

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME FEN VE TEKNOLOJİ,
İNGİLİZCE, MATEMATİK VE TÜRKÇE
ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNDÜRMEYE
DÖNÜK GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Doç. Dr. Çetin SEMERCİ

HAZIRLAYAN
Bünyamin BAVLI

ELAZIĞ 2011

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME FEN VE TEKNOLOJİ, İNGİLİZCE,
MATEMATİK VE TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL
DÜŞÜNDÜRMEYE DÖNÜK GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Çetin SEMERCİ

HAZIRLAYAN

Bünyamin BAVLI

Jürimiz, 17/06/2011 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans tezini oy birliği / oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

1. Doç. Dr. M. Nuri GÖMLEKSİZ
2. Doç. Dr. Çetin SEMERCİ
3. Yrd. Doç. Dr. Zülfi DEMİRTAŞ

F. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET**Yüksek Lisans Tezi****İlköğretim İkinci Kademe Fen ve Teknoloji, İngilizce, Matematik ve Türkçe
öğretmenlerinin Eleştirel Düşündürmeye Dönük Görüşleri****Bünyamin BAVLI****Fırat Üniversitesi****Eğitim Bilimleri Enstitüsü****Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı****Danışman: Doç. Dr. Çetin SEMERCİ****Haziran, 2011; Sayfa: XXVI + 205**

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe Fen ve Teknoloji, İngilizce, Matematik ve Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri eleştirel düşündürmeye dönük görüşlerini belirlemektir. Söz konusu eleştirel düşündürme, öğretmenin öğrencilerini eleştirel düşünme sürecine dahil edecek kısacası eleştirel düşündürecek her türlü davranış, tutum, yaklaşım, yöntem, teknik ya da metodu kapsamaktadır.

Araştırmada tarama yöntemi kullanılmış olup, araştırma evrenini Diyarbakır ili merkez ilçelerinde (Bağlar, Kayapınar, Sur ve Yenişehir) yer alan ilköğretim kurumlarında (Görme Engelliler İlköğretim Okulu, İşitme Engelliler İlköğretim Okulu, Yatılı İlköğretim Bölge Okulu ve normal ilköğretim okulu) görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise 2010 -2011 eğitim – öğretim yılı, Diyarbakır il merkezinde yer alan ilköğretim kurumlarının ikinci kademesinde görev yapmakta olan 81 Fen ve Teknoloji öğretmeni, 102 İngilizce öğretmeni, 78 Matematik öğretmeni ve 102 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya 4 farklı branştan 363 öğretmen katılmış olup, bu sayı evrende ilgili branşlarda görev yapmakta olan 1443 öğretmenin %25.1'ini teşkil

etmektedir. Araştırmada öğretmenlere, araştırmacı tarafından geliştirilen ve 28 maddeden oluşan anket aracılığıyla bilgi toplanmıştır.

Öğretmenlerin öğrencileri eleştirel düşündürmeye dönük görüşlerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan ölçme aracı 7 alt boyut göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. 4 seçenekli 3 soru, 5 seçenekli 5 soru, 6 seçenekli 10 soru, 7 seçenekli 7 soru ve 8 seçenekli 2 sorudan oluşan 27 kapalı uçlu ve 1 açık uçlu olmak üzere toplam 28 sorudan oluşan ölçme aracı hakkında Fırat Üniversitesi öğretim üyelerinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri neticesinde yapılan düzeltmelerle veri toplama aracına son hali verilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma ve kay-kare tekniği kullanılmıştır. Veriler bilgisayar ortamında SPSS 17.0 paket programı ile çözümlenmiştir.

Araştırma bulguları neticesinde elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- 1- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (%54.4) öğrencileri eleştirel düşündürmeye istekli olduklarını belirtmiş ancak gerçekleştirmede zorluk çektikleri görülmüştür.
- 2- Öğretmenlerin ders anlatımında öğrencileri eleştirel düşündürmek için kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri arasında hizmet süreleri açısından anlamlı bir farklılık vardır.
- 3- Cinsiyetin öğretmenlerin verdikleri ödev türleri üzerinde belirleyici bir etkisi bulunmamıştır.
- 4- Hizmet süresi açısından öğretmenlerin ders esnasında kullandıkları soru tipleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Hizmet süresi 30 yıl ve üzeri olan öğretmenler Kombinasyon tipi sorular (Birden fazla soru tipi) kullandıklarını belirtmişler, hizmet süresi 30 yıldan az olan öğretmenler ise Olgusal (Tek doğru cevabı olan) sorular kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca İngilizce ve Matematik öğretmenleri Olgusal sorular kullandıklarını belirtmişler, Fen ve Teknoloji öğretmenleri Kombinasyon tipi sorular kullandıklarını belirtmişler ve Türkçe öğretmenleri Iraksak sorular (Çok cevabı olan sorular) kullandıklarını belirtmişlerdir.
- 5- Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu kullanmakta oldukları soruların yenilenen yenilenen Bloom taksonomisine esas olan soru türlerinden

anlama ile daha çok ilintili olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin öğrencileri eleştirel düşündürmede başarısız oldukları şeklinde yorumlanabilir çünkü bilgi, kavrama, uygulama alt düzey düşünme becerilerini oluştururken, analiz, sentez ve değerlendirme üst düzey düşünme becerilerini içermektedir.

- 6- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (%47.5) eğitim sistemi ile ilgili eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörün sınav sistemi olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan hizmet süresi 30 yıl ve üzeri olan öğretmenler eğitim sistemi ile ilgili eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörü, öğretimde bilgi aktarımına önem verilmesi ve öğrenci sayılarının fazlalığı olarak; hizmet süresi 30 yıldan az olan öğretmenler ise sınav sistemi olarak ifade etmişlerdir.

Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrencileri eleştirel düşündürme hususunda çok istekli oldukları, öğrencileri bu konuda yöreklendirdikleri söylenebilir. Ancak bu sonuç, kişilerin kendilerini tarafsız değerlendirmede çok da başarılı olmadığı gerçeği göz önünde bulundurularak, çalışmanın daha geniş bir evrende ve bütün eğitim kademelerinde tüm branşları kapsayacak şekilde başka bir araştırmayla desteklenmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan, öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim yoluyla eleştirel düşünme ve düşündürme konusunda bilgilerinin artırılması, okul, derslik, laboratuvar ve ders kitaplarının öğrencileri eleştirel düşündürmeye teşvik edecek şekilde tasarlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Düşünme, Düşünme Becerileri, Eleştirel Düşünme, Eleştirel Düşünme Stratejileri, Eleştirel Düşündürme.

ABSTRACT**Master's Thesis****Opinions of Secondary School Science and Technology, English Language,
Mathematics and Turkish Language Teachers on Promoting Critical Thinking****Bünyamin BAVLI****Fırat University****Institute of Educational Sciences****Department of Curriculum and Teaching****Advisor: Associate Professor Çetin SEMERCİ****June 2011, Page: XXVI + 205**

Purpose of this study is to define the opinions of secondary school Science and Technology, English Language, Mathematics and Turkish Language Teachers on promoting critical thinking. Promoting critical thinking includes all kinds of behavior, attitude, approach, method, technique or method to promote students critical thinking.

Survey method was used in the research. Research population consists of the teachers who work in secondary schools (Secondary School for the Visually Impaired, Secondary School for the Hearing Impaired, Regular secondary schools, Regional Primary Boarding School) which locate in the central districts (Bağlar, Kayapınar, Sur ve Yenişehir) of Diyarbakır. Research sample consists of 81 Science and Technology, 102 English, 78 Mathematics and 102 Turkish Language Teachers who work in the secondary schools. 363 teachers participated in the research in 4 different disciplines. This number constitutes %25.1 of total 1443 teachers serving as a Science and Technology, English, Mathematics and Turkish Language Teachers in the population of research. In the research, data was collected by the survey method which consists of 28 item questionnaire and developed by the researcher.

7 sub-dimensions were took into account for preparing the Measuring tool which was prepared to determine the opinions of teachers on students' promoting critical thinking. Measuring tool comprises 3 questions with 4 choices, 5 questions with 5 choices,

10 questions with 6 choices, 3 questions with 4 choices, 7 questions with 7 choices, 2 questions with 8 choices. 27 of them are closed-ended questions and 1 of them is open-ended question, totally 28 questions. In the developing process of the research tool expert opinion was got by the faculty members of Firat University. Analysis of the data, frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, loss-square technique were used. The data analyzed by computer package program SPSS 17.0.

The results obtained as a result of the research findings can be summarized as follows:

- 1- The vast majority of participating teachers (%54.4) explained their eagerness to promote students critical thinking but had difficulty to achieve.
- 2- There are no significant differences between methods and techniques used to promote students critical thinking in the context of teachers' seniority.
- 3- Gender was not a decisive impact on the types of assignments given by the teachers.
- 4- In terms of length of service of teachers, there is a significant difference between the types of questions used during the lessons. Teachers who have 30 years and more service stated that they used Combination-type questions (more than one type of question), teachers who have less than 30 year service stated that they used factual (Single questions with one correct answer) questions. Into the bargain, English and Mathematics teachers stated that they used factual (Single questions with one correct answer) questions, Science and Technology teachers stated that they used Combination-type questions (more than one type of question) and Turkish Language Teachers stated that they used Divergent questions (questions with many answers).
- 5- The vast majority of participating teachers stated that questions were more associated with "comprehension" types of questions based on Bloom Taxonomy. In this context, it can be said that teachers are unsuccessful to promote students to the process of critical thinking as knowledge, comprehension, application comprise lower-level thinking skills, analysis, synthesis and evaluation comprise higher-order thinking skills.

- 6- The vast majority of participating teachers (%47.5) reported that examination system prevents critical thinking. Furthermore, teachers who have 30 years and more teaching experience reported that emphasis knowledge transfer on education and crowded classes prevent critical thinking, teachers who have less than 30 years teaching experience reported that examination system prevents critical thinking.

As a result of this research, it can be said that teachers are overzealous and encouraged to promote students to think critical thinking but when the reality that people are not objective enough to evaluate themselves is taken into account, it is thought that it will be supportive to apply another research which has a wider population and comprises all the educational levels. On the other hand, it will be beneficial to increase the knowledge of teachers on critical thinking by in service trainings and distance education, schools, classrooms, laboratories and textbooks should be designed to promote students thinking critically.

Key Words: Thinking, Thinking Skills, Critical Thinking, Critical Thinking Strategies, Promoting Critical Thinking.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	II
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER.....	VIII
TABLolar ve ŞEKİLLER LİSTESİ	X
ÖNSÖZ.....	XXIV
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM.....	7
2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Düşünme Nedir?	7
2.2. Düşünme Becerileri.....	8
2.3. Eleştirel Düşünme	11
2.3.1. Eleştirel Düşünme Nedir?.....	12
2.3.2. Eleştirel Düşünmenin Önemi	15
2.3.3. Eleştirel Düşünmenin Özellikleri.....	17
2.3. 4. Eleştirel Düşünmenin Boyutları.....	20
2.3.5. Eleştirel Düşünen Birey Özellikleri	21
2.4.Eleştirel Düşünme Stratejileri.....	26
2.4.1. Duyuşsal Stratejiler	26
2.4.2. Bilişsel Stratejiler – Makro Yetenekler	28
2.4.3. Bilişsel Stratejiler – Mikro Beceriler.....	34
2.5. Eleştirel Düşünmenin Öğretimi	37
2.5.1. Fuerstein’in Aracılı Zenginleştirme Programı.....	39
2.6. Eleştirel Düşündürme	39
2.6.1. Eleştirel Düşünme Modeli	39
2.6.2. Eleştirel Düşündürme Stratejileri.....	41
2.6.3. Eleştirel Düşündürmede Öğretmen Rollerini.....	44

2.6.4. Eleştirel Düşündürmenin Önündeki Engeller	48
2.7. Eleştirel Düşündürme Etkinlikleri	52
2.7.1. Ödevler Yazdırma	52
2.7.2. Kubaşık Öğrenme.....	53
2.7.3. Örnek Olay/Tartışma Yöntemi.....	54
2.7.4. Sokratik Öğretim	55
2.7.5. Sınıf İçi Değerlendirme Teknikleri	59
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	60
3. YÖNTEM.....	60
3.1. Araştırmanın Modeli	60
3.2. Evren ve Örneklem	60
3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	64
3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması ve Verilerin Toplanması.....	65
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	65
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	66
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	66
4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	66
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	80
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	94
4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular	103
4.5. Beşinci Alt Boyuta İlişkin Bulgular	111
4.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular	151
4.7. Yedinci Alt Boyuta İlişkin Bulgular	164
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	176
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	176
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	176
5.2. Öneriler.....	181
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	181
5.2.2. Araştırmacılara Dönük Öneriler.....	182
KAYNAKLAR.....	184
EKLER.....	192

