sd</i>	$\chi^2$	<i>p</i>	<i>Fark</i>
	Okur Yazar Değil	9	130,56	4	3,158	,532	-
Hak Arama	İlkokul	124	170,25				
	Ortaokul	59	173,01				
	Lise	74	154,36				
	Üniversite	66	172,16				
Farklılıklara Saygı	Okur Yazar Değil	9	202,61	4	5,345	,254	-
	İlkokul	124	177,90				
	Ortaokul	59	150,35				
	Lise	74	160,66				
	Üniversite	66	161,15				
Adalet	Okur Yazar Değil	9	182,17	4	2,206	,698	-
	İlkokul	124	173,12				
	Ortaokul	59	169,36				
	Lise	74	158,58				
	Üniversite	66	158,25				
Eşitlik	Okur Yazar Değil	9	168,44	4	5,755	,218	-
	İlkokul	124	174,19				
	Ortaokul	59	173,64				
	Lise	74	169,46				
	Üniversite	66	142,09				

Tablo 21’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının baba eğitim durumlarına göre demokratik değerlerine yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, Hak Arama boyutunda [ $\chi^2$  (sd=4, n=332) = 3,158, p = , 532>.05], Farklılıklara Saygı boyutunda [ $\chi^2$  (sd=4, n=332) = 5,345, p = , 254> .05], Adalet boyutunda [ $\chi^2$  (sd=4, n=332) = 2,206, p = , 698> .05], Eşitlik boyutunda [ $\chi^2$  (sd=4, n=332) = 5,755, p = , 218> .05] anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular

doğrultusunda öğrencilerin demokratik tutumlarının baba eğitim durumuna göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 22.

*Anne Meslek Durumlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Demokratik Değerler	Anne meslek durumu	N	S.O	Sd	$\chi^2$	p	Fark
Hak Arama	Ev Hanımı	271	163,96	4	1,428	,839	-
	işçi	28	176,11				
	öğretmen	14	186,43				
	serbest meslek	9	185,06				
	memur	10	163,85				
Farklılıklara Saygı	Ev Hanımı	271	163,26	4	2,576	,631	-
	işçi	28	176,73				
	öğretmen	14	197,29				
	serbest meslek	9	187,17				
	memur	10	164,05				
Adalet	Ev Hanımı	271	165,20	4	9,945	,041	Ev hanımı-Memur
	işçi	28	177,02				İşçi-memur
	öğretmen	14	207,61				Öğretmen-memur
	serbest meslek	9	185,50				
	memur	10	97,70				
Eşitlik	Ev Hanımı	271	164,35	4	4,271	,371	-
	işçi	28	173,27				
	öğretmen	14	197,00				
	serbest meslek	9	200,44				
	memur	10	132,70				

Tablo 22’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının anne meslek durumlarına göre demokratik değerlerine yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, Hak Arama boyutunda [ $\chi^2$  (sd=4, n=332) = 1,428, p = ,839>.05], Farklılıklara Saygı boyutunda [ $\chi^2$  (sd=4, n=332) = 2,576, p = ,631> .05], Eşitlik boyutunda [ $\chi^2$  (sd=4, n=332) = 4,271, p = ,371> .05] anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Adalet boyutunda ise [ $\chi^2$  (sd=4, n=332) = 9,945, p = ,041< .05] anlamlı farklılık olduğu

görülmüş, farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda anne mesleği Ev hanımı olan öğretmen adayları (S.O.=165,20) anne mesleği memur olan öğretmen adaylarından (97,70), anne mesleği işçi olan öğretmen adayları (S.O.=177,02) anne mesleği memur olan öğretmen adaylarından (97,70), anne mesleği öğretmen olan öğretmen adayları (S.O.= 207,61) anne mesleği memur olan öğretmen adaylarından (97,70) demokratik değer olarak daha olumlu hak arama anlayışına sahiptirler.

Tablo 23.

*Baba Meslek Durumlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

<i>Demokratik Değerler</i>	<i>Baba meslek durumu</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>Sd</i>	$\frac{2}{x}$	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Hak Arama	Serbest Meslek	83	172,54	6	5,818	,444	-
	Memur	49	175,79				
	çiftçi	48	139,33				
	öğretmen	22	160,18				
	işçi	58	161,59				
	güvenlik personeli	13	176,35				
	emekli	59	177,41				
Farklılıklara Saygı	Serbest Meslek	83	175,66	6	1,576	,954	
	Memur	49	162,48				
	çiftçi	48	159,91				
	öğretmen	22	155,27				
	işçi	58	166,10				
	güvenlik personeli	13	157,38				
	emekli	59	168,91				
Adalet	Serbest Meslek	83	175,96	6	7,038	,317	
	Memur	49	150,83				
	çiftçi	48	147,56				
	öğretmen	22	173,14				
	işçi	58	172,24				
	güvenlik personeli	13	143,46				
	emekli	59	178,57				
	Serbest Meslek	83	174,32	6	5,341	,501	-

Eşitlik	Memur	49	144,73
	çiftçi	48	166,81
	öğretmen	22	148,09
	işçi	58	172,56
	güvenlik personeli	13	153,46
	emekli	59	177,10

Tablo 23’de öğretmen adaylarının baba meslek durumlarına göre demokratik değerlerine yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, Hak Arama boyutunda [ $\chi^2$  (sd=6, n=332) = 5,818, p = ,444>.05], Farklılıklara Saygı boyutunda [ $\chi^2$  (sd=6, n=332) = 1,576, p = ,954> .05], Adalet boyutunda [ $\chi^2$  (sd=6, n=332) = 7,038, p = ,317< .05], Eşitlik boyutunda [ $\chi^2$  (sd=6, n=332) = 5,341, p = ,501> .05] anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin demokratik tutumlarının baba meslek durumuna göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 24.

*Kendini Demokrat Tanımlama Durumlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Demokratik Değerler	demokratlık	N	S.O	Sd	$\chi^2$	p	Fark
Hak Arama	Her Zaman	111	204,26	3	48,453	,000	HZ-Ç
	Çoğunlukla	173	162,75				HZ-B
	Bazen	42	100,63				HZ-D
	Değilim	6	37,17				Ç-B Ç-D B-D
Farklılıklara Saygı	Her Zaman	111	189,02	3	11,700	,000	HZ-Ç
	Çoğunlukla	173	160,02				HZ-B
	Bazen	42	139,57				
	Değilim	6	125,17				
Adalet	Her Zaman	111	190,33	3	21,347	,000	HZ-Ç
	Çoğunlukla	173	163,64				HZ-B
	Bazen	42	126,01				HZ-D

	Değişim	6	91,58				Ç-B
							Ç-D
Eşitlik	Her Zaman	111	187,67	3	16,783	,001	HZ-Ç
	Çoğunlukla	173	165,38				HZ-B
	Bazen	42	121,81				Ç-B
	Değişim	6	120,00				