TABLOLAR ve ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 1: Eleştirel Düşünmenin İki Temel Bileşeni.....	19
Tablo 2: Sokratik Soru Türleri ve Örnekleri	58
Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı	60
Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı.....	61
Tablo 5: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	61
Tablo 6: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Üniversiteye Göre Dağılımı	62
Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Dağılımı	63
Tablo 8: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Dağılımı	63
Tablo 9: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurum Türüne Göre Dağılımı.....	64
Tablo 10: Cinsiyete Göre Eleştirel Düşünmenin Tanımlarına İlişkin Kay-kare Sonuçları	66
Tablo 11: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Eleştirel Düşündürmeye Ne Derecede İstekli Olduklarına İlişkin Kay-kare Sonuçları.....	67
Tablo 12: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Neden Eleştirel Düşündürmek İstediklerine İlişkin Kay-kare Sonuçları	68
Tablo 13: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Düşündürme Hususunda Kendilerini Ne Yönde Hazır Hissettiklerine İlişkin Kay-kare Sonuçları	68
Tablo 14: Hizmet Süresine Göre Eleştirel Düşünmenin Tanımlarına İlişkin Kay- kare Sonuçları.....	69
Tablo 15: Hizmet Süresine Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Eleştirel Düşündürmeye Ne Derecede İstekli Olduklarına İlişkin Kay-kare Sonuçları	70
Tablo 16: Hizmet Süresine Göre Öğretmenlerin Neden Eleştirel Düşündürmek İstediklerine İlişkin Kay-kare Sonuçları	70

Tablo 17: Hizmet Süresine Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Düşündürme Hususunda Kendilerini Ne Yönde Hazır Hissettiklerine İlişkin Kay- kare Sonuçları.....	71
Tablo 18: Eğitim Durumuna Göre Eleştirel Düşünmenin Tanımlarına İlişkin Kay-kare Sonuçları	72
Tablo 19: Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Eleştirel Düşündürmeye Ne Derecede İstekli Olduklarına İlişkin Kay-kare Sonuçları	73
Tablo 20: Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Neden Eleştirel Düşündürmek İstediklerine İlişkin Kay-kare Sonuçları	73
Tablo 21: Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Düşündürme Hususunda Kendilerini Ne Yönde Hazır Hissettiklerine İlişkin Kay- kare Sonuçları.....	74
Tablo 22: Mezun Olunan Fakülteye Göre Eleştirel Düşünmenin Tanımlarına İlişkin Kay-kare Sonuçları	75
Tablo 23: Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Eleştirel Düşündürmeye Ne Derecede İstekli Olduklarına İlişkin Kay-kare Sonuçları	76
Tablo 24: Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğretmenlerin Neden Eleştirel Düşündürmek İstediklerine İlişkin Kay-kare Sonuçları	76
Tablo 25: Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Düşündürme Hususunda Kendilerini Ne Yönde Hazır Hissettiklerine İlişkin Kay- kare Sonuçları.....	77
Tablo 26: Mezun Olunan Bölüme Göre Eleştirel Düşünmenin Tanımlarına İlişkin Kay-kare Sonuçları	78
Tablo 27: Mezun Olunan Bölüme Göre Öğretmenlerin Öğrencileri Eleştirel Düşündürmeye Ne Derecede İstekli Olduklarına İlişkin Kay-kare Sonuçları	79
Tablo 28: Mezun Olunan Bölüme Öğretmenlerin Neden Eleştirel Düşündürmek İstediklerine İlişkin Kay-kare Sonuçları	79

Tablo 29: Mezun Olunan Bölüme Öğretmenlerin Öğrencileri Düşündürme Hususunda Kendilerini Ne Yönde Hazır Hissettiklerine İlişkin Kay- Kare Sonuçları.....	80
Tablo 30: Cinsiyete Göre Öğrenciler Ders Konusuyla İlgili Mantıklı Bir Çıkarım Yaptıklarında Öğretmenlerin Ne Düşündüklerine İlişkin Kay-kare Sonuçları	81
Tablo 31: Cinsiyete Göre Sınıf İçi Etkinliklerde Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Nelerin Gerekli Olduğuna İlişkin Kay- Kare Sonuçları.....	81
Tablo 32: Cinsiyete Göre Nelerin Ders Esnasında Öğrencilerin Durumunu Tanımlayan Bir Özellik Olduğuna İlişkin Kay-kare Sonuçları.....	82
Tablo 33: Cinsiyete Göre Eleştirel Düşünme Becerisi Gelişmiş Bireylerin Özelliklerinin Neler Olduğuna İlişkin Kay-kare Sonuçları	83
Tablo 34: Hizmet Süresine Göre Öğrenciler Ders Konusuyla İlgili Mantıklı Bir Çıkarım Yaptıklarında Öğretmenlerin Ne Düşündüklerine İlişkin Kay- kare Sonuçları.....	83
Tablo 35: Hizmet Süresine Göre Sınıf İçi Etkinliklerde Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek için Nelerin Gerekli Olduğuna İlişkin Kay-kare Sonuçları	84
Tablo 36: Hizmet Süresine Göre Nelerin Ders Esnasında Öğrencilerin Durumunu Tanımlayan Bir Özellik Olduğuna İlişkin Kay-kare Sonuçları.....	85
Tablo 37: Hizmet Süresine Göre Eleştirel Düşünme Becerisi Gelişmiş Bireylerin Özelliklerinin Neler Olduğuna İlişkin Kay-kare Sonuçları	85
Tablo 38: Eğitim Durumuna Göre Öğrenciler Ders Konusuyla İlgili Mantıklı Bir Çıkarım Yaptıklarında Öğretmenlerin Ne Düşündüklerine İlişkin Kay- kare sonuçları	86
Tablo 39: Eğitim Durumuna Göre Sınıf İçi Etkinliklerde Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Nelerin Gerekli Olduğuna İlişkin Kay-kare Sonuçları	87

Tablo 40: Eğitim Durumuna Göre Nelerin Ders Esnasında Öğrencilerin Durumunu Tanımlayan Bir Özellik Olduğuna İlişkin Kay-kare Sonuçları	87
Tablo 41: Eğitim Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Becerisi Gelişmiş Bireylerin Özelliklerinin Neler Olduğuna İlişkin Kay-kare Sonuçları.....	88
Tablo 42: Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğrenciler Ders Konusuyla İlgili Mantıklı Bir Çıkarım Yaptıklarında Öğretmenlerin Ne Düşündüklerine İlişkin Kay-kare Sonuçları.....	89
Tablo 43: Mezun Olunan Fakülteye Göre Sınıf İçi Etkinliklerde Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Nelerin Gerekli Olduğuna İlişkin Kay-kare Sonuçları	89
Tablo 44: Mezun Olunan Fakülteye Göre Nelerin Ders Esnasında Öğrencilerin Durumunu Tanımlayan Bir Özellik Olduğuna İlişkin Kay-kare Sonuçları	90
Tablo 45: Mezun Olunan Fakülteye Göre Eleştirel Düşünme Becerisi Elishmiş Bireylerin Özelliklerinin Neler Olduğuna İlişkin Kay-kare Sonuçları	91
Tablo 46: Mezun Olunan Bölüme Öğrenciler Ders Konusuyla İlgili Mantıklı Bir Çıkarım Yaptıklarında Öğretmenlerin Ne Düşündüklerine İlişkin Kay-kare Sonuçları	91
Tablo 47: Mezun Olunan Bölüme Göre Sınıf İçi Etkinliklerde Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Nelerin Gerekli Olduğuna İlişkin Kay-kare Sonuçları	92
Tablo 48: Mezun Olunan Bölüme Göre Nelerin Ders Esnasında Öğrencilerin Durumunu Tanımlayan Bir Özellik Olduğuna İlişkin Kay-kare Sonuçları	93
Tablo 49: Mezun Olunan Bölüme Göre Eleştirel Düşünme Becerisi Gelişmiş Bireylerin Özelliklerinin Neler Olduğuna İlişkin Kay-kare Sonuçları.....	93
Tablo 50: Cinsiyete Göre Sınıf İçi Etkinliklerde Öğrencilerin Neleri Yapmaları Öğretmenleri Mutlu Edeceğine İlişkin Kay-kare Sonuçları.....	94

Tablo 51: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinlikleri Esnasında Öğrencilerden Neler Yapmalarını İstediklerine İlişkin Kay-kare Sonuçları	95
Tablo 52: Cinsiyete Göre Nelerin Sınıf İçi Etkinliklerin Özelliklerini Yansıtmakta Olduğuna İlişkin Kay-kare Sonuçları.....	95
Tablo 53: Hizmet Süresine Göre Sınıf İçi Etkinliklerde Öğrencilerin Neleri Yapmaları Öğretmenleri Mutlu Edeceğine İlişkin Kay-kare Sonuçları	96
Tablo 54: Hizmet Süresine Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinlikleri Esnasında Öğrencilerden Neler Yapmalarını İstediklerine İlişkin Kay-kare Sonuçları	96
Tablo 55: Hizmet Süresine Göre Nelerin Sınıf İçi Etkinliklerin Özelliklerini Yansıtmakta Olduğuna İlişkin Kay-kare Sonuçları.....	97
Tablo 56: Eğitim Durumuna Göre Sınıf İçi Etkinliklerde Öğrencilerin Neleri Yapmaları Öğretmenleri Mutlu Edeceğine İlişkin Kay-kare Sonuçları	98
Tablo 57: Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinlikleri Esnasında Öğrencilerden Neler Yapmalarını İstediklerine İlişkin Kay-kare Sonuçları	98
Tablo 58: Eğitim Durumuna Göre Nelerin Sınıf İçi Etkinliklerin Özelliklerini Yansıtmakta Olduğuna İlişkin Kay-kare Sonuçları.....	99
Tablo 59: Mezun Olunan Fakülteye Göre Sınıf İçi Etkinliklerde Öğrencilerin Neleri Yapmaları Öğretmenleri Mutlu Edeceğine İlişkin Kay-kare Sonuçları	100
Tablo 60: Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinlikleri Esnasında Öğrencilerden Neler Yapmalarını İstediklerine İlişkin Kay-kare Sonuçları.....	100
Tablo 61: Mezun Olunan Fakülteye Göre Nelerin Sınıf İçi Etkinliklerin Özelliklerini Yansıtmakta Olduğuna İlişkin Kay-kare Sonuçları	101
Tablo 62: Mezun Olunan Bölüme Göre Sınıf İçi Etkinliklerde Öğrencilerin Neleri Yapmalarının Öğretmenleri Mutlu Edeceğine İlişkin Kay-kare Sonuçları	102

Tablo 63: Mezun Olunan Bölüme Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinlikleri Esnasında Öğrencilerden Neler Yapmalarını İstediklerine İlişkin Kay- kare Sonuçları.....	102
Tablo 64: Mezun Olunan Bölüme Göre Nelerin Sınıf İçi Etkinliklerin Özelliklerini Yansıtmakta Olduğuna İlişkin Kay-kare Sonuçları	103
Tablo 65: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Ders Anlatımında Öğretim Yöntem ve Tekniklerinde Hangilerini Daha Fazla Kullandıklarına İlişkin Kay- kare Sonuçları.....	104
Tablo 66: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerinde Soru Üretmeyi, Uslamlamayı, Gerekçelendirmeyi Özendiren Çalışmalar Yapmak İçin Öğretim Yöntemlerinden Hangilerini Kullandıklarına İlişkin Kay- kare Sonuçları.....	105
Tablo 67: Hizmet Süresine Göre Öğretmenlerin Ders Anlatımında Öğretim Yöntem ve Tekniklerinde Hangilerini Daha Fazla Kullandıklarına İlişkin Kay-kare Sonuçları	105
Tablo 68: Hizmet Süresine Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerinde Soru Üretmeyi, Uslamlamayı, Gerekçelendirmeyi Özendiren Çalışmalar Yapmak İçin Öğretim Yöntemlerinden Hangilerini Kullandıklarına İlişkin Kay-kare Sonuçları	106
Tablo 69: Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Ders Anlatımında Öğretim Yöntem ve Tekniklerinde Hangilerini Daha Fazla Kullandıklarına İlişkin Kay-kare Sonuçları	107
Tablo 70: Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerinde Soru Üretmeyi, Uslamlamayı, Gerekçelendirmeyi Özendiren Çalışmalar Yapmak İçin Öğretim Yöntemlerinden Hangilerini Kullandıklarına İlişkin Kay-kare Sonuçları	107
Tablo 71: Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğretmenlerin Ders Anlatımında Öğretim Yöntem ve Tekniklerinde Hangilerini Daha Fazla Kullandıklarına İlişkin Kay-kare Sonuçları	108
Tablo 72: Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerinde Soru Üretmeyi, Uslamlamayı, Gerekçelendirmeyi Özendiren	

Çalışmalar Yapmak İçin Öğretim Yöntemlerinden Hangilerini Kullandıklarına İlişkin Kay-kare Sonuçları	109
Tablo 73: Mezun Olunan Bölüme Göre Öğretmenlerin Ders Anlatımında Öğretim Yöntem ve Tekniklerinden Hangilerini Daha Fazla Kullandıklarına İlişkin Kay-kare Sonuçları	110
Tablo 74: Mezun Olunan Bölüme Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerinde Soru Üretmeyi, Uslamlamayı, Gerekleştirmeyi Özendiren Çalışmalar Yapmak İçin Öğretim Yöntemlerinden Hangilerini Kullandıklarına İlişkin Kay-kare Sonuçları	110
Tablo 75: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Öğrencilerine Ev Ödevi Türlerinden Hangilerini Verdiklerine İlişkin Kay-kare Sonuçları	111
Tablo 76: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerde “Etkileşim İçeren Stratejiler”den Hangilerini Kullandıklarına İlişkin Kay-kare Sonuçları	112
Tablo 77: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerde Öğrencilere Karşı Yaklaşımlarında Neleri Benimsediklerine İlişkin Kay-kare Sonuçları	112
Tablo 78: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmeyi Teşvik Etmede Alt Boyutlardan Hangilerine Ağırlık Verdiklerine İlişkin Kay-kare Sonuçları	113
Tablo 79: Cinsiyete Göre Schafersman’ın “Nitelikli Bir Yazı (yazma) İyi Bir Eleştirel Düşünmenin Simgesidir” Cümlesine Öğretmenlerin Ne Düzeyde Katıldıklarına İlişkin Kay-kare Sonuçları	114
Tablo 80: Cinsiyete Göre Eleştirel Düşünmenin Gerçekleştiği Bir Sınıf Ortamı Oluşturmak İçin Öğretmenlerin Neler Kullandıklarına İlişkin Kay- kare Sonuçları.....	114
Tablo 81: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Eleştirel Düşündürmede Neleri Sıklıkla Kullandıklarına İlişkin Kay-kare Sonuçları	115
Tablo 82: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşüncelerini Geliştirmek İçin Öğretmenlerin Neleri Kullandıklarına İlişkin Kay-kare Sonuçları	118
Tablo 83: Hizmet Süresine Göre Öğretmenlerin Öğrencilerine Ev Ödevi Türlerinden Hangilerini Verdiklerine İlişkin Kay-kare Sonuçları	119

Tablo 84: Hizmet Süresine Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerde “Etkileşim İçeren Stratejiler”den Hangilerini Kullandıklarına İlişkin Kay-kare Sonuçları	119
Tablo 85: Hizmet Süresine Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerde Öğrencilere Karşı Yaklaşımlarında Neleri Benimsediklerine İlişkin Kay-kare Sonuçları	120
Tablo 86: Hizmet Süresine Göre Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmeyi Teşvik Etmede Alt Boyutlardan Hangilerine Ağırlık Verdiklerine İlişkin Kay-kare Sonuçları.....	121
Tablo 87: Hizmet Süresine Göre Schafersman’ın “Nitelikli Bir Yazı (yazma) İyi Bir Eleştirel Düşünmenin Simgesidir” Cümlesine Öğretmenlerin Ne Düzeyde Katıldıklarına İlişkin Kay-kare Sonuçları	121
Tablo 88: Hizmet Süresine Göre Eleştirel Düşünmenin Gerçekleştiği Bir Sınıf Ortamı Oluşturmak İçin Öğretmenlerin Neler Kullandıklarına İlişkin Kay-kare Sonuçları	122
Tablo 89: Hizmet Süresine Göre Öğretmenlerin Eleştirel Düşündürmede Neleri Sıklıkla Kullandıklarına İlişkin Kay-kare Sonuçları	123
Tablo 90: Hizmet Süresine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünmelerini Geliştirmek İçin Öğretmenlerin Neleri Kullandıklarına İlişkin Kay-kare Sonuçları.....	126
Tablo 91: Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Öğrencilerine Ev Ödevi Türlerinden Hangilerini Verdiklerine İlişkin Kay-kare Sonuçları	127
Tablo 92: Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerde “Etkileşim İçeren Stratejiler”den Hangilerini Kullandıklarına İlişkin Kay-kare Sonuçları	128
Tablo 93: Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerde Öğrencilere Karşı Yaklaşımlarında Neleri Benimsediklerine İlişkin Kay-kare Sonuçları	128
Tablo 94: Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmeyi Teşvik Etmede Alt Boyutlardan Hangilerine Ağırlık Verdiklerine İlişkin Kay-kare Sonuçları.....	129

Tablo 95: Eğitim Durumuna Göre Schafersman’ın “Nitelikli Bir Yazı (yazma) İyi Bir Eleştirel Düşünmenin Simgesidir” Cümlesine Öğretmenlerin Ne Düzeyde Katıldıklarına İlişkin Kay-kare Sonuçları.....	130
Tablo 96: Eğitim Durumuna Göre Eleştirel Düşünmenin Gerçekleştiği Bir Sınıf Ortamı Oluşturmak İçin Öğretmenlerin Neler Kullandıklarına İlişkin Kay-kare Sonuçları	130
Tablo 97: Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Eleştirel Düşündürmede Neleri Sıklıkla Kullandıklarına İlişkin Kay-kare Sonuçları	131
Tablo 98: Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünmelerini Geliştirmek İçin Öğretmenlerin Neleri Kullandıklarına İlişkin Kay-kare Sonuçları.....	134
Tablo 99: Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğretmenlerin Öğrencilerine Ev Ödevi Türlerinden Hangilerini Verdiklerine İlişkin Kay-kare Sonuçları	135
Tablo 100: Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerde “Etkileşim İçeren Stratejiler”den hangilerini Kullandıklarına İlişkin Kay-kare Sonuçları	136
Tablo 101: Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerde Öğrencilere Karşı Yaklaşımlarında Neleri Benimsediklerine İlişkin Kay-kare Sonuçları	137
Tablo 102: Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmeyi Teşvik Etmede Alt Boyutlardan Hangilerine Ağırlık Verdiklerine İlişkin Kay-kare Sonuçları	137
Tablo 103: Mezun olunan fakülteye göre Schafersman’ın “Nitelikli bir yazı (yazma) iyi bir eleştirel düşünmenin simgesidir” cümlesine öğretmenlerin ne düzeyde katıldıklarına ilişkin kay-kare sonuçları.....	138
Tablo 104: Mezun olunan fakülteye göre eleştirel düşünmenin gerçekleştiği bir sınıf ortamı oluşturmak için öğretmenlerin neler kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları.....	139
Tablo 105: Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin eleştirel düşündürmede neleri sıklıkla kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları.....	139

Tablo 106: Mezun olunan fakülteye göre öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek için öğretmenlerin neleri kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları	142
Tablo 107: Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin öğrencilerine ev ödevi türlerinden hangilerini verdiklerine ilişkin kay-kare sonuçları	143
Tablo 108: Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde “Etkileşim içeren stratejiler” den hangilerini kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları.....	144
Tablo 109: Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde öğrencilere karşı yaklaşımlarında neleri benimsediklerine ilişkin kay-kare sonuçları	144
Tablo 110: Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi teşvik etmede alt boyutlardan hangilerine ağırlık verdiklerine ilişkin kay-kare sonuçları	145
Tablo 111: Mezun olunan bölüme göre Schafersman’ın “Nitelikli bir yazı (yazma) iyi bir eleştirel düşünmenin simgesidir” cümlesine öğretmenlerin ne düzeyde katıldıklarına ilişkin kay-kare sonuçları.....	146
Tablo 112: Mezun olunan bölüme göre eleştirel düşünmenin gerçekleştiği bir sınıf ortamı oluşturmak için öğretmenlerin neleri kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları	146
Tablo 113: Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin eleştirel düşündürmede neleri sıklıkla kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları.....	147
Tablo 114: Mezun olunan bölüme göre öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek için öğretmenlerin neleri kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları	150
Tablo 115: Cinsiyete göre nelerin öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimini engellediğine ilişkin kay-kare sonuçları	151
Tablo 116: Cinsiyete göre sınıfta eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları.....	152
Tablo 117: Cinsiyete göre eğitim sistemi ile ilgili eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları.....	152

Tablo 118: Cinsiyete göre eleştirel düşündürmeyi engellemede nelerin anahtar rolü oynadığına ilişkin kay-kare sonuçları.....	153
Tablo 119: Hizmet süresine göre nelerin öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimini engellediğine ilişkin kay-kare sonuçları	154
Tablo 120: Hizmet süresine göre sınıfta eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları.....	154
Tablo 121: Hizmet süresine göre eğitim sistemi ile ilgili eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları	155
Tablo 122: Hizmet süresine göre eleştirel düşündürmeyi engellemede nelerin anahtar rolü oynadığına ilişkin kay-kare sonuçları.....	156
Tablo 123: Eğitim durumuna göre nelerin öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimini engellediğine ilişkin kay-kare sonuçları	156
Tablo 124: Eğitim durumuna göre sınıfta eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları.....	157
Tablo 125: Eğitim durumuna göre eğitim sistemi ile ilgili eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları	158
Tablo 126: Eğitim durumuna göre eleştirel düşündürmeyi engellemede nelerin anahtar rolü oynadığına ilişkin kay-kare sonuçları.....	158
Tablo 127: Mezun olunan fakülteye göre nelerin öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimini engellediğine ilişkin kay-kare sonuçları	159
Tablo 128: Mezun olunan fakülteye göre sınıfta eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları.....	160
Tablo 129: Mezun olunan fakülteye göre eğitim sistemi ile ilgili eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları	161
Tablo 130: Mezun olunan fakülteye göre eleştirel düşündürmeyi engellemede nelerin anahtar rolü oynadığına ilişkin kay-kare sonuçları.....	161
Tablo 131: Mezun olunan bölüme göre nelerin öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimini engellediğine ilişkin kay-kare sonuçları	162
Tablo 132: Mezun olunan bölüme göre sınıfta eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları.....	163

Tablo 134: Mezun olunan bölüme göre eleştirel düşündürmeyi engellemede nelerin anahtar rolü oynadığına ilişkin kay-kare sonuçları.....	164
Tablo 135: Cinsiyete göre öğretmenlerin ders esnasında sıklıkla kullandıkları soru tiplerinin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları	165
Tablo 136: Cinsiyete göre ders içi etkinliklerde öğretmenlerin kullanmakta oldukları soruların yenilenen Bloom taksonomisine esas olan soru türlerinden hangileri ile daha çok ilintili olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları	165
Tablo 137: Cinsiyete göre öğretmenlerin sınavlarında hangi sınav türünü kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları.....	166
Tablo 138: Hizmet süresine göre öğretmenlerin ders esnasında sıklıkla kullandıkları soru tiplerinin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları.....	167
Tablo 139: Hizmet süresine göre ders içi etkinliklerde öğretmenlerin kullanmakta oldukları soruların yenilenen Bloom taksonomisine esas olan soru türlerinden hangileri ile daha çok ilintili olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları	168
Tablo 140: Hizmet süresine göre öğretmenlerin sınavlarında hangi sınav türünü kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları.....	168
Tablo 141: Eğitim durumuna göre öğretmenlerin ders esnasında sıklıkla kullandıkları soru tiplerinin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları.....	169
Tablo 142: Eğitim durumuna göre ders içi etkinliklerde öğretmenlerin kullanmakta oldukları soruların yenilenen Bloom taksonomisine esas olan soru türlerinden hangileri ile daha çok ilintili olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları.....	170
Tablo 143: Eğitim durumuna göre öğretmenlerin sınavlarında hangi sınav türünü kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları.....	170
Tablo 144: Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin ders esnasında sıklıkla kullandıkları soru tiplerinin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları.....	171
Tablo 145: Mezun olunan fakülteye göre ders içi etkinliklerde öğretmenlerin kullanmakta oldukları soruların yenilenen Bloom taksonomisine esas	

olan soru türlerinden hangileri ile daha çok ilintili olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları.....	172
Tablo 146: Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin sınavlarında hangi sınav türünü kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları.....	172
Tablo 147: Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin ders esnasında sıklıkla kullandıkları soru tiplerinin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları.....	173
Tablo 148: Mezun olunan bölüme göre ders içi etkinliklerde öğretmenlerin kullanmakta oldukları soruların yenilenen Bloom taksonomisine esas olan soru türlerinden hangileri ile daha çok ilintili olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları.....	174
Tablo 149: Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin sınavlarında hangi sınav türünü kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları.....	174

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1 : Eleştirel Düşünme Modeli.....	40
--	----

EKLER LİSTESİ

EK 1: İzin Belgesi

EK 2: Eleştirel Düşündürme Anketi

ÖNSÖZ

Eğitim programının amaçladığı bireylerin yetiştirilmesi yine eğitim programı neticesinde sosyal hayatta rol edinmiş ebeveynler aracılığı ile gerçekleşmekte yani eğitim ailede başlamakta ve eğitim kurumlarında öğretmenler aracılığı ile devam etmektedir. Üreten, üretileni takdir eden ancak daha iyisini hedefleyen, geleneklere bağlı olmakla birlikte bilimde şartlanmadan öte akıl yürütmeyi prensip haline getiren, şahsını ve toplumu eleştiren ve daha nitelikli olanı araştıran bireylerin yetiştirilmesinde en büyük görevi de yine öğretmenler üstlenmektedir. Bu bağlamda söz konusu niteliklere haiz bireylerin yetiştirilmesinde öncelikle öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi ne düzeyde benimsedikleri, uyguladıkları ve bu konudaki bilgileri önem arz etmektedir.

Bu araştırmada, Diyarbakır il merkezinde yer alan ilköğretim kurumları ikinci kademesinde görev yapmakta olan Fen ve Teknoloji, İngilizce, Matematik ve Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşündürmeye dönük görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışma sonucu elde edilen bulguların, öğretmenlerin öğrencilerini nasıl eleştirel düşündürecekleri hususunda kılavuz kaynak olacağı ve eğitim programına bu anlamda katkı sağlayacağı temenni edilmektedir.