Tablo 24'te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının kendilerini demokrat tanımlama durumlarına göre demokratik değerlerine yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, Hak Arama boyutunda [ $\chi^2$  (sd=3, n=332) = 48,453, p = ,000<.05], Farklılıklara Saygı boyutunda [ $\chi^2$  (sd=3, n=332) = 11,700, p = ,000< .05], Adalet boyutunda [ $\chi^2$  (sd=3, n=332) = 21,347, p = ,000< .05], Eşitlik boyutunda [ $\chi^2$  (sd=3, n=332) = 16,783, p = ,001< .05] anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan bu test sonucunda hak arama boyunda kendini demokrat öğretmen olarak her zaman tanımlayan öğrenciler (S.O.= 204,26), Çoğunlukla demokrat öğretmen olarak tanımlayan öğrencilerden (S.O.= 162,75) Bazen demokrat öğretmen olarak tanımlayan öğrencilerden (S.O.=100,63) ve Demokrat öğretmen olarak tanımlamayan öğrencilerden (S.O.= 37,17) hak arama boyutunda daha olumlu görüşe sahiptirler. Kendini demokrat öğretmen olarak çoğunlukla tanımlayan öğrenciler (S.O.= 162,75) Bazen demokrat öğretmen olarak tanımlayan öğrencilerden (S.O.=100,63) ve Demokrat öğretmen olarak tanımlamayan öğrencilerden (S.O.= 37,17) hak arama boyutunda daha olumlu görüşe sahiptirler.

Yine tablo 24'te görüldüğü gibi kendini bazen demokrat öğretmen olarak tanımlayan öğrenciler (S.O.=100,63) Demokrat öğretmen olarak tanımlamayan öğrencilerden (S.O.= 37,17) daha olumlu görüşe sahiptirler. Farklılıklara saygı boyutunda kendini demokrat öğretmen olarak her zaman tanımlayan öğrenciler (S.O.= 189,02), Çoğunlukla demokrat öğretmen olarak tanımlayan öğrencilerden (S.O.= 160,02) Bazen demokrat öğretmen olarak tanımlayan öğrencilerden (S.O.=139,57) daha olumlu görüşe sahiptirler. Adalet boyunda kendini demokrat öğretmen olarak her zaman tanımlayan öğrenciler (S.O.= 190,33), Çoğunlukla demokrat öğretmen olarak tanımlayan öğrencilerden (S.O.= 163,64) Bazen demokrat öğretmen olarak

tanımlayan öğrencilerden (S.O=126,01) ve Demokrat öğretmen olarak tanımlamayan öğrencilerden (S.O.= 91,58) daha olumlu görüşe sahiptirler. Kendini demokrat öğretmen olarak çoğunlukla tanımlayan öğrenciler (S.O.= 163,64) Bazen demokrat öğretmen olarak tanımlayan öğrencilerden (S.O=126,01) ve Demokrat öğretmen olarak tanımlamayan öğrencilerden (S.O.= 91,58) adalet boyutunda daha olumlu görüşe sahiptirler. Eşitlik boyunda kendini demokrat öğretmen olarak her zaman tanımlayan öğrenciler (S.O.= 187,67), Çoğunlukla demokrat öğretmen olarak tanımlayan öğrencilerden (S.O.= 165,38) Bazen demokrat öğretmen olarak tanımlayan öğrencilerden (S.O=121,81) daha olumlu görüşe sahiptirler. Kendini çoğunlukla demokrat öğretmen olarak tanımlayan öğrenciler (S.O.= 165,38) Bazen demokrat öğretmen olarak tanımlayan öğrencilerden (S.O=121,81) daha demokratik görüşe sahiptirler.

Tablo 25.

*Kendini Demokrat Tanımlama Durumlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

<i>Demokratik Değerler</i>	<i>Hangi değerlere önem verilmeli</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>Sd</i>	$\chi^2$	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Hak Arama	Bilimsel Düşünme	61	181,00	3	3,153	,369	
	Ahlaki Değerler	208	161,13				
	Dini Değerler	10	142,45				
	Demokratik Değerler	53	175,43				
Farklılıklara Saygı	Bilimsel Düşünme	61	193,06	3	10,522	,015	Bilimsel-Ahlaki
	Ahlaki Değerler	208	163,61				Bilimsel-Dini
	Dini Değerler	10	98,00				Ahlaki-Dini
	Demokratik Değerler	53	160,21				Dini-Demokratik
Adalet	Bilimsel Düşünme	61	158,13	3	2,736	,434	
	Ahlaki Değerler	208	166,78				
	Dini Değerler	10	139,50				
	Demokratik Değerler	53	180,11				
Eşitlik	Bilimsel Düşünme	61	184,28	3	3,961	,266	
	Ahlaki Değerler	208	162,34				
	Dini Değerler	10	132,60				
	Demokratik Değerler	53	168,76				

Tablo 25’da öğretmen adaylarının kendilerini öğretim de hangi değerlere önem verilmesi gerektiği durumlarına göre demokratik değerlerine yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, Hak Arama boyutunda [ $\chi^2$  (sd=3, n=332) = 3,153, p = ,369>.05], , Adalet boyutunda [ $\chi^2$  (sd=3,n=332) = 2,736, p = ,434>.05], Eşitlik boyutunda [ $\chi^2$  (sd=3, n=332) = 3,961, p = ,266> .05] boyutlarında anlamlı farklılık görülmezken, Farklılıklara Saygı boyutunda [ $\chi^2$  (sd=3, n=332) = 10,522, p = ,015< .05] anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmış ve farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan bu test sonucunda bilimsel değerlere önem verilmesi gerektiğine inanan öğretmen adayları (S.O=193,06), ahlaki değerlere önem verilmesi gerektiğine inanan öğretmen adayları ile (S.O=163,61) dini değerlere önem verilmesi gerektiğine inanan öğretmen adaylarından (S.O=98,00) daha olumlu görüşe sahiptirler. Ahlaki değerlere önem verilmesi gerektiğine inanan öğretmen adayları (S.O=163,61), dini değerlere önem verilmesi gerektiğine inanan öğretmen adaylarından (S.O=98,00) daha olumlu görüşe sahiptirler. Demokratik değerlere önem verilmesi gerektiğine inanan öğretmen adayları (S.O=160,21), dini değerlere önem verilmesi gerektiğine inanan öğretmen adaylarından (S.O=98,00) daha olumlu görüşe sahiptirler.

Tablo 26.

*Hangi Değerler Geliştirilmeli Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

<i>Hangi değer</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>Sd</i>	$\chi^2$	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Bilimsel Düşünme	61	176,30	3	1,943	,584	
Eleştirel Düşünme Eğilimleri	Ahlaki Değerler	208	165,80			
	Dini Değerler	10	132,30			
	Demokratik Değerler	53	164,42			

Tablo 26’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının hangi değerleri geliştirilmeli durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik yapılan Kruskal Wallis-H

testi sonucunda [ $\chi^2$  (sd=3, n=332) 1,943, p = , 584>.05] anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

### 4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının sahip olduğu eleştirel düşünme eğilimleri ile demokratik değerleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 27.

*Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Demokratik Değerleri Arasındaki İlişki Nasıldır?*

	Eleştirel Düşünme Eğilimleri	Demokratik Değer Hak Arama	Demokratik Değer Farklılıklara Saygı	Demokratik Değer Adalet	Demokratik Değer Eşitlik
Eleştirel Düşünme Eğilimleri	-				
Demokratik Değer Hak Arama	,313**	-			
Demokratik Değer Farklılıklara Saygı	,399**	,394**	-		
Demokratik Değer Adalet	,407**	,440**	,498**	-	
Demokratik Değer Eşitlik	,329**	,389**	,579**	,459**	-

\*\*p<.01

Tablo 27’de Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ile Demokratik Değerler Ölçeği alt boyutları arasında korelasyon değerleri verilmiştir. Öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile demokratik değerleri Hak Arama boyutunda (r=.313, p<,01) düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki, Farklılıklara Saygı boyutunda (r=.399, p<,01) düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki, Adalet boyutunda (r=.407, p<,01) düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki, Eşitlik boyutunda (r=.329, p<,01) düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu görülmektedir.



## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, elde edilen bulguların ışığında, araştırmanın sonuçları, bu sonuçlar ile ilgili tartışma ve öneriler bulunmaktadır.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

**5.1.1. Eleştirel düşünme ile ilgili sonuçlar.** Eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgili sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemeye yönelik yapılan araştırma bulguları incelendiğinde, olumlu maddelerden en yüksek katılımın 2 maddeye %47,9 ile “Diğer insanların olaylara bakış açılarını anlamaya çalışırım.” olduğu ortaya çıkmıştır. Olumlu maddelerde en düşük katılımın ise 21. maddeye %17,2 ile “Karşılaştığım durumlarla ilgili problemleri çözerken problemleri çözme nedenlerimi aklımda tutarım” olduğu ortaya çıkmıştır.

2- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemeye yönelik yapılan araştırma bulguları incelendiğinde, olumsuz maddelerden en yüksek katılımın 4. maddeye %47,6 ile “Bilgi edindiğim kaynağın güvenilirliğini sorgulamam.” olduğu ortaya çıkmıştır. Olumsuz maddelerden en düşük katılımın ise 8. madde %13,3 ile “Bir soruyu ilk duyduğum andaki anladıklarım ile yanıtlarım.” olduğu ortaya çıkmıştır.

3- 265 kadın 67 erkekten oluşan grupta, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Yılmaz (2011)’in öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmalarda demokratik değerleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmadığını bulması ile paralellik göstermektedir.

4- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre incelendiğinde diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarının sınıf

öğretmeni adaylarından, İngilizce öğretmeni adaylarından, okul öncesi öğretmeni adaylarından, Türkçe öğretmeni adaylarından ve fen bilgisi öğretmeni adaylarında daha olumlu tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Okul öncesi adayları sınıf öğretmeni adaylarından ve İngilizce öğretmeni adayları sınıf öğretmeni adaylarından daha olumlu tutuma sahiptirler. İngilizce öğretmeni adayları fen bilgisi öğretmeni adaylarından; okul öncesi öğretmeni adayları da fen bilgisi öğretmeni adaylarında daha olumlu tutuma sahiptirler. Türkçe öğretmeni adayları da gen bilgisi öğretmeni adaylarında daha olumlu tutuma sahiptirler. Fen bilgisi öğretmen adayları en düşük tutuma sahip öğretmen adaylarıdır. Tümkaya, Aybek ve Aldağ (2009)'ın çalışmasına göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre, eleştirel düşünme eğilimleri anlamlı olarak farklılaşırken, Alper (2010), Ekinci (2009), Yenice (2011), Ekinci ve Aybek (2010), Lampert (2006), Gülveren (2007)'in çalışmalarına göre ise, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin öğrenim gördükleri bölümler açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (akt. Uluçınar,2012)

5- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Gülveren (2007) eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, sınıf düzeyinin eleştirel düşünme üzerinde etkisi olmadığını tespit etmiştir.

6- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri mezun oldukları okul değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Eleştirel düşünme becerisi ile mezun olunan lise türü arasında anlamlılık olmadığı yine Gülveren (2007)'in eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasının sonuçları ile paralellik göstermektedir.

7- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri anne eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Şen (2009)'in yapmış olduğu çalışmada da öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik tutumları, anne eğitim düzeyi değişkenine bağlı anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

8- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri baba eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ennis ve

arkadaşları (2005)'nin yapmış olduğu çalışma babanın eğitim düzeyi ile eleştirel düşünme becerisi arasında 0,11 ilişki olduğunu bildirmektedir ve buradan babanın eğitim düzeyinin etkili olmadığı söylenebilir.

9- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri anne meslek durumu değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Şen (2009)'in Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yapmış olduğu çalışmanın sonucunda anne meslek durumu değişkeninin eleştirel düşünme tutumlarına ilişkin anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Şen'in yapmış olduğu bu çalışma bu sonuç ile paralellik göstermektedir.

10- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri baba meslek durumu değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yine Şen (2009)'in yaptığı çalışma da baba mesleğinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarına etkisini ortaya koyan bulgular, analiz edildiğinde su sonuç elde edilmiştir: Öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik tutumları, baba mesleği değişkenine bağlı anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Şen'in olduğu çalışma bu sonuçla paralellik göstermektedir.

11- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri öğretmen adaylarının kendilerini demokrat görme durumu değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Her zaman demokrat olduğunu söyleyen öğretmen adayları çoğunlukla demokrat olduğunu söyleyen öğretmen adaylarından, bazen demokrat olduğunu söyleyen öğretmen adaylarında ve demokrat olduğunu söyleyen öğretmen adaylarından daha olumlu görüşe sahiptirler. Çoğunlukla demokrat olduğunu söyleyen öğretmen adayları bazen demokrat olduğunu söyleyen öğretmen adaylarından daha olumlu görüşe sahiptirler. Bu sonuca ilişkin karşılaştırılabilecek bir çalışma bulunamadığın bu sonuç ile ilgili tartışma yapılamamıştır.

12- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri hangi değerler geliştirilmeli durumu değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuca ilişkin karşılaştırılabilecek bir çalışma bulunamadığın bu sonuç ile ilgili tartışma yapılamamıştır.

**5.1.2. Demokratik değerler ile ilgili sonuçlar.** Demokratik değerler ile ilgili sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1- Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip olduğu demokratik değerleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Akbaş'ın 2004 yılında yapmış olduğu çalışmasında çocukların saygı ve bilimsellik değerleri ile ilgili olarak cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığa sahip olmadıklarını ifade etmiştir. Akbaş'ın sonucu, bu çalışmanın sonucunu ile paraleldir (Akbaş, 2004).

2- Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip olduğu demokratik değerleri öğrenim gördükleri bölüm türüne göre incelendiğinde hak arama, farklılıklara saygı ve eşitlik boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Adalet boyutunda ise sınıf öğretmenliği adayları fen bilgisi öğretmenliği adaylarından, İngilizce öğretmenliği adayları fen bilgisi öğretmenliği adaylarından, okul öncesi öğretmenliği adayları fen bilgisi öğretmenliği adaylarından, Türkçe öğretmenliği adayları fen bilgisi öğretmenliği adaylarından, diğer bölümlerdeki öğretmen adayları fen bilgisi öğretmenliği adaylarından demokratik değer olarak daha olumlu adalet anlayışına sahiptirler. Çermik (2013) yapmış olduğu çalışmasında; öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programa göre demokratik değerlerine yönelik puanları arasında bazı anlamlı farklılıklar görülmektedir. Bu farklılık Müzik Eğitimi programında öğrenim gören öğrencilerin lehine olmak üzere, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik programlarında öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Ayrıca Psikolojik Danışma ve Rehberlik programında öğrenim gören öğrencilerle Türkçe Eğitimi programında öğrenim gören öğretmen adaylarının demokratik değerleri arasında da anlamlı bir farklılık göze çarpmaktadır ki bu farklılık Türkçe eğitimi programında öğrenim gören öğretmen adaylarının lehinedir. Çermik (2013)'in bu çalışması ile her iki sonuçta da öğretmen adaylarının okudukları bölüm türüne göre demokratik değerlerinin farklılık gösterdiği görülmektedir.

3- Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının demokratik değerlerini sınıf değişkenine göre incelendiğinde öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Merey, Kaymakçı ve Kılıçoğlu (2011)'nin çalışmasında öğretmen adaylarının demokratik tutum puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı

farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir.

4- Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının demokratik değerlerini mezun oldukları okul türü değişkenine göre incelendiğinde hak arama boyutunda anlamlı bir farklılık görülmüştür. Anadolu liselerinden mezun olan öğretmen adayları Anadolu öğretmen liselerinden mezun olan öğretmen adaylarından, genel liselerden mezun olan öğretmen adayları İmam Hatip liselerinden mezun olan öğretmen adaylarından demokratik değer olarak daha olumlu hak arama anlayışına sahip oldukları tespit edilmiştir. Farklılıklara saygı, adalet ve eşitlik boyutunda anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Aydemir ve Aksoy (2010)'un çalışmasında ortaya çıkan öğrencilerin mezun oldukları lise türü ile demokratik tutumları arasında anlamlı bir fark görüldüğü sonucu bu çalışma ile paralellik göstermektedir.

5- Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının demokratik değerlerini anne eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Elkatmış ve Toptaş (2015) tarafında yapılan çalışmada anne eğitim düzeyleri ile öğrencilerin demokratik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu bu çalışma ile paralellik göstermektedir.

6- Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının demokratik değerlerini baba eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yine Elkatmış ve Toptaş (2015) tarafında yapılan çalışmada baba eğitim düzeyleri ile öğrencilerin demokratik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu bu çalışma ile paralellik göstermektedir.

7- Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının demokratik değerlerini anne meslek durumu değişkenine göre incelendiğinde hak arama, farklılıklara saygı ve eşitlik boyutunda öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Adalet boyutunda ise anne mesleği ev hanımı olan öğrenciler memur olan öğretmen adaylarından, anne mesleği işçi olan öğretmen adayları anne mesleği memur olan öğretmen adaylarından, anne mesleği öğretmen olan öğretmen adayları anne mesleği memur olan öğretmen adaylarından demokratik değer olarak daha olumlu hak arama anlayışına sahip oldukları görülmüştür. Yine Aydemir ve Aksoy (2010)'un çalışmasında ortaya çıkan öğrencilerin demokratik tutumları ile annelerinin

meslekleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucu bu çalışma ile paralellik göstermektedir.

8- Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının demokratik değerlerini baba meslek durumu değişkenine göre incelendiğinde öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yine Aydemir ve Aksoy (2010)'un çalışmasında ortaya çıkan öğrencilerin demokratik tutumları ile baba meslek durumu arasında  $p>0,05$  olduğundan anlamlı bir farklılık görülmediği sonucu bu çalışma ile paralellik göstermektedir.

9- Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kendini demokrat tanımlama durumu değişkenine göre incelendiğinde hak arama, farklılıklara saygı, adalet ve eşitlik boyutunda öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Hak arama boyutunda kendini demokrat öğretmen adayı olarak tanımlayan öğrenciler çoğunlukla demokrat olarak tanımlayan öğrencilerden ve bazen demokrat olarak tanımlayan öğrenciler ile demokrat olarak tanımlayan öğrencilerden hak arama boyutunda daha olumlu görüşe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Kendini bazen demokrat öğretmen adayı olarak tanımlayan öğrenciler demokrat öğretmen adayı olarak tanımlayan öğrencilerden daha olumlu görüşe sahiptir. Farklılıklara saygı boyutunda kendini demokrat öğretmen olarak her zaman tanımlayan öğrenciler çoğunlukla demokrat öğretmen adayı olarak tanımlayan öğrencilerden, bazen demokrat öğretmen adayı olarak tanımlayan öğrencilerden daha olumlu görüşe sahiptirler. Adalet boyutunda kendini her zaman demokrat öğretmen adayı olarak tanımlayan öğrenciler çoğunlukla demokrat öğretmen adayı olarak tanımlayan öğrencilerden, bazen demokrat öğretmen adayı olarak tanımlayan ve demokrat öğretmen adayı olarak tanımlayan öğrencilerden daha olumlu görüşe sahiptir. Kendini demokrat öğretmen adayı olarak çoğunlukla tanımlayan öğrenciler bazen demokrat öğretmen adayı olarak tanımlayan öğrencilerden ve demokrat öğretmen adayı olarak tanımlayan öğrencilerden adalet boyutunda daha olumlu görüşe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Eşitlik boyutunda kendini demokrat öğretmen adayı olarak her zaman tanımlayan öğrenciler çoğunlukla demokrat öğretmen adayı olarak tanımlayan öğrencilerden daha olumlu görüşe sahiptirler. Kendini çoğunlukla demokrat öğretmen adayı olarak tanımlayan öğrenciler bazen demokrat öğretmen adayı olarak tanımlayan öğrencilerden daha demokratik görüşe sahiptirler. . Bu

sonuca ilişkin karşılaştırılabilecek bir çalışma bulunamadığın bu sonuç ile ilgili tartışma yapılamamıştır.

10- Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının demokratik değerlerini hangi değere önem verilmeli durumu değişkenine göre incelendiğinde öğrenciler arasında eşitlik boyutunda anlamlı bir fark olmadığı görülürken, farklılıklara saygı boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bilimsel değerlere önem verilmesi gerektiğine inanan öğretmen adayları ahlaki değerlere önem verilmesi gerektiğine önem veren öğretmen adayları ile dini değerlere önem verilmesi gerektiğine inanan öğretmen adaylarından daha olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür. Ahlaki değerlere önem verilmesi gerektiğini savunan öğretmen adayları dini değerlere önem verilmesi gerektiğine inanan öğretmen adaylarından daha olumlu görüşe sahiptirler. Demokratik değerlere önem verilmesi gerektiğine inanan öğretmen adayları dini değerlere önem verilmesi gerektiğine inanan öğretmen adaylarından daha olumlu görüşe sahiptirler. . Bu sonuca ilişkin karşılaştırılabilecek bir çalışma bulunamadığın bu sonuç ile ilgili tartışma yapılamamıştır.

11- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile demokratik değerleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. . Bu sonuca ilişkin karşılaştırılabilecek bir çalışma bulunamadığın bu sonuç ile ilgili tartışma yapılamamıştır.

**5.1.3. Öğretmen adaylarının sahip olduğu eleştirel düşünme eğilimleri ile demokratik değerleri arasında anlamlı bir ilişkiye ilişkin sonuçlar.** Araştırma bulgularına göre; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile demokratik değerleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. İlgili alanyazında bu sonuca ilişkin herhangi bir bulguya rastlanamadığından dolayı tartışma yapılamamıştır.

## 5.2. Öneriler

Bu bölümde elde edilen bulgu ve sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

1- Bu çalışma sadece bir ili kapsamaktadır. Daha genel yargılara ulaşmak için farklı illerde de geniş kapsamlı benzer çalışmaların yapılması önemli olacaktır.

2- Bu çalışma eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme ve demokratik tutum eğilimlerini arttırmaya yönelik tedbir alınmasında yol gösterici olabilir. Uygulanmakta olan lisans programlarında “demokratik tutumlarını” ve “eleştirel düşünme eğilimlerini” geliştirmeyi amaçlayan uygulamalara yer verilebilir.

3- Ülkemizde eleştirel düşünme ve demokratik tutumunun her ikisini de içeren herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu konuda alana katkısı olacak farklı çalışmalar yapılabilir. Farklı ölçme araçlarını kullanarak eleştirel düşünme ve demokratik tutum arasındaki ilişkiye bakılabilir. Bu alana yönelik daha çok nicel çalışmalar bulunduğundan nitel araştırmalar yapılabilir.

4- Alanyazına katkı sağlaması açısından diğer üniversitelerdeki öğretmen adaylarının da eleştirel düşünme ve demokratik tutumları ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır.

5- Eleştirel düşünme ve demokratik tutum ile ilgili sınırlı sayıda ölçme araçları olduğu görülmüştür. Bunlarla ilgili ve alana özel ölçme araçları geliştirilebilir.

6- Eleştirel düşünme ve demokratik tutumlarındaki farklılıkların anne ve baba tutumundan kaynaklanabileceği düşünüldüğünde, demokratik ve eleştirel düşünme becerisi yüksek bireyler yetiştirmek için, anne-baba eğitim seminerleri düzenlenebilir.

7- Tüm eğitim kademelerinin programları eleştirel düşünme eğilimleri ve demokratik tutum kazandırabilme yeterlilikleri açısından gözden geçirilmeli, lisans eğitimine hazırlık yönünde bu becerilerinin gelişimini sağlayacak yöntemlere ortaöğretim de ağırlık verilmelidir.

8- Bu araştırma, eğitim fakültesi öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Aynı türden bir araştırma farklı fakültelerin öğrencileri ile de gerçekleştirilebilir.

9- Öğretmen adaylarının demokratik tutum becerisinin mezun olmadan önce de benimsemesi için lisans eğitiminde zorunlu ders olarak demokrasi eğitimini içeren bir ders öğretmen yetiştirme programında yer alması önerilebilir.



10- Yapılan alanyazın ile ilgili araştırmalarda, genellikle öğretmen adayları, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ve demokratik tutum düzeyleri belirlenmeye çalışıldığı görülmüştür. Bundan dolayı, öğretmen adaylarını mesleğe hazırlayan öğretim elemanlarının eleştirel düşünme eğilimleri ve demokratik tutum düzeyleri ile ilgili araştırmalar da yapılabilir.



## KAYNAKLAR

- Akar, Ü. (2007). *Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akinoğlu, O. (2001). *Eleştirel düşünme eğilimlerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tez). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akkurt, D. (2001). *Düşünme ve yaratıcılık*. <http://www.ak-kurt.com/dy.html> adresinden erişilmiştir.
- Akpınar B. ve Turan M. (2004). *Avrupa birliğine uyum sürecinde ilköğretim öğretim öğretmenlerinin demokrasi ve demokrasi eğitimine bakışı*. 18 Mart Üniversitesi Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumuna Sunulan Bildiri, Çanakkale.
- Alkaya, F. (2006). *Eleştirel düşünme eğilimlerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Alper, A. (2010). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 35(158), 14-27.
- Arıbaş, S. (1999). Milli kültür, bilim ve eğitim alanındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, Ocak, Şubat, Mart Sayı; 141.

- Arslan, M. C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin demokratik tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonu ve öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Aydemir, H. ve Aksoy, N. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin demokratik tutumlarının bazı değişkenlerle ilişkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 265-279.
- Aydın, R. ve Sağlam, G. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği), *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Bahar, 10(2), 257-294.
- Beydoğan, H. Ö. (2003). “Öğretim sürecinde düşünme becerilerinin geliştirilmesi,” *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1).159-167.
- Beyer, B. K. (1988). Developing a scope and sequence for thinking skills instruction. *Educational Leadership*, 45(7), 26-30.
- Branson, M. S. (2004). Education for citizenship and the teaching of democracy in school. Center for civic education, USA. *Paper Presented At The International Symposium on Democracy Education*, Çanakkale.
- Bolay, S. H. (2007). *Aşkın değerler buhranı*. Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Kitabı, 55-69, İstanbul: Dem Yayıncılık.
- Bono, E. (1998). *Altı ayaklı uygulama tekniği*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Bulut Serin, N. (2006). Buca eğitim fakültesi psikolojik danışma ve rehberlik bölümü öğrencilerinin (Okul psikolojik danışmanı adayları) demokratik tutumları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 12-22.
- Bulut Serin, N. (2006). Bir grup üniversite öğrencisinin demokratik tutumları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 37-59.