Bu araştırmanın her aşamasında değerli vakitlerinden feragat ederek, bana her konuda yol gösteren, desteği, sabrı ve hoşgörüsüyle rol model olan, bilgi ve telakkisinden güç aldığım tez danışmanım Doç. Dr. Çetin SEMERCİ'ye sonsuz şükranlarımı sunarım. Değerli katkılarıyla araştırmanın gerçekleşmesinde katkılarını esirgemeyen değerli hocalarımdan Doç. Dr. M. Nuri GÖMLEKSİZ'e, Yrd. Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ'ye, Yrd. Doç. Dr. İ. Yaşar KAZU'ya çok teşekkür ederim. Diğer taraftan verilerin toplanması sürecinde tüm samimiyet ve özverileriyle katkı sağlayan değerli dostlarım ve mesai arkadaşlarım Zafer TÜRKMEN ve Behice ATEŞ'e, araştırmaya katılarak bilgi ve deneyimlerini esirgemeyen öğretmenlerimize minnetlerimi sunarım.

Bünyamin BAVLI

Haziran, 2011

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem

Değişimin ivme kazandığı ve geçmişe kıyasla çok daha hızlı yaşandığı 21. yüzyıl, insanlara birçok kolaylığı bahşetmekle birlikte, bazı yükümlülüklerin de mükellefi olmayı gerekli kılmaktadır. Bunların en önemlisi ise günümüz değişiminin de lokomotifini olan eğitim sisteminin şüpheli, düşünen, eleştiren, yargılayan, analiz eden, tartışan, çıkarımda bulunan, değerlendiren, eleştirdiklerini başkaları ile paylaşan, bunları ülke menfaatleri için uygun bir şekilde faaliyete koyabilen bireyleri yetiştirmedi.

Bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde bir ülkenin yol haritası konumundaki eğitim programlarının ve bu programın en önemli bileşeni ve uygulayıcısı olan öğretmenlerin rolü göz ardı edilemez. Lakin öğrencilerini eleştirel düşündürmek isteyen bir öğretmenin öncelikle kendisinin eleştirel düşünmeyi benimsemiş ve eleştirel düşünmenin ve eleştirel düşünme becerilerinin neler olduğunu bilen, eleştirel düşünmenin öğrenme ortamında nasıl temin edileceğini kavrayan ve daha da önemlisi dersin akışını sorduğu sorular ve diğer bir çok vasıta kanalıyla eleştirel düşünmeyi gerçekleştirecek şekilde yönlendiren bir öğretici olması gerekmektedir.

Sınıfta öğrenciler ile sürekli etkileşim halinde olan öğretmenler öğrencileri bir hedefe ulaştırma ve onlara istendik davranış kazandırmanın yanında sınıfta ya da okulda cereyan eden problemlerin çözümü hususunda ne gibi katkılarının olabileceği, güncel problemlerle, öğrencilerin bu güncel problemlere verecekleri tepkilerin neler olacağını kontrol etmek ve yoklamakla da sorumludur. Daha da önemlisi geleceğin Türkiye'sini oluşturacak olan günümüz öğrencilerinin yukarıda bahsi geçen konulara sunacakları alternatif çözümlerin neler olduğunun öğretmen tarafından bilinmesi öğrencileri sürekli olarak düşündürmeye, yorum yapmaya ve sorunlara çözüm bulmaya sevk edecektir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencileri eleştirel düşündürmeye dönük tutum, görüş ve davranışları önem kazanmaktadır. "Eleştirel" kelimesi İngilizce'de "critical" sözcüğüne karşılık gelmektedir ve "eleştiri" değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamlarına

gelen Yunanca "kritikos" kelimesinden türetilmiş, Latince'ye "criticus" olarak geçmiş ve bu yolla diğer dillere yayılmıştır. Günümüz Türkçesinde ise "eleştiri" ve "eleştirme"nin yanında "kritik" kelimesinin de kullanıldığı görülmektedir. Eleştirme, bir şeyi çok boyutlu, eksi ve artı yönlerini göz önünde bulundurarak ele almak anlamına gelir. Günümüzde eleştirel düşündürmede en önemli enstrümanlardan olan Sokrates'in sokratik sorgulamasına kadar uzanan eleştirel düşünme kavramına bir çok farklı tanım getirilmiştir. Bunlardan bazıları şunlardır:

- Argümanları tanımak, analiz etmek ve değerlendirmek için gerekli olan becerilerin tamamıdır (Schlecht, 1989, 133; Akt.: Jeevanantham, 2005, 119).
- Kriterlere, kendi kendini düzeltmeye ve bağlama sadık kalmaya dayalı, yerinde karar vermeyi kolaylaştıran ustaca, sorumlu bir şekilde düşünmedir (Lipman, 1988, 39; Akt: Wetterstrand, 2002, 37).
- Olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneğidir (Chance, 1986; Akt: Safi, 2007, 2).
- Okuma, yazma ve tartışmada ortaya çıkan tereddütleri belirleme, açıklama, değerlendirme ve yanıtlamada öğrencilere yardımcı olan problem çözme yöntemidir (Walters, 1986; Akt: Sapanıcı, 2007, 59).
- İnanılacak veya yapılacak olana karar verirken yoğunlaşılın gerçekçi yansıtmacı düşünmedir (Ennis, 1993; Akt:Pithers, Soden, 2000, 239).
- Eleştirel düşünme disiplin epistemolojisi, içeriği anlama ve bilgiye dayalı özel bir disiplindir (McPeck, 1981; Akt: Mason, 2008, 3).
- İnsanların problem çözme, karar verme ve yeni kavramları öğrenmek için kullandığı zihinsel süreç, strateji ve sembollerdir. (Sternberg, 1985, 46; Akt.:Lipman, 2003, 209).
- Kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize bir zihinsel süreçtir (Cüceloğlu, 1993, 255; Akt:Demirkaya, 2003, 98).

Eleştirel düşünme becerilerine ve tutumlarına sahip çocuklar ve gençler yetiştirilebilmesi ve bunun, örgün eğitim sistemi içinde nasıl yapılabileceği konularına ayrıntısı ile eğilebilmek için, eleştirel düşünme tutum ve becerilerinin neden önemli olduğu üzerinde durmak gerekir. Konu öncelikle iki düzlemde ele alınabilir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008, 5) :

1. **Bireyleşme:** Eleştirel düşünme kişinin kendi yaşamında en doğru çözümleri üretebilmesi, en doğru kararları verebilmesi için gerekli ve önemlidir. Kişinin, bağımsız düşünebilmesi, özgün ve özgür bir birey olabilmesi için önemlidir. Çocuğun toplumsallaşmasındaki en önemli iki kurumdan birinin okul olduğu düşünülürse bireyleşme süreci içindeki kırılmayı okulda yakalamanın önemi ortaya çıkar. Bir başka deyişle, okul, tüm öğeleriyle, öğrencinin özgün ve özgür bir birey olabilmesi için gereken donanımı ona sağlamaya dönük olabilmelidir.
2. **Yurttaşlaşma:** Eğer çağdaş demokrasilerin gereksinme duyduğu bireyler, toplumsal sorunlara duyarlı, toplumsal sorumluluk sahibi, her türlü dogmatik düşünceden uzak, etkin, katılımı bilen ve isteyen, bilgili/akıllı katılımı başarabilen, kendi düşüncelerini oluşturabilen, başkalarınınkini –veri, kanıt vb.ye dayanarak; tutarlılık, sağlamlık, vb. açısından– sorgulayıp değerlendirebilen, empati yapabilen, tartışma ve uzlaşma kültürüne sahip kişilerse, eleştirel düşünme, birey olmak gibi, yurttaş olmanın da tam odak noktasındadır.

Diğer taraftan eleştirel düşünmenin faydaları şu şekilde sıralanabilir (Özden, 2003, 160; Akt: Özdemir, 2006, 20-21):

- Düşünce özgürlüğü sağlar.
- Karşılaşılan olgu ve olayların doğru anlaşılmasını ve iyi sonuçlar elde edilmesini sağlar.
- Bilgi birikimini arttırır.
- Düşünceye dayalı sorunların çözümünde başarıyı arttırır.
- Mantıksız düşüncelerden alıkoyar.
- İnsanın aklını kullandığını hissetmesini sağlar.
- Bireyin okuduklarına ve dinlediklerine farklı bakmasını öğretir.
- Bireyin olay ve olgulara sebep sonuç ilişkisi içinde bakmasını sağlar.

Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarından birisi de bütün bireyleri beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir. Bu açıklamada en dikkat çekici noktalardan birisi eğitim öğretim süreci nihayetinde bilimsel düşünme gücüne ve geniş bir dünya görüşüne sahip, yaratıcı ve verimli bireyler yetiştirme hedefidir. Bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi öncelikle eğitim programının şüphecisi, düşünen, eleştiren, yargılayan, analiz eden, tartışan, çıkarımda bulunan, değerlendiren bireyler oluşturacak şekilde donatılması ve yapılandırılması, yükseköğretim sisteminin ise bahsi geçen nitelikleri öğrencilerine kazandırma kapasitesine sahip öğretmenler yetiştirmesi gerekmektedir.

1.2. Araştırmanın amacı

Araştırmanın genel amacı, ilköğretim ikinci kademe Fen ve Teknoloji, İngilizce, Matematik ve Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri eleştirel düşündürmeye dönük görüşlerinin Diyarbakır ili merkez ilçeleri (Bağlar, Kayapınar, Sur ve Yenişehir) ilköğretim kurumları örneklerinden seçilen öğretmenler evreninde betimlenmesidir. Bu genel amaca bağlı olarak araştırmada cevabı aranan alt sorular şöyle sıralanabilir;

- 1- İlköğretim ikinci kademe Fen ve Teknoloji, İngilizce, Matematik ve Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünmenin tanımı, öğrencileri eleştirel düşündürmeye dönük isteklilik ve gerekçeleri konusunda görüşleri nelerdir?
- 2- İlköğretim ikinci kademe Fen ve Teknoloji, İngilizce, Matematik ve Türkçe öğretmenlerinin öğrenci özellikleri konusunda görüşleri nelerdir?
- 3- İlköğretim ikinci kademe Fen ve Teknoloji, İngilizce, Matematik ve Türkçe öğretmenlerinin etkinlik amaçları konusunda görüşleri nelerdir?
- 4- İlköğretim ikinci kademe Fen ve Teknoloji, İngilizce, Matematik ve Türkçe öğretmenlerinin etkinlikler, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda görüşleri nelerdir?
- 5- İlköğretim ikinci kademe Fen ve Teknoloji, İngilizce, Matematik ve Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşündürme etkinlikleri konusunda görüşleri nelerdir?

- 6- İlköğretim ikinci kademe Fen ve Teknoloji, İngilizce, Matematik ve Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünmenin önündeki engeller konusunda görüşleri nelerdir?
- 7- İlköğretim ikinci kademe Fen ve Teknoloji, İngilizce, Matematik ve Türkçe öğretmenlerinin değerlendirme konusunda görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim programlarının hedeflerine ulaşılmasında birçok etken olmakla birlikte öğretmenin bu konudaki etkin rolü göz ardı edilemez. Eğitim öğretim sürecinin lokomotiflerinden olan öğretmenler, öğrenmenin gerçekleşmesi ve öğrencilere davranış kazandırma gibi sorumluluklarının yanı sıra sınıf ve okul ortamının dışında cereyan eden güncel konularla ilgili öğrencilerde farkındalık yaratmak, onların görüş geliştirmelerini sağlamak ve çok boyutlu değerlendirmeye sevk edecek etkinlik üretmekle de sorumludur. Daha da önemlisi geleceğin Türkiye'sini teşkil eden günümüz öğrencilerinin düşünen, yorum yapan ve alternatif çözümler sunabilen bireyler olmaları onları sorunun bir parçası olmaktan öte, çözümün bir bileşeni haline getirecektir.

Bu noktada öncelikle öğretmenin kendisi eleştirel düşünen bir kişiliğe sahip olmalı ve öğrencilerini eleştirel düşünmeye sevk edecek, yöntem, teknik ve metotları bilmelidir. Bu ise düşünmenin ve eleştirel düşünmenin tanımını bilen öğretmenlerden öte, öğrencilerini eleştirel düşünme sürecine nasıl dahil edeceğini bilen, onları edindikleri bilgileri beyin süzgecinden geçirerek düşünmeyi ve rasyonelliği hayat felsefesi haline getirmiş bireyler oluşturmayı hedefleyen, eğitim öğretim sürecini bu şekilde yapılandıran öğretmenlere olan ihtiyacı göz önüne sermektedir. Bu boşluğu doldurmak için yapılan çalışmanın nitelikli bir eğitim ve öğretimin gerçekleştirilmesi, eğitim programının hedefine azami düzeyde ulaşılması bakımından faydalı olacağı varsayılarak bu konu seçilmiştir.

1.4. Sayıtlar

İlköğretim ikinci kademe Fen ve Teknoloji, İngilizce, Matematik ve Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşündürmeye dönük görüşlerinin belirlenmesi konulu araştırmada, ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan Fen ve Teknoloji, İngilizce, Matematik ve Türkçe öğretmenleri anket sorularını içtenlikle cevaplamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

- 1- Örnekleme alınan öğretmen görüşleri,
- 2- Veri toplama araçlarındaki sorular ve
- 3- Ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Aşağıda verilen tanımlar, araştırmada kullanılan anlamıyla verilmiştir.

Düşünme: İçinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel bir süreçtir (Cüceloğlu, 1995, 205).

Eleştirel düşünme: İnanılacak veya yapılacak olana karar verirken yoğunlaşılacak gerçekçi yansıtmacı düşünmedir (Ennis, 1987, 1).

Eleştirel düşündürme: Bilginin yorumlanması ve değerlendirilmesi yoluyla bireyi yansıtıcı, akılcı, rasyonel ve üst düzey düşündürerek bir hükme varmasını sağlamaktır.

Eleştirel düşündürme etkinlikleri: Bireyin eleştirel düşünmesini sağlamada işe koşulan her türlü yöntem, teknik ve etkinlikler bütünüdür.

Kubaşık öğrenme: Küçük gruplar oluşturarak bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek üzere ortak bir amaç uğruna birlikte çalışma yoluyla bir konuyu öğrenme yaklaşımıdır (Demirel, 2010, 73).

Sokratik yöntem: Bireyin gerçeği sorular ve cevaplar aracılığı ile elde ettiği yönetime Sokratik yöntem denir (Whiteley, 2006, 66).

İKİNCİ BÖLÜM

2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde düşünmenin tanımı, eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünmenin tanımı, önemi, boyutları ve özellikleri, eleştirel düşünme stratejileri, eleştirel düşünmenin öğretimi, eleştirel düşündürmenin nasıl sağlanacağı, eleştirel düşünmenin gerçekleşmesinde öğretmenin rolü ve katkısının neler olduğu, eleştirel düşünmenin önündeki engellerin neler olduğu ve eleştirel düşündürme etkinlikleri hakkında ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Düşünme Nedir?

Var oluşundan bu yana “düşünen bir varlık” olarak tanımlanan insanla ilgili ilk olarak insanın düşünmeyi nasıl gerçekleştirdiği, ne maksatla gerçekleştirdiği ve bu eylemin insan hayatını ne düzeyde etkilemekte ve şekillendirmekte olduğu gibi birçok soru akla gelmektedir. Fakat her şeyden önce ve bu sorularımıza da cevap bulabilmek amacıyla “düşünmenin” ne anlama geldiğini bilmemiz yerinde olacaktır.

Öğretmenler öğrencilerinin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamak için sınıfta genellikle “Hadi biraz düşünelim”, “İyi düşün”, “Bu konudaki düşünceleriniz nelerdir?” gibi ifadeler kullanmaktadır. Ayrıca düşünme ile ilgili birçok atasözü ve özdeyiş bulunmaktadır. **Konfiçyüs**, “Düşünmeden öğrenmek zaman kaybetmektir”, **Descartes**, “Düşünüyorum öyleyse varım” (Farwell,1999, 48), **Balzac** ise düşünmeyi “Düşünmek görmektir” şeklinde düşünce ile ilgili görüşlerini ifade etmektedir (Chang, 2004, IV). **Aristoteles'e** göre ise düşünme, insanı hayvandan ayıran belirgin bir özneliktir, usun bağımsız ve kendine özgü eylemidir, karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisidir (Uçan, Taşçı ve Ovayolu, 2008, 18; Akt: Kökdemir, 1999). Peki bu kadar özlü söze konu olan “düşünme” ne anlama gelmektedir?

Türk Dil Kurumu'nun tanımına göre düşünme “duyum ve izlenimden, tasarımlardan ayrı olarak, aklın bağımsız ve kendine özgü durumu; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama” anlamına gelmektedir. Ayrıca “Karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama” şeklinde de tanımlanmaktadır.

Diğer taraftan Dewey'nin (1933) "Nasıl düşünürüz?"e yapmış olduğu klasik tanım "düşünme" ifadesinin farklı anlamlarda kullanımına dair genel bir bakış açısı sunmaktadır:

- Düşünme "bilinç akımı", rüya ve hayalleri de içene alan "aklımızdan geçen kontrolsüz fikirlerdir" (Dewey, 1933, 3;Akt: Moseley, D. ve ark., 2005, 10)
- Doğrudan fark edilmeyen genellikle sınırlı şeyler olarak hayal ve farkındalıktır çünkü Biz bir ağacın önünde gözlerimiz açık duruyor isek "Bir ağacı düşünürüm" demek yerine "Bir ağaç gördüm" deme eğilimindeyizdir. (Dewey, 1933, 3;Akt: Moseley, D. ve ark., 2005, 10-11)
- İfadelerde *inanma* ile eş anlamlı kullanılan "düşünme" vardır. Örneğin "Bence (Ben düşünürüm ki) yarın yağmur yağacak." Bu anlamda ifade etmek istediğimiz bilgi ve düşünce olarak açıklamak istediğimiz güvenilirlik düzeyi ile çelişmektedir. (Dewey, 1933, 3;Akt: Moseley, D. ve ark., 2005, 11)

Yıldırım'a (1987, 29) göre düşünme "Bireylere özgü belirgin biçimlerde kavramsal niteliktedir ve bir dil aracılığı ile ortaya çıkar".

Cüceloğlu'na (1995, 205) göre düşünme "içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel bir süreç" anlamına gelmektedir.

Aydın (1998, 128) düşünmeyi, "dilsel semboller kanalı ile şekillenen zihinsel etkinliklerin ürünü" şeklinde tanımlanmaktadır.

Piaget'ye göre düşünme ise (McGregor, 2007, 10) "Öğrenenin, etrafındaki dünya ile etkileşimi sonucu bilişsel olarak geliştirdiği aktif bir süreçtir"

Bu tanımlara bakıldığında düşünmenin örgütlü, etkin, kavram niteliğinde olan, dilsel sembollerle gerçekleşen ve belirli bir amaca hizmet eden akli bir vetire olduğu görülmektedir.

2.2. Düşünme Becerileri

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 endişelerini 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 becerileri 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. Özden (2000) düşünme becerilerinin; eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerinden oluştuğunu belirtmektedir. Öte yandan Beyer (1988) düşünme becerilerini üç düzeyde ele almaktadır. Beyer'e göre düşünme becerileri, (1) problem çözme, karar verme ve kavramsallaştırma becerileri, (2) eleştirel düşünme becerileri ve (3) bilgiyi işleme becerilerinden oluşmaktadır.

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 yaşadıkdan sonra Beyer'in ifadesiyle bilgiyi işleyerek yaşanan soruna bir çözüm sunma veya bir ürün ortaya koyma becerisi kendisini göstermektedir. Düşünme becerilerine getirilen tanımlardan bir diğeri ise Costa'ya aittir. Costa, düşünme becerilerini "zihin alışkanlıkları" şeklinde isimlendirmiştir ve bu beceriler 16 zihin etkinliğini kapsamaktadır. Bu zihin alışkanlıkları; zekamız, kişiliğimiz ve deneyimlerimizle şekillenir ve ihtiyaç duyduğumuzda, problem çözmeye yönelik zihinsel yeteneklere ulaşmamıza yardımcı olur. Bu beceriler (Zayıf, 2008, 14-16)

- **Diretmek / Vazgeçmemek** : Bu beceri bireyin bir işi biterene kadar o iş üzerinde yoğunlaşması ve kolay vazgeçmemesidir. Bu kişiler karşılaştıkları bir sorunu analiz edebilir ve onunla başa çıkabilmek için bir strateji geliştirebilir.
- **Patavatsızlığı ve tahrikleri kontrol etmek**: Patavatsızlığı kontrol etmek, bir bireyin bir iş veya görev üzerine gerekli zamanı ayırması, acele davranmaması

ve herhangi bir eylemde bulunmadan önce iyice düşünmesi, ölçüp biçmesi ve kafa yormasıdır. Bu kişiler, herhangi bir iş öncesinde geleceğe yönelik bir amaç geliştirirler.

- **Empati ile Dinlemek:** Bu, bireyin belli bir konu hakkında görüşlerini bir tarafa bırakarak, önyargısız bir şekilde başkalarının fikirlerini veya düşüncelerini anlamaya çalışmasıdır. Bu kişiler karşısındaki insanları etkili bir şekilde dinlerler ve böylece olayları başkalarının görüş açılarından analiz edip değerlendirebilmeyi öğrenirler.
- **Esnek düşünmek:** Bireyin belli bir duruma başka bir açıdan bakabilmesi ya da alternatif görüşler üreterek bir çözüm yolu bulmaya çalışmasıdır. Esnek düşünen bireyler, yeni bilgiler edindikçe, düşüncelerini değiştirme kapasitesine sahip bireylerdir.
- **Düşünme hakkında düşünmek:** Bu, bireyin ne bildiğini ya da ne bilmediğini bilmesidir. Bu, düşünmenin boyutları konusunda da ele alınan bilişsel farkındalık ile ilişkilidir. Bu insanlar, kendi düşünme becerilerinin ve stratejilerinin niteliğini anlamak için ilk olarak bir plan geliştirirler, ardından o plana uyarak değerlendirirler.
- **Doğru ve kesin bir çaba harcamak:** Bireyin yaptığı bir işi sürekli olarak kontrol etmesi ya da değerlendirmesi ve o işte doğruluk, ustalık için istekli olmasıdır.
- **Sorgulamak:** Bireyin belli olaylara veya durumlara karşı sorgulayıcı bir tutum takınması, karşılaştığı sorunları çözmek için ne tür bilgilere gereksinimi olduğunu belirlemesi ve bu bilgileri toplamak için hangi stratejileri kullanacağına karar vermesidir.
- **Eski bilgiyi yeni durumlara uygulamak:** Bireyin daha önce belli bir olguya, olaya veya duruma ilişkin öğrendiklerini, başka bir olgu, olay ya da duruma aktarmasıdır. Bu tip bireyler, böylesi durumlar karşısında, daha önce uyguladıkları strateji ve ilkeleri işe koşarlar.

- **Açık – net olarak düşünmek ve iletişimde bulunmak:** Bireyin belli bir konuya ilişkin hem yazılı hemde sözlü iletişimde bulunurken, açık olması, genellemelerden ya da saptırmalardan sakınmasıdır.
- **Bütün duyular yoluyla veri toplamak:** Bireyin belli bir olay, olgu ya da duruma ilişkin sahip olduğu dokunma, tat alma, görme, işitme ve koklama gibi doğal öğrenme yolları ile bilgi edinmesidir.
- **İmgelemek ve keşfetmek:** Bireyin belli bir sorun durumuna uygulanabilecek yeni fikirleri, yolları veya stratejileri düşünmesi ve ortaya koymasısıdır.
- **Merak etme:** Bireyin yaşamdaki gizemli ve hayranlık uyandıran olaylara karşı meraklı olmasıdır. Bu insanlar, sadece bir sorunun “üstesinden gelebilirim“ tutumuna sahip değildirler, aynı zamanda “sorunları çözmekten zevk alıyorum“ hissini de taşırlar.
- **Sorumlu riskler almak:** Bireyin kendi yetilerini sonuna kadar zorlaması, maceracı olmasıdır. Bu tip insanlar, belirsizliğe karşı toleranslı olurlar, karmaşıklığı kabul ederler ve öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak da başarısız olma riskini kolayca göze alabilirler.
- **Mizahı aramak ve yakalamak:** Bireyin yaşamın bazen bilinenlerle bağdaşmayan veya beklenmedik olaylarına karşı gülümsemesi ve onlara neşe ile yaklaşmasıdır. Mizah, insanları yaratıcı ve analogik düşünmeye ve olaylar arasında yeni ilişkiler kurmaya yönlendirir.
- **İlişkili, bağımlı veya bağıntılı düşünme:** Bireyin belli bir soru durumu üzerinde başkalarıyla birlikte çalışması ve onlardan öğrenmesidir.
- **Sürekli Öğrenmeye açık olmak:** Bu, bireyin kendi yaşantılarından bir şeyler öğrenmesi ve yaşamdaki olaylara kayıtsız kalmamasıdır. Bu tip insanlar kendilerini geliştirmek, yeni durumlara uyum sağlamak için sürekli bir çaba içerisinde olduklarıdır.

2.3. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme başlığı altında öncelikle eleştirel düşünmenin tanımı yapılmış, eleştirel düşünmenin önemi, özellikleri, boyutları ve eleştirel düşünen bireyin özellikleri ele alınmıştır.

2.3.1. Eleştirel Düşünme Nedir?

Thomas Jefferson “Demokrasi düşünmeyen vatandaşlarla hayatta kalamaz” demektedir. Hızla değişen dünyada ve demokraside düşünen bir vatandaş olmak bireysel, sosyal, ekonomik ve politik konularda yorum yapma yeteneği gerektirir. Bunu hakkıyla yapabilmek ise eleştirel düşünmeyi gerektirir (Beyer, 1995, 28). Eleştirel kelimesi Yunanca’daki sorgulama, anlamlandırma, analiz edebilme anlamındaki “kritikos”tan gelmiştir. Kritikos, sorgulayarak, çevremizdeki şeyleri ve insanları anlamak ve başkalarının düşünme süreçleri kadar kendi düşünme süreçlerimizi analiz ederek incelemek anlamına gelir (Dutoğlu ve Tuncel, 2008, 13). Peki, eleştirel düşünme nedir? Eleştirel düşünmenin ne anlama geldiği ile ilgili kaynaklara baktığımızda bu konuda farklı kişilerce yapılmış birçok farklı tanımın ve açıklamanın olduğu dikkat çekmektedir. Eleştirel düşünmenin ne anlama geldiğinin daha da netleştirilmesi adına yapılan tanım ve açıklamaların ele alınması yerinde olacaktır.