- Burns, E. (2009). The use of science inquiry and its effect on critical thinking skills and dispositions in third grade students. (1. b.). *Chicago: Biblio Bazaar.*
- Büyükkaragöz, S. (1989). *Türkiye’de demokrasi eğitimi ve eğitim programları.* Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. (1990). *Demokrasi eğitimi.* Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. ve Üre, Ö. (1994). *Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin demokratik tutumları araştırması.* Türk Demokrasi Vakfı Bülteni. 19, 29-41.
- Büyükkaragöz, S. (1995). *Yükseköğretim programları ve demokratik tutumlar.* Türk Demokrasi Vakfı Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* (8 Baskı). Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carr, K. S. (1988). *How can we teach critical thinking?.* Retrieved from [www.ericdigests.org/pre-9218/critical.htm](http://www.ericdigests.org/pre-9218/critical.htm).
- Chaffe, J. (1994). *Thinking critically.* Boston: Houghton Mifflin Company.
- Clark, L. H. & Star (1991). *Secondary and middle school teaching methods.* Newyork: Macmillan Publishing Company.
- Cüceloğlu, D. (2008). *İçimizdeki biz.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çalık, D. (2002). *İlköğretim okullarında demokrasi üzerine bir araştırma.* Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

- Çekiç, S. (2007) *Matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin bazı değişkenlere göre düzenlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çermik, H. (2013). Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ve bu değerlerin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Education Sciences*, 8(2), 261-274.
- Çıkrıkçı, N. (1996). *Eleştirel düşünme: Bir ölçme aracı ve bir araştırma*, Adana: III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Adana.
- Daly, William M. (1998). "Critical thinking as an outcome of nurse education. What is it? Why is it important to nursing practice?," *Journal of Advanced Nursing*, 28(2), 323-331.
- Davis, O. L. (2003). Editorial / does democracy in education still live. *Journal of Cumculum an Supervision* 19(1), 1– 4.
- Demirel, Ö. (2002). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirkaya, H. (2008). Coğrafya öğretiminde eleştirel düşünme stratejileri ve sorgulama yoluyla öğrenmenin kullanımı. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (1), 89- 116.
- Demirsöz, E. S. (2010). *Yaratıcı dramının öğretmen adaylarının demokratik tutumlar, bilişüstü farkındalıkları ve duygusal zekâ yeterliliklerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dewey, J. (1937) Democracy and educational administration. *School and Society* 45, 457 – 467.
- Dewey, J. (1944). *Democracy and education*. New York: The Free Pres.
- Dewey, J. (1997). *Demokrasi ve eğitim*. İstanbul: Başarı Yayıncılık.

- Dilekmen, M. (1999). *Grupla psikolojik danışmanın öğretmen adaylarının demokratik tutum ve empatik beceri düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ekinci, Ö. (2009). *Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ekinci, Ö. ve Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9 (2), 816-827.
- Elam, J. H. (2002). Assessment of critical thinking skills and disposition of optometry students. *ASCO*, 28(1), 11-15.
- Elkatmış, M. ve Topbaş, V. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutumlarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 12(1), 128-144.
- Ennis, R. (1985). Goals for critical thinking curriculum. A. Costa (Ed.), *Developing minds; A resource book for teaching thinking*: Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. s 54-57.
- Ennis, R. H. (1991). "Goals for a critical thinking curriculum" In A Costa (Ed.), *Developing minds* (Vol.1). Alexandria: Virginia. ASCD.
- Ennis, R. H, Millman, J. & Tomko, T. N. (2005). Cornell critical thinking tests level X & level Z manual. USA.
- Erbil, D. G. ve Kocabaş, A. (2017). İlkokul 3. sınıf öğrencileri için bir ölçek geliştirme çalışması: demokratik tutum ölçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*.25(1), 221-232
- Erdem. A. R. ve Sarıtas E. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretim elemanlarının davranışlarının demokratikliğine ilişkin algıları (PAÜ Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,16,525-538, Konya.

- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş. (Eğitim ve Toplum)*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Epstein, R. L. (1999). *Critical thinking*, belmont: Wadsworth publishing company.
- Fettahlıoğlu, M. Ş. (2005). *KSÜ öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Fisher, A. & Scriven, M. (1997). *Critical thinking: Its definition and assessment*. Point Reyes, Edge Press.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking: An introduction*, Cambridge University Press.
- Flowers, N. (2007). *Compasito*. Hungary: Council of Europe Publishing.
- Genç, S. Z. (2006). Demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*.171,43-54.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2008). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 211- 222.
- Giancarlo, C. & Facione, P. (2001). The disposition towards critical thinking: Its character, measurement and relationship to critical thinking skills. *Informal Logic*, 20 (1), 61-84. Retrieved November, 23.
- Gömlüksiz, M. (1988). *Demokratik bir sınıf ortamı açısından Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi öğretim elemanları ve öğrencilerinin davranışlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2008). Eğitim fakültesi ve tezsiz yüksek lisans programlarına kayıtlı öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği), *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 44-63.
- Gömlüksiz, M. N. ve Çetintaş, S. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları (Fırat, Dicle, 7 Aralık, Cumhuriyet ve Erzincan Üniversiteleri Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-14.
- Gözütok, D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: Ekin Matbaacılık ve Yayıncılık.
- Güçlüol, K. (1990). "Sunu". Demokrasi için eğitim. Yayına Hazırlayan: A. Ferhan Oğuzkan, TED, Ankara.
- Gülmez, M. (1994). İnsan hakları ve demokrasi eğitimi (Uluslararası Belgeler ve Türkiye), Ankara.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gündoğdu, H. (2009). "Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanlışlar", *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7(1). 57-74.
- Hermann, A. (2002). Teaching critical thinking online. *Journal of Instructional Psychology*, 29 (2), 24-53.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanlar*. Evrim Basım Yayım, İstanbul.
- Kaloç, R. (2005). *Orta öğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve eleştirel düşünme eğilimlerini etkileyen etmenler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.



- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. (10. Baskı). Ankara: Tekışık Matbaası.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirici düşünme ve öğretimi*. Ankara: Kazancı kitap A.Ş.
- Kıncal, R. Y. ve Işık, H. (2003). *Demokratik eğitim ve demokratik değerler*, Eğitim Araştırmaları,11, 54-58.
- Koç, Y. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin demokratik tutumlarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kuhn, D. (1991). *The Skills of argument*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Kurfiss, J. G. (1988). *Critical thinking: Theory, research, practice and possibilities*. ASHE-ERIC Higher Education Report, No:2. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education. ERIC Databaseden 20 Şubat 2013 tarihinde erişildi (ED304041).
- Kuzu, B. (1997). *Demokrasi ve Gereklere*, "Yeni Türkiye Türk Demokrasi Özel Sayısı",17,103\_110.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Lampert, N. (2006). Critical thinking dispositions as an outcome of art education, *Sludiei in an education, A Journal of Issues and Research*, 47(3), 215-228.