Eleştirel düşünme kavramı, felsefi ve psikolojik iki ana disiplin temel alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Felsefi yaklaşım iyi düşünmenin normları, insan düşüncesi kavramı ve gerçekçi, tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan zihinsel beceriler üzerine odaklanırken; psikolojik yaklaşımlar düşünce ve düşünmeyi temel alan deneysel çalışmalar düşünmenin bir parçası olan problem çözme kavramı üzerinde odaklanmıştır (Gibson, 1995, 27; Akt: Sahinel, 2002, 3).

Literatürde problem çözme, karar verme, usa vurma, informal mantık, basit biçimde düşünme ve yaratıcı düşünme gibi kavramların eleştirel düşünme ile anlamdaş olduğu gözlenmektedir. Bu kavramlar sık sık eleştirel düşünme kavramı yerine kullanılmalarına rağmen, uzmanlar bu kavramları çok farklı biçimlerde tanımlamaktadırlar. Tüm bu kavramlarda yer alan zihinsel işlemler düşünme ile ilişkili olmalarına rağmen, eleştirel düşünme bu kavramlardan farklı tutularak tanımlanmaya çalışılmıştır. 1980’li yıllardan itibaren bilişsel ve davranışçı kuramları temel alan psikologlar ve eğitimcilerin “Eleştirel düşünme nedir?” sorusuna farklı yönlerden yaklaşımlarının doğal sonucu olarak, eleştirel düşünmeye ilişkin tanımlamaların literatürde çeşitlilik ve değişiklik gösterdiği gözlemlenmektedir (Sahinel, 2002, 3).

Özcan Demirel (2007, 226-227) eleştirel düşünmenin temelde bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneği ve eğilimine dayandığını ifade ederek eleştirel düşünmenin beş ana kuralının bulunduğunu belirtmektedir. Bunlar:

1. **Tutarlılık:** Eleştirel düşünen, düşüncedeki tezatlıkları ortadan kaldırabilmelidir.
2. **Birleştirme:** Eleştirel düşünen, düşüncenin tüm boyutlarını ele alabilmelidir.
3. **Uygulanabilme:** Kişi anlayabildiklerini de ekleyerek anladıklarını bir modelde uygulayabilmelidir.
4. **Yeterlilik:** Eleştirel düşünen kişi, deneyimlerini ve sonuçlarını sağlam bir şekilde oturtabilmelidir.
5. **İletişim kurabilme:** Eleştirel düşünen kişi düşündüklerini birleştirerek anladıklarını çevresine anlaşılabilir bir şekilde iletebilmelidir.

Eleştirel düşünmenin “eleştirel analiz, eleştirel farkındalık, eleştirel bilinç ve eleştirel refleks” gibi birçok ifade ile ilişkili olduğunu ifade eden Brookfield “eleştirel düşünmenin bileşenleri”ni aşağıdaki şekilde özetlemektedir:

- 1- Varsayımların belirlenmesi ve sorgulanması eleştirel düşünmenin özünü oluşturmaktadır,
- 2- İçeriğin öneminin sorgulanması eleştirel düşünmede çok büyük önem arz etmektedir,
- 3- Eleştirel düşünenler alternatifleri kavramaya ve keşfetmeye çalışırlar,
- 4- Alternatifleri kavrama ve keşfetme yansıtıcı şüpheyi götürmektedir (Brookfield, 1987, 11-26; Akt: Debela and Fang, 2007, 11-26).

Harber (1984) ise eleştirel düşünmeyi bir beceriler topluluğu şeklinde tanımlamaktadır. Bunlar:

- Doğrulanabilir olguları ile değer yargılarını ayırt etme,
- Kaynağın güvenilirliğini belirleme,
- Bir ifadenin olgusal doğruluğunu belirleme,
- Alakalı bilgiyi alakasız bilgi, iddia ya da nedenlerden ayırt etme, ön yargıları tespit etme,
- Açıkça ifade edilmemiş varsayımları tanımlama, belirsiz iddia ya da argümanların muğlaklığını belirleme,

- Akıl yürütmede yanlış düşünceleri ya da mantıksal tutarsızlıkları bilme, doğru ve asılsız iddiaları ayırt etme
- İddianın gücüne engel olma (Che, 2002, 86).

Diğer taraftan eleştirel düşünme ile ilgili yapılan tanımlardan bazıları ise şunlardır:

Eleştirel düşünme, “özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve öz denetimli düşünce biçimidir” (Paul, Binker, Jensen ve Krelau, 1990, 379-386; Akt.: Şahinel, 2002, 4).

Screven eleştirel düşünmeyi “aktif ve ustaca sentezleme, analiz, uygulama, kavramsallaştırmanın entelektüel bir şekilde disipline edilmiş hali ve/ya da inanç ve eylemin bir kılavuzu olarak gözlem, deneyim, yansıma, muhakeme ve iletişim yoluyla elde edilen ya da oluşturulan bilginin değerlendirilmesi” olarak tanımlamaktadır.

Ennis, Bloom’un eğitim hedeflerinin taksonomisinde üç üst kademenin (Analiz, Sentez, Değerlendirme) genelde eleştirel düşünmenin tanımı olarak kullanıldığını ifade etmekte ve eleştirel düşünme ile ilgili yaptığı ilk açıklamada (1962) eleştirel düşünmeyi “ifadelerin doğru değerlendirilmesi” şeklinde açıklamaktadır. Ennis daha sonra yeniden düzenlediği tanımında ise eleştirel düşünmeyi “inanılacak veya yapılacak olana karar verirken yoğunlaşılacak gerçekçi yansıtmacı düşünme” şeklinde ifade etmektedir (Ennis, 1987, 1; Akt.: Seidman, 2004, 15-16).

Matthew Lipman Eğitimde Düşünme adlı kitabında eleştirel düşünmeyi “İnsanların problem çözme, karar verme ve yeni kavramları öğrenmek için kullandığı zihinsel süreç, strateji ve semboller” şeklinde tanımlamaktadır (Sternberg, 1985, 46; Akt.:Lipman, 2003, 209).

Angelo ise eleştirel düşünmeyi “analiz, sentez, problemin farkına varma ve problem çözme, çıkarım yapma ve değerlendirme gibi rasyonel, yüksek dereceli düşünme becerilerin kasıtlı uygulaması” olarak tanımladığı görülmektedir (Angelo, 1995, 6; Akt: Özgür, 2007, 11). Bu tanımına dikkatle bakıldığında Bloom ve arkadaşlarınınca “Bilişsel Alana İlişkin Eğitim Hedeflerinin Taksonomisi” diye adlandırılan yaklaşımda Angela’nın üst düzey düşünme hedeflerini işaret ettiği görülmektedir.

Diğer bir eğitimci Mertes ise eleştirel düşünmeyi “düşünceli inanç ve eylemlere bir dizi yansıtıcı tutum ve becerilerle kılavuzluk eden bilgi ve deneyimi yorumlamak ve değerlendirmek için kullanılan bilinçli ve kasıtlı bir süreç” şeklinde tanımlamaktadır (Mertes, 1991, 24–25; Akt: F. Eklof, 2005, 130).

Eleştirel düşünmenin ne olduğu üzerine açıklama yapanlardan bir diğeri ise Schlecht'dir. Schlecht eleştirel düşünmeyi “Argümanları tanımak, analiz etmek ve değerlendirmek için gerekli olan becerilerin tamamıdır” şeklinde tasvir etmektedir (Schlecht, 1989, 133; Akt.: Jeevanantham, 2005, 119).

En kısa tanımın ise Beyer tarafından yapıldığı görülmektedir. Beyer, eleştirel düşünmeyi “Eleştirel düşünme gerekçeli kararlar vermedir” şeklinde tanımlamaktadır. Bu ise bireyin sonuca ulaşmada daha rasyonel yolları denemesi, genellemeden öte çok boyutlu bir bakış açısı geliştirmesini ve olayları akıl süzgecinden geçirerek var olanı daha da derinleştirmesi ve irdelemesi anlamına gelmektedir.

Bütün bu tanımlar neticesinde Eleştirel Düşünmeyi bireyin olguların geçerliliğini değerlendirmede kullandığı disipline edilmiş düşünce biçimidir şeklinde tanımlanabileceği düşünülmektedir.

2.3.2. Eleştirel Düşünmenin Önemi

İnsanlar, doğal olarak, düşünen varlıklardır, fakat bu onları doğal olarak iyi düşünen kişiler yapmaz. İyi düşünme ile düşünme arasındaki fark yürümekle dans etmek arasındaki farka benzer. Birisi doğal olarak öğrenilir, diğeri ise otomatik olarak ortaya çıkmaz, belli bir çabayı gerektirir (Gelder 2; Richart ve Perkins 2005, 775-776). Düşünme günlük hayatımızda önemli bir yer teşkil etmekte, aynı zamanda düşüncelerimiz öncelikle kendimizin daha sonra diğer insanların hayatını olumlu ya da olumsuz şekillendirmekte ve yönlendirmektedir. Bu bağlamda düşünmenin önemini iyi anlamak, iyi bir düşünür olmanın yollarını aramak, problemlere daha nitelikli çözümler üreten bireyler olmak, daha rasyonel karar vermemiz ve kararlar almamız açısından önem arz etmektedir. Diğer taraftan eğitimin nitel, eğitimli insanın nicel olarak artış gösterdiği, rekabetin arttığı, hızla değişen, her yeni gün eskinin yerini daha yeninin ve iyinin aldığı günümüz dünyasına ayak uydurmanın da olmazsa olmazı düşüncelerimizi, eleştirel bakış açımızı ve eğitim sistemimizi bu değişim ve gelişime paralel olarak güncellememiz ve senkronize hale getirmemiz gerekmektedir. Rosovsky bu duruma şu şekilde açıklık getirmektedir: Eğitimli insan açık ve etkili bir şekilde düşünebilmeli ve

yazabilmelidir. Bununla, öğrencilerin lisans diplomasını aldıkları zaman açık, inandırıcı ve etkili bir biçimde iletişim kurabilmelerini anlatmak istiyorum. Başka bir deyişle, öğrenciler eleştirel düşünceyle donatılmış olarak yetiştirilmelidir ve geleceğin eleştirel düşünürlerini yetiştiren eğitimcilerin savunulabilir düzeyde eleştirel düşünme kavramına ihtiyaçları vardır ve bir eleştirel düşünür olmak için gerekli özelliklere ve niteliklere haiz olmalıdır (Bailin, Case, 1999, 286). Aynı zamanda eğitilmiş insan evrene, topluma ve kendisine ilişkin bilgi edinme yolları konusunda eleştirel bir anlayışa sahip olmalıdır (Rosovsky, 1994, 105). Bu durum bizleri öğrenme becerilerini öğretmeye, eleştirel düşünmeyi geliştirmeye, problem çözme yeteneklerini desteklemeye, formel akıl yürütmeyi geliştirmeye, yaratıcılığı telkin etmeye ve daha dikkatli okuma ve yazma için stratejiler uygulamaya teşvik etmektedir (Perkins, 1986, 1). Eleştirel düşünmenin bir çok alanda tamamlayıcı rol oynadığını ileri süren Acton ve Gilbert, bunun sebeplerini ise şu şekilde ifade etmektedir:

- 1- Etkili eleştirel düşünme becerileri diğer bilişsel becerilerin uygulanma zeminini hazırlamada yürütme işlevi görmektedir.
- 2- Güçlü eleştirel düşünme becerileri kuruluş ve işletmelere özgü faaliyetlerde birinci derecede önem arz etmektedir,
- 3- Bu beceriler öğrenilebilir ve geliştirilebilir (Acton and Gilbert, 2004, 1).

Gerçek bir eleştirel düşünmeyi “üst düzey düşünme, bireyin siyasi adayları sorumlu bir şekilde değerlendirmesini sağlamak, bir cinayet duruşmasında juri olabilmek, nükleer santraller için toplumun ihtiyacını değerlendirmek ve küresel ısınmanın sonuçlarını değerlendirmek” şeklinde tanımlayan Schafersman, eleştirel düşünmenin bireye toplumun sadece dikkat dağıtıcı bir tüketicisi olmaktan öte, topluma katkı sağlayan sorumlu vatandaşlar olmalarını sağladığını ifade etmektedir. Sokrates’in “Sorgulanmayan hayat, yaşamaya değermez” ifadesinden yola çıkarak eleştirel düşünmenin “hayatımıza ve etkilediğimiz insanların hayatlarına değer kattığını, ara sıra biraz paranoyak ve hatta neofobik ve patolojik görünse de hayatı yaşamaya değer kıldığını ” ifade etmektedir (Eklof, 200nn5, 132-133).

Diğer taraftan Howell ve Camp (2002, 4) eleştirel düşünmenin önemine şu ifadelerle dikkat çekmektedir: “Gücü elinde bulunduranlar... ahlaki, sosyal, ekonomik ve politik konularda eleştirel düşünebilenlerin etkilerinden korkarlar”. Yapılan açıklama dikkatlice incelendiğinde eleştirel düşünmenin bireyin yalnız şahsını ilgilendiren ya da

kendisine katkı sağlayan bir durum olmadığı, aksine toplumu topyekün ilgilendiren, yönlendiren ve hatta insanların yaşamını şekillendiren çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Brookfield (1987, 14 ;Akt.: Moon, 2008, 8) eleştirel düşünmenin önemini “Demokratik bir toplumda yaşayan gelişmiş kişi olmanın tam kendisidir.” şeklinde tanımlayarak eleştirel düşünmenin birey ve toplum üzerindeki etkisine dikkat çekmektedir.