- Merey, Z., Kaymakçı, S. ve Kılıçoğlu, G. (2011). Öğrenci konseyi seçimlerinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumları. *Milli Eğitim*, 191.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. (2015). *T.C. Resmi Gazete*, 29329, 17 Nisan 2015.
- Nalçacı, A. ve Ercoşkun, M. H. (2006). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 241-257.
- Oğuzkan, F. (1991). *Demokrasi Eğitiminde Öneriler-Panel 11*, “Demokrasi İçin Eğitim”, Ankara 114-148.
- Onwuegbuzie, A. (2001). Critical thinking skills: A comparison of doctoral and masters level student, *College Student Journal*, 35 (3), 447-480.
- Özdamar, K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Ankara: Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 1-17.
- Özden, B. (2005); “*Eğitim fakültesi ilköğretim bölümü anabilim dalı programlarının eleştirel düşünme eğilimlerinin gelişimine etkisi*” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özgüven, İ. E. (2002). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Öztürk, N. (2006). *Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

- Paul, R., Binker, A., Jensen, K. & Kreklau, H. (1990). Critical thinking handbook: 4. - 6. grades a guide for remodeling lesson plans in language arts, Social Studies & Science. *Rohnert Park, Ca. Foundation for Critical Thinking.*, Sonoma State University.
- Paul, R. W. & Elder, L. (2006). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life* (Second edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Polat, M. ve Kondaş, H. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 142-159.
- Preseisen, B. Z. (1985). Thinking skills: Meaning, models, materials. A. Costa (Ed.). *Developing Minds* (s.43-48). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rebaul, O. (1991). *Eğitim felsefesi*. Çev.: Işın Gürbüz, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sağlam, H. İ. (2000). Sosyal bilgiler dersinin demokratik tutum geliştirmedeki rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 67-71.
- Seferoğlu S. ve Akbıyık C. (2006) Eleştirel düşünme ve öğretimi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*, 30,193-200.
- Scriven, M., Paul, R. (2004). Defining critical thinking. A statement to the National Council for Excellence in Critical Thinking Instruction, Retrieved 28 April 2004 from [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org).
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme eğilimlerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi /Education and Science*, 28(127), 64,70.
- Serin, O. (2004). *Öğretmen adaylarının problem çözme becerisi ve fen'e yönelik tutum ile başarıları arasındaki ilişki*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, Malatya.

- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. New Jersey: Prectige-Hall, Inc. Sternberg, R. (1999). *Nature of cognition*. Boston: M. I. T. Press.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Journal of World of Turks*, 1.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). “Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi”. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Tanilli, S. (1993). *Devlet ve demokrasi anayasa hukukuna giriş*. İstanbul: Cem Yayınları.
- Türk Dil Kurumu, (2005). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Türk Demokrasi Vakfı, (1999). *Demokrasi ve insan hakları projesi ilk uygulama raporu*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.
- Tittle, P. (2011). *Critical thinking: An appeal to reason*. New York: Routledge.
- Touraine, A. (1997). *Demokrasi nedir?* (Çev. Olcay Kunal). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tural, S. (1992). *Kültürel kimlik üzerine düşünceler*. Ankara: Ecdad Yayınevi.
- Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tümkiye S., Aybek, B. ve Aldağ, H. (2009). An investigation of university students’ critical thinking disposition and perceived problem solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 57-74.

- Türkbay, R. A. (2005). *Üniversite öğrencilerinin demokratik tutum ve değerleri üzerine bir araştırma* (Pamukkale Üniversitesi Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Türkoğlu, A. (1996). *99 soruda eğitim bilimlerine giriş*. İzmir: Memleket Gazetecilik ve Yayıncılık.
- Türnüklü, E. B. ve Yeşildere, S. (2005). Türkiye'den bir profil: 11-13 yaş grubu matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerileri. *Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (2), 167-185.
- Uluçınar, U. (2012). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin demokratik değerlerinin yordama düzeyi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Usal, A. ve Kuşluyan, Z. (2002). *Davranış bilimleri sosyal psikoloji*. İzmir: Barış Yayınları Fakülteler Kitabevi.
- Uygun, S. (2003). Öğretmenlik mesleğine ilişkin bir sözlü tarih araştırması (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vaughn, L. (2008). *The power of critical thinking: Effective reasoning about ordinary and extraordinary claims*. New York: Oxford University Press.
- Veuglers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 25(1), 37- 46.
- Varış, F. (1991). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ankara Üniv. Basımevi.

- Yanardağ, A. (2000). *Üniversite gençliğinin demokratik tutum ve davranışları üzerine bir araştırma* (Selçuk Üniversitesi Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yayla, A. (2000). *Liberal bakışlar*. Ankara: Profil Yayıncılık.
- Yenice, N. (2011). Investigating pre-service science teacher's critical thinking dispositions and problem solving skills in terms of different variables. *Educational Research and Reviews*, 6(6), 497-508.
- Yeşil, R. (2002). *Okul ve aile insan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, L. (1994). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin demokratik tutum ve davranışları ile öğrencilerin demokratik davranışları arasındaki ilişkilerin saptanması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, K. (2011). "İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki". *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21): 147-170.
- Yu Chu, Y. (1997). *Teacher training for critical thinking instruction via a computer simulation*. University of Virginia: The Faculty of the Curry School of Education.



**EKLER**

## EK-1

## Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Arkadaşlar,

Bu çalışma " *Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Değerler ile Eleştirel düşünme ve Demokratik Tutumlarının İncelenmesi*" adlı araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırma için kullanılacaktır. İlginiz ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

**Gülşah SAĞLAM AKTAŞ**

**BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ**  
**Yüksek lisans Öğrencisi**

### Kişisel Bilgiler

#### 1. Cinsiyetiniz

( ) Kadın ( ) Erkek

2. Bölümünüz.....

3. Sınıfınız.....

#### 4. Mezun olduğunuz lise türü

( ) Anadolu Lisesi ( ) Genel Lise ( ) İmam Hatip Lisesi

( ) Anadolu Öğretmen Lisesi ( ) Meslek Lisesi ( ) Diğer

#### 5. Anne ve Babanızın Eğitim Durumu

##### Anne

##### Baba

( ) Okur yazar değil ( ) Okur yazar değil

( ) İlkokul ( ) İlkokul

( ) Ortaokul ( ) Ortaokul

( ) Lise ( ) Lise

( ) Üniversite ( ) Üniversite

6. Anne Mesleği.....

7. Baba Mesleği.....

#### 8. Sizce aşağıdaki özelliklerden hangisi öğrencilerde öncelikli olarak geliştirilmelidir?

( ) Bilimsel düşünme ( ) Ahlaki Değerler ( ) Dini Değerler ( ) Demokratik Değerler