Dressel ve Mathew (1954) ise eleştirel düşünmenin neden önemli olduğuna yönelik dört sebep ileri sürmüşlerdir. Birincisi, eleştirel düşünme ahlaki ve manevi değerlerin gelişimi, bilginin iletimi, bireylerin hayata hazırlanması gibi okulla ilgili önemli hedeflerin gelişimi ve teşvikine yardımcı olması açısından önemlidir. İkincisi, Eleştirel düşünme becerileri bilgi ediniminde bir hedef tayin eder aksi halde edinilen bilgi gerçekler karmaşası haline gelirdi. Diğer bir ifadeyle, eleştirel düşünmenin gelişimi bilgi ediniminin önemini azaltmaktan öte bilgi edinimini daha anlamlı kılmaktadır. Üçüncüsü, eleştirel düşünme yeteneği karşılaştığımız bir çok etkinlik ve probleme uygulanabilir niteliktedir. Son olarak, konu ile ilgili anlatılan bilginin hemen unutulabilir olmasına rağmen, eleştirel düşünme aksi bir nitelik taşımaktadır (Renaud, 2002,11).

2.3.3. Eleştirel Düşünmenin Özellikleri

Herhangi bir şeyi değerlendirme yollarından biri olan eleştirel düşünme karar verme sürecindeki “Neye inanacağım? Neyi seçeceğim?” gibi sorulara yanıt bulmamızı kolaylaştırır. Bu düşünme biçimini şu nitelikler kategorize eder: şüphencilik, geçici yargılarda bulunmak, analiz yapmak, belli bir sistem dahilinde belirli ölçütlerle değerlendirmek (Kale, 2009, 63). Dewey'nin tanımında ise **dikkat çeken bazı özellikler** var: (1) İlk olarak, o, eleştirel düşünmeyi **aktif bir düşünme süreci** olarak tanımlamakla, onu, fikirlerimizi ve malumatlarımızı başkalarından edindiğimiz pasif bir düşünme sürecinin karşısına konuşturdu. Dewey'e ve onun izinden giden eleştirel düşünme geleneğine dâhil olan her yazara göre, eleştirel düşünme, özü bakımından, aktif bir süreçtir. Bu süreçte, herkes, olup bitenleri, pasif bir şekilde bir başkasından öğrenmektense, kendi başına düşünerek, kendi kendisine sorular sorarak ve onları yanıtlamak için gereken ilgili malumatı kendi başına bularak öğrenir. (2) İkinci olarak, Dewey, eleştirel düşünmeyi, **dikkatli bir değerlendirme** olarak nitelemekle, onu herhangi bir konuda bir sonuca varırken etraflıca düşünmeden zihinde sıçramalar

yapan ve ani kararlar veren alelade düşünmenin zıttı olarak ortaya koymaktadır (Fisher, 2001, 2). Dewey'nin tanımında dikkat çeken üçüncü husus, (3) eleştirel düşünmenin **kanıtlarının ve sonuçlarının farkında olan bir düşünme** olduğudur. Dewey'e göre, sahip olduğumuz fikirlerin hem kanıtlarını hem de sebeplerini yani onların hangi koşullar altında düşünüldüğünü bilmek, entelektüel katılıktan kurtulmamıza, alternatifler arasında seçimde bulunmamıza, dolayısıyla da entelektüel özgürlüğe kapı açar; sahip olduğumuz fikirlerin sonuçlarını bilmek ise, onların anlamlarını yani hem bizim pratiğimiz üstündeki hem de dünya üzerindeki etkilerini bilmemize olanak sağlar (Lipman 2003, 207; Fisher 2001, 3). Dördüncü olarak (4), Dewey'nin tanımında, hem "sürekli değerlendirmeye" hem de "kanıtlar ve sonuçlara" yapılan atıftan, eleştirel düşünmenin, sadece düşünülen konuyu değil ama **düşünme sürecinin kendisini** yani düşünmenin yöntemini, varsayımlarını, süreçlerini, bakış açılarını devamlı olarak değerlendirmeye açık tutan bir düşünme olduğu anlaşılmaktadır. Böyle bir düşünme, doğal olarak, doğrusal ve kapalı düşünmenin tersine, (5) **dönüşlü, değişmeye ve kendi kendini düzeltmeye açık bir düşünme** olarak karşımıza çıkmaktadır (Lipman 2003, 26; Gündoğdu 2006, 61). Kendi kendini düzeltmek, kontrolü gerektirdiğinden, o, aynı zamanda, altıncı olarak, (6) **kontrollü bir düşünme** olarak da nitelenebilir (Akt.: Gündoğdu, 2009, 61-62).

Diğer taraftan 1990 yılında Delphi çalışması için bir araya gelen 30 kişiden oluşan uzman grup, eleştirel düşünmenin beceri ve yeteneklerden oluşan bir süreç olduğuna karar vermişlerdir (APA, 1990). Bu, eleştirel düşünmenin günümüze dek yapılan en yaygın tanımı olmuştur ve lisans derslerinin oluşturulması ve değerlendirilmesi için kullanılmıştır. Delphi çalışmasında tanımlanan altı beceri şu şekildedir:

- Yorumlama: Bilgiyi anlama yeteneği,
- Analiz: Sunulan temel argümanları tanımlama yeteneği,
- Değerlendirme: Mantık ya da kanıtla dayanarak argümanın güvenilir ya da geçerli olup olmadığını değerlendirme yeteneği,
- Sonuç çıkarma: Somut mantığa dayalı olarak neye inanacağı ya da ne yapacağına karar verme ve bu kararın sonuçlarını anlama yeteneği,
- Açıklama: Başkalarını yargılama sürecini iletme yeteneği,

- Öz düzenleme: Bir kişinin kendi düşünme sürecini gözlemleme ve kusurlarını mantıklı çerçevesinde düzeltme yeteneğidir (Hofreiter, Monroe, and Stein, 2007, 150).

Eleştirel düşünmeyi oluşturan söz konusu beceriler ise:

- Meraklılık: Bilgili olmaya ve bilgili kalmaya ilgi,
- Gerçeği arama: Bireyin kendi ön yargıları ve görüşlerini gözden geçirmeye karşı isteklilik,
- Özgüven eleştirel düşünmesi: Bireyin uslamlama yeteneğine inanması,
- Açık fikirlilik: Alternatif bakış açılarını değerlendirmede esneklik,
- Sistematiçlik: Doğrusal bir süreç takip eden sistematiç düşünme,
- Analitiçlik: Kendi ve başkalarının mantığını eleştirmeye isteklilik,
- Bilişsel olgunluk: Doğruyu aramada ısrarcı olma (Facione, 1998; Akt.: Hofreiter, Monroe, and Stein, 2007, 150)

McKnown ise (1997) eleştirel düşünmenin varolan tanımlarından yola çıkarak eleştirel düşünmenin “muhakemeyi değerlendirme” ve “eleştirel düşünme çabası” iki temel bileşenin olduğu sentezine ulaşmıştır (McKnown, 1997; Akt: Akar Vural, Kutlu, 2004, 191).

Tablo 1: Eleştirel Düşünmenin İki Temel Bileşeni

Muhakemeyi Değerlendirme (Reason Assesment)	Uygun anlam çıkarmayı, iddiaları, tartışmaları ve nedenleri değerlendirmeyi kapsayan beceri ve eğilim.
Eleştirel Düşünme Çabası (Critical Spirit)	Eleştirel düşünme becerilerini uygulama eğilimi.Örneğin; mizaç, davranışlar, alışkanlıklar ve kişisel özellikler vs.

Bunun yanında McKnown eleştirel düşünmenin temel özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir:

1. Eleştirel düşünme muhakemeye -akıl yürütmeye- dayalıdır: Eleştirel düşünme sürecinde elde edilen çıkarımların uygun, geçerli ve sağlam kanıtlara dayalı olması, gelişi güzel olmaması gereklidir.
2. Eleştirel düşünme, derinlemesine düşünmeyi gerektirir: Bir düşünceyi geliştirmek, başkasına ve kendine ait düşünceleri bilinçli bir şekilde değerlendirmeyi gerektirir.
3. Eleştirel düşünme odaklanmayı gerektirir: Bir amaç ile düşünmeyi gerektirir. Bu amaç ise, bireyin ne yaptığı veya neye inandığıyla ilgili olarak en iyi kararı vermektir (McKown, 1997, 6-7).

2.3. 4. Eleştirel Düşünmenin Boyutları

Paul, Binker, Jensen ve Krelau (1990, 379-386) eleştirel düşüncenin üç önemli boyutunu şu şekilde açıklamaktadır (Akt.: Şahinel, 2007, 8-9):

1. Doğru düşünce: Dünyayı olduğu gibi anlama girişimi olan düşünme doğal bir kusursuzluğa sahiptir. Bu kusursuzluk düşüncenin anlaşılır, kesin, kendine özgü, konu ile ilişkili, tutarlı, mantıklı, derin, eksiksiz, anlamlı, tarafsız ve amaca uygun olması ile oluşur. Doğru düşüncenin içerdiği bu özellikler, bilim veya düşünce alanı ile uyum içinde hareket eder. Bireyin bu standartlar doğrultusunda zihinsel sürecini geliştirmesi ve disipline etmesi yoğun ve uzun erimli bir uygulamayı gerektirir. Bu standartlara erişme görece bir durumdur ve düşünce alanları arasında değişiklik gösterir. Örneğin; Matematik alanında ortaya konulan bir düşüncenin kesinliği ile şiir yazarken, bir yaşantıyı betimlerken veya tarihi bir olayı açıklarken ileri sürülen düşüncelerin kesinliği arasında farklılıklar vardır.

2. Düşüncenin öğeleri: Hem gelişmiş hem de tarafsız olan eleştirel düşünme eleştirel olmayan düşünme ile karşılaştırılarak açıklanabilir. Eleştirel olmayan düşünce anlaşılır, kesin, mantıklı, tutarlı değildir. Bunun yanı sıra, belirsiz, yüzeysel ve önemsizdir. Bu kusurlardan kaçınmak bazı düşünce öğelerinin işe koşulmasını gerektirir. Bunlar;

- Problemi veya soruyu
- Düşünmenin amacını
- Görüşleri
- Sayıltıları

- Temel kavramları
- İlke ve kuramları
- Kanıt, veri ve nedenleri
- Yorumları ve iddiaları
- Çıkarımları, usa vurmaya ve düzenlenen görüşün genel hatlarını
- Doğurguları ve izleyen sonuçları doğru ve eksiksiz bir biçimde açıklayabilme, analiz edebilme ve sınavabilme becerisini ya da anlayışını içerir.

3. Düşünce alanları: Düşünme, bir görüşün içinde yer alan sorunlar ya da amaçlar doğrultusunda yönlendirilir veya yapılandırılır. Bir başka deyişle, düşünme amaç ve probleme bağlı olarak değişir. Eleştirel düşünenler problemin veya alanın içeriğini göz önüne alarak kendi düşüncelerini düzenler. Bu durum problemler arasındaki farklılıklar ortaya konulurken ya da farklı konu alanları ve akademik disiplinler arasındaki görüşler belirlenirken açıkça görülür. Örneğin: Matematik alanına ilişkin düşünme süreci ile tarih alanına ilişkin düşünme süreçleri birbirinden tamamen farklıdır; çünkü tarih ve matematik farklı düşünce alanlarını temsil etmektedir.

2.3.5. Eleştirel Düşünen Birey Özellikleri

Eleştirel düşünen bireyleri diğerlerinden ayıran özellikler vardır. Eleştirel düşünen bireyler genellikle aktif iletişimciler olduğu kadar, açık fikirli, sabırlı, güvenilir olarak tanımlanırlar. Eleştirel düşünen birey sezgilerini kullanma kadar gerçekçi düşünme yeteneğine sahiptir, soru sorar, gözlem içinde amaçlarını belirler ve ortaya çıkabilecek alternatif çözümlere açık fikirle yaklaşan bir araştırmacıdır (Özer, 2002, 2). Ayrıca sorunları araştırır, soru sorar, statükoya meydan okuyan yeni cevaplar arar, iyi ya da kötü için kullanılabilen yeni bilgiler keşfeder, otoriteyi ve geleneksel inançları sorgular, dogmalar ve doktrinleri reddeder ve toplumda sayılarından daha fazla etkiye sahip olmaya son verir (Eklof, 2005,132). Ming-Lee Wen (1999) ise eleştirel düşünen bireyleri araştırma sürecine dahil olan, geniş düşünen, özgür düşünen ve yeniden kurgulayan bireyler olarak tanımlanabileceğini ifade etmektedir. Araştırmayı, sorgulama, analiz, değerlendirme ve varsayımların açıklanması şeklinde tanımlamakta, Özgür düşünmeyi bağımsız bir şekilde düşünme, yeniden kurgulamanın ise 3 olasılıktan oluştuğunu ifade etmektedir: 1) birey var olan değer sistemini onaylar ya da 2) var olan

değer sistemini tanır yahut 3) inançlarını değiştirir (Bilgin, Eldeleklioğlu, 2007, 57). Beyer (1991, 24) etkili ve eleştirel düşünebilen bireylerin aşağıdaki özelliklere sahip olduğunu ileri sürmektedir. İyi düşünen bir birey;

- Bir sorunu, problemi veya iddiayı açık bir biçimde ifade edebilme,
- Düşünmeden hareket etmeme,
- Çalışmalarını kontrol etme,
- Bir düşünce oluşturmada istekli olma,
- İleri sürülen iddiaları destekleyen nedenleri ve kanıtları araştırma ve sunma,
- Dogmalar ve istek duyulan düşünceler yardımıyla değil, sorunlar, hedefler ve sonuçlar yardımıyla değerlendirmede bulunma,
- Yeterince kanıt bulunana kadar yargıdan kuşku duyma eğilimi içindedir (Akt.:Akınoğlu ,2001,24).