## EK-2

## Demokratik Değerler Ölçeği

		Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Benden farklı düşünceye sahip kişilere saygı duyarım.	( )	( )	( )	( )	( )
2	Bende farklı düşünen kişiler ile aynı ortamda bulunmaktan çekinmem.	( )	( )	( )	( )	( )
3	Farklı düşüncelerin çeşitlilik getirdiğine inanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
4	Başkalarının haklarına daima saygı gösteririm.	( )	( )	( )	( )	( )
5	Arkadaşlarımı seçerken asla cinsiyet ayırımı yapmam.	( )	( )	( )	( )	( )
6	Etnik kökeni nedeni ile asla kimseyi yargılamam.	( )	( )	( )	( )	( )
7	Arkadaşlarımı seçerken sosyal sınıf ayırımı yapmam.	( )	( )	( )	( )	( )
8	Demokratik haklardan istisnasız herkes eşit olarak yararlanmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
9	Hayatıma ait kararları daima hür irademle alırım.	( )	( )	( )	( )	( )
10	Bir kişinin statüsü yüksek bile olsa düşüncelerini benimsemediğimde itiraz etme cesaretim daima vardır.	( )	( )	( )	( )	( )
11	Gruba ters bile olsa düşüncelerimi söylemekten asla çekinmem.	( )	( )	( )	( )	( )
12	Adalet olmadan ilerlemenin ve gelişmenin olmayacağı inancındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
13	Haksızlığa uğradığım zaman asla sineye çekmem.	( )	( )	( )	( )	( )
14	Haksızlığa uğradığımda hakkımı almak için sonuna kadar mücadele ederim.	( )	( )	( )	( )	( )
15	Hak arama mücadelesi beni yılgınlığa düşürmez.	( )	( )	( )	( )	( )
16	Toplumsal yaşamda adalet ilkelerinin herkese eşit şekilde uygulanması gerektiğine inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
17	Demokrasinin hukuksal güvencelere dayalı olarak işlemesi gerektiği inancındayım.	( )	( )	( )	( )	( )


**EK-3**  
**Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği**

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Düşüncelerimi güvenilir kaynaklardan edindiğim bilgilerle desteklerim.					
2	Diğer insanların olaylara bakış açılarını anlamaya çalışırım.					
3	Bir karara varmadan önce dayanak noktalarımı konunun izin verdiği ölçüde kesinleştiririm.					
4	Bilgi edindiğim kaynağın güvenilirliğini sorgulamam.					
5	Bana yöneltilen bir soruyu yanıtlamadan önce soruyu tam olarak anlamaya çalışırım.					
6	Doğru olan bakış açısının kendi bakış açım olduğunu düşünürüm.					
7	Kesin dayanak noktaları yerine belirsiz dayanak noktalarından yola çıkarak karara varırım.					
8	Bir soruyu ilk duyduğum andaki anladıklarım ile yanıtlarım					
9	Bir olayla ilgili doğru karar verebilmek için olayı tüm boyutlarıyla bilmeye çalışırım.					
10	Karmaşık bir problemi çözerken problemin parçalarını belirli ilkelere uyarak incelerim.					
11	Bazı boyutlarını anladığım düşüncelerin tüm boyutlarını anlamak için çabalamam.					
12	Onaylamadığım görüşleri bile tarafsızlıkla anlamaya çalışırım.					
13	Karmaşık bir durumla ilgili karar vermem gerektiğinde durumun parçalarını belirli kurallar çerçevesinde ele almam.					
14	Reddettiğim düşünceleri destekleyen bilgileri dikkate almam.					
15	Konuyla ilgili yeterince bilgim yoksa karar vermeyi ertelerim.					


		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
16	Savunduğum düşüncenin dayanak noktalarını belirlerim.					
17	Bir problemin çözümü sırasında asıl problemin ne olduğunu aklımdan çıkarmam.					
18	Karşılaştığım bir durumla ilgili kararımı yetersiz bilgiye sahip olsam da hemen veririm.					
19	Karşılaştığım sorunların nedenlerini sorgulamam.					
20	Bir konu üzerinde yoğunlaşmakta zorlanırım.					
21	Karşılaştığım durumlarla ilgili problemleri çözerken, problemleri çözmeye nedenlerimi aklımda tutarım					
22	Hatalı olduğu açık bir şekilde belliyse kendi düşüncemden vazgeçerim.					
23	Bir durumla ilgili doğru karar verebilmek için durumla ilgili insanların duygularını, bilgi ve kültür düzeylerini öğrenmeye çalışırım.					
24	Fikir tartışmaları sırasında tartışmanın neden yapıldığını aklıma getirmem.					
25	Karar vermem gerektiğinde konuyla ilgili toplayabildiğim kadar bilgi toplarım					
26	Bir düşünceyle ilgili karar vermem gerektiğinde düşünce sahibinin duygularını, bilgi ve kültür düzeylerini dikkate almam.					
27	Yanlış olsalar da tartışma sırasında kendi düşüncelerimden vazgeçmem.					
28	Karşılaştığım bir durumu iyi anlayabilmek için durumla ilgili tüm seçenekleri dikkate alırım.					
29	Bir durumla ilgili aklıma gelen ilk kararı uygularım.					
30	Bir düşünceyi hakkında yeterince bilgi toplamadan kabul ederim veya reddederim.					

**EK-4**  
**Araştırma İzin Yazısı**

*Evrak Tarihi ve Sayısı: 30/03/2017-E.16524*



**T.C.**  
**MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Fakültesi Dekanlığı**



Sayı : 52793143-302.08.01-E.16524  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

30/03/2017

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı 1030202016 numaralı öğrencisi Gülşah SAĞLAM AKTAŞ'ın "Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Değerler ile Eleştirel Düşünme ve Demokratik Tutumlarının İncelenmesi" adlı araştırmasını Fakültemiz Bölüm/Anabilim Dallarında öğretim programlarını aksatmadan kendisi tarafından uygulama yapılması koşulu ile Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Sibel KARAKELLE  
Dekan V.

Evrakı Doğrulamak İçin : <https://ebys.mehmetakif.edu.tr/en/Vision/Dogrula/5F3AUAK>

İsniklal Yerileşkesi 15030 / BURDUR  
Telefon:+90 248 213 40 00 Faks+90 248 213 41 60  
e-Posta: [egitim@mehmetakif.edu.tr](mailto:egitim@mehmetakif.edu.tr) Elektronik Ağı:<http://egitim.mehmetakif.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat: İktisat Patır  
Evrak Pin Kodu: 60412

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

## ÖZGEÇMİŞ

### EĞİTİM BİLGİLERİ

- 1997-2001 Burdur Anadolu Öğretmen Lisesi  
2001-2005 Lisans, Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü  
Dokuz Eylül Üniversitesi  
2010-2019 Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Programı  
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

### İŞ DENEYİMİ

- 2005-2008 İngilizce Öğretmeni  
Çeltikçi İlköğretim Okulu, MEB, Burdur  
2008 İngilizce Öğretmeni  
Tirebolu Kuzgun İlköğretim Okulu, MEB, Giresun  
2008 Öğretim Görevlisi  
Erasmus Ofisi, Uluslararası İlişkiler Koordinatörlüğü, Burdur  
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

### İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

E-Posta: [gsaktas@mehmetakif.edu.tr](mailto:gsaktas@mehmetakif.edu.tr)