Ayrıca Nickerson'a göre bir kişiyi iyi bir "eleştirel düşünen" birey olarak kabul edebilmek için bu kişinin aşağıda sıralanan bilgi, beceri ve alışkanlıkları sergilemesi gerekmektedir (Özdemir, 2005a; Akt.: 2009, 881-882):

- Bir problem durumuyla ilgili delilleri yansız ve ustalıkla kullanmalıdır.
- Düşüncelerini kısa ve tutarlı bir şekilde sunabilmek üzere düzenleyebilmelidir.
- Eriştiği sonuç ve çıkardığı anlamların mantıklı olan ve olmayan yönlerini birbirinden ayırabilmelidir.
- Bir karar almak için yeterli bilgi olmadığında, yargı ve kararını beklemeye alabilmelidir.
- Bir problem durumu için üretilen alternatif çözümlerin uygulanması hâlinde ortaya çıkacak muhtemel sonuçları önceden kestirebilmelidir.
- Karşılaştıkları problem durumlarının daha önce tecrübe ettikleri ve yaşadıklarıyla olan benzerliklerini görebilmelidir.
- Bağımsız olarak kendi başına öğrenebilmeli ve bunu yapmayı istemelidir.
- Öğrenmiş olduğu problem çözme becerilerini yalnızca bu beceriyi kazandığı alana değil bir problemle karşılaştığı her alana uygulayabilmelidir.

- Karmaşık olarak sunulan bir problem durumunu analiz ederek anlaşılır hâle getirebilmelidir.
- Bir bireyin algılamasının sınırları olduğunu bilmelidir.

Diğer taraftan Ennis (1985) eleştirel düşünen bir bireyin özelliklerini aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

- Bir tez ya da sorunun net bir açıklamasını arar,
- Nedenleri araştırır,
- Bilgili olmaya çalışır,
- Güvenilir kaynaklar kullanır ve onları ifade eder,
- Genel durumu dikkate alır,
- Ana konuya bağlı kalmaya çalışır,
- Esas ve/ya da asıl sorunu dikkate alır,
- Alternatifler arar,
- Açık fikirlidirler,
- Kendi bakış açısından öte başkalarının bakış açılarını göz önünde bulundurur,
- Hem fikir olunmayan sayılılardan sonuç çıkarır
- Kanıt ve delillerin yetersiz olması durumunda yargıda bulunmaz,
- Kanıt ve delillerin yetersiz olması durumunda bir taraf seçer,
- Konu elverdiğince kesinlik arar,
- Karmaşık bir bütünün parçalarını düzenli bir şekilde ele alır,
- Diğer insanların bakış açısına, bilgi düzeylerine ve entellektüellik derecelerine karşı duyarlıdır (Tufan, 2008, 15–16).

Ayrıca Paul ve Elder (2005) eleştirel düşünen bireyleri “Eleştirel düşünenler aklın temel özelliklerini veya da niteliğini geliştirmek için çalışırlar” şeklinde tasvir etmekte ve bu kişilerin özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir:

- Çok önemli soruları ya da sorunları gündeme getirir, onları açık ve net olarak ifade eder,

- Gerekli bilgileri toplar ve değerlendirir, soyut fikirleri etkili bir şekilde yorumlamak için kullanır,
- Gerekçeli sonuçlar ve çözümlere ulaşır, onları ilgili ölçüt ya da testlere karşı sınar,
- Düşüncenin alternatif sistemleri içinde açık fikirli bir şekilde düşünür, varsayımları, etkileri ve pratik sonuçları olması gerektiği gibi tanımlar ve değerlendirmede bulunur,
- Karmaşık sorunlara çözüm bulmada başkaları ile etkili iletişim kurar (Paul & Elder, 2005, 13).

Ferrett'e (1997) göre eleştirel düşünen bir öğrenci aşağıdaki özelliklere sahiptir:

- Sürekli sorular sorar,
- İfadeleri sürekli değerlendirir,
- Meraklıdır,
- Sorulara yönelik yeni çözümler bulmaya çalışır,
- Düşünceleri analiz ederken çeşitli ölçütler kullanır,
- Başkalarını dikkatlice dinler ve geribildirim verir,
- Eleştirel düşünmenin yaşam boyu süren bir süreç olduğunu bilir,
- Tüm verileri toplayıp inceledikten sonra yargılara ulaşır,
- Görüşleri desteklemek için sürekli kanıt arar,
- İlgisiz ve doğru olmayan bilgileri kabul etmez (Tümkaya ve Aybek, 2008, 390).

Diğer taraftan Brookfield eleştirel düşünürleri şu şekilde betimlemektedir:

- Eleştirel düşünürler problem çözmede standart formatları reddeder,
- İlgili ve farklı alanlarda birçok konuya ilgileri vardır,
- Bir soruna farklı bakış açılarından yaklaşabilirler,
- Dünyaya evrensel ve mutlak olmaktan öte, görelî ve bağlamsal yaklaşırlar,
- Denemelerinde alternatif yaklaşımlarla sık sık deneme yanılma metodunu kullanırlar,

- Gelecek yönelimleri vardır; değişime değerli bir gelişim imkanı olması bakımından iyimser yaklaşılır,
- Hükümlerinde özgüven ve inançları vardır (Thomas, 2009, 258).

Ruggiero ise eleştirel düşünen bireyin aşağıdaki karakteristiklere sahip olduğunu belirtmiştir:

- Kendine karşı dürüsttür,
- Tahrifi reddeder,
- Karışıklıklarla baş edebilir,
- Sorular sorar,
- Fikir üretmek için vakit harcar,
- Yargılarında kanıtları göz ardı etmez,
- Güçlükleri ve karmaşıklığı reddetmez,
- Konular arasında bağlantılar arar,
- Entelektüel anlamda bağımsızdır (Ruggiero, 1996, p.45-49; Akt: Che, 2002, 86).

APA (American Philosophical Association) tarafından “Eleştirel Düşünme: Eğitim değerlendirmesi ve öğretim amaçlı uzman mutabakatı, Delphi raporu: Üniversite öncesi komite için hazırlanan araştırma bulguları ve tavsiyeler” başlıklı araştırmada eleştirel düşünen bireyin özelliklerine değinilmiş ve yukarıda sıralan Eleştirel Düşünen bireylerin özelliklerini özetler niteliktedir. Araştırmada ideal eleştirel düşünür “araştırmayı alışkanlık haline getirmiş, bilgili, nedenleri güvenilir, açık fikirli, esnek, değerlendirmede adil, kişisel önyargılara dürüstçe yaklaşan, yargıda bulunmada temkinli olan, muhakeme etmede istekli, sorunlara karşı net bir yaklaşım sergileyen, karmaşık konularda kurallı, ilgili bilgi araştırmada gayretli, kriterlerin seçiminde makul davranan, araştırmaya odaklı ve araştırma şartlarının izin verdiği, konu kadar kesin olan sonuçları aramada ısrarcı” şeklinde tanımlanmaktadır (APA, 1990, 3). Bu bilgiler ışında eleştirel düşünebilen ve eleştirel düşünen bireyin özelliklere haiz nesiller yetiştirilmesinde “eleştirel düşünme stratejileri” hem öğrenen hem de öğreten için önemi göz ardı edilemeyecek rehber konumundadır ve gelecek bölümde detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

2.4.Eleştirel Düşünme Stratejileri

Eleştirel düşünme stratejileri;

a. Duyuşsal stratejiler,

b. bilişsel stratejiler-makro yetenekler,

c. Bilişsel stratejiler–mikro beceriler olmak üzere üç ana grupta toplanmış, otuz beş farklı boyutta listelenip ardından her bir stratejiye ilişkin ilkeler aşağıdaki biçimde açıkça ortaya konmuştur (Paul, Binker, Jensen ve Krelau, 1990, 56-102; Akt.: Şahinel, 2007, 10).

2.4.1. Duyuşsal Stratejiler

Duyuşsal becerileri bağımsız düşünme, ben-merkezli veya toplum-merkezli iç görüşler geliştirme, tarafsız düşünmeyi hayata geçirme, duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama, zihinsel alçak gönüllülüğü ve yargıyı geciktirmeyi geliştirme, zihinsel cesareti geliştirme, zihinsel iyi niyeti ve dürüstlüğü geliştirme, zihinsel azmi geliştirme, düşünme becerisine güven duymayı geliştirme teşkil etmektedir.

S-1 Bağımsız düşünme: Eleştirel düşünme özerk düşünmedir. Bireyin kendi düşünmesidir. İnançlarımızın birçoğunu çok küçük yaşlarda ediniriz. Eleştirel düşünenler akılcı bulmadıkları inançları kökten silmek için eleştirel becerilerini ve içgörülerini kullanırlar. Yeni inançları ortaya koyarken, eleştirel düşünenler diğerlerinin inançlarını edilgen bir şekilde doğrudan kabul etmezler; aksine sorunları kendi kendilerine analiz ederler ve anlamadıkları inançları doğru ya da yanlış olarak kabul etmezler. Kendilerinin de başkaları tarafından kullanılmasına izin vermezler.

S-2 Ben-merkezli veya toplum-merkezli iç görüşler geliştirme: Benmerkezcilik algılamının gerçek ile karıştırılmasıdır. Bireyde diğerlerinin görüşlerini göz önüne almaya isteksizlik olarak ortaya çıkar. Benmerkezci bir birey, gerçeğin, insafınlığın ve tarafsız düşünmenin şekli ile ilgilenirken, bu kavramları yaşamına uygulayamaz. Benmerkezcilik eleştirel düşünmenin karşıtıdır. İnsanlar sosyalleştikçe, benmerkezcilik toplum merkeziliğe dönüşür. Bir başka deyişle, benmerkezci kimlik gruplaşmaya dönüşür. Bireyler, benmerkezci anlayışlarıyla bir grubun üyesi olduklarında, onların bireysel düşünceleri grup halinde düşünme olarak ortaya çıkar. Bu durum çocuklarda ve yetişkinlerde gözlenebilir. Örneğin: “Benim babam senin babandan daha iyidir.” ya da “ Benim okulum (dinim, memleketim, ülkem, ırkım vb.)

seninkinden daha iyidir.” Benmerkezcilik ve toplum merkezcilik hastalığa, kendini tanıma tedavidir. Kendi benmerkezci tavırlarına destek verilmediğini gören bireyler, diğer bireylerin ben merkezci anlayışlarını kabul etmez. Kendi haklılığımıza inanmamız her zaman daha kolaydır; böylece düşünmemizdeki hataları bastırırız. Benmerkezci tavrımızı otomatik olarak kendimizden saklarız. Düşünmemizi bize ait olmayan yanlış sayıltıları temel olarak oluştururuz. Bizim sonuçlarımıza uymayan gerçekleri inkar eder ya da kolaylıkla unuttururuz. Sık sık yanlış anlar veya diğerlerinin söylediklerini değiştirip çarpıtırız. O zaman çözüm: Kendi anlayışımız ve davranışımız üzerinde düşünmek, sayıltılarımızı açık hale getirmek ve onları irdelemek, sayıltılarımız yanlış ise, onları kullanmamak, aynı kavramları hem kendimize hem de başkalarına aynı şekilde uygulamak, ilişkili her olguyu göz önüne alarak, gerçek ile uyumlu sonuçlar elde etmek, hem fikir olmadığımız kişileri dikkatlice ve açık fikirlilikle dinlemektir.

S-3 Tarafsız düşünmeyi hayata geçirme: Sorunlar hakkında eleştirel düşünmek için karşıt görüşlerin güçlü ve zayıf yönlerini düşünebilmeliyiz. Diğer bireyleri gerçekten anlamak için kendimizi onların yerine koyabilmeliyiz. Bu özellik, diğerlerinin görüş ve anlayışlarını doğru olarak yeniden yapılandırabilme ve kendi dışımızdaki öncelikleri, sayıltıları ve görüşleri yargılayabilme yeteneği ile orantılıdır. Dünya, birçok farklı görüşe ve düşünme biçimine sahip birçok topluluğu ve ulusu kapsamaktadır. Akılcı bireyler olarak yetişmek için bu ulusların ve toplulukların sahip olduğu çerçeve ve görüşler içine girebilmeli ve düşünebilmeliyiz.

S-4 Duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama: Düşünce ve duyguyu birbirinden ayırmak hemen hemen herkesin ortak düşüncesi olmasına rağmen, insan duyguları belli bir düzeyde düşüncelere, düşünceler ise belli bir düzeyde duygulara bağlıdır. Eleştirel düşünenler, duygularının bir duruma karşı tepkileri olduğunu ve durumu daha farklı anlayıp yorumladıklarında duygularının da farklı olacağını bilir. Duygu ve düşüncenin sadece iki farklı şey olduğunun ötesinde, tepkilerinin iki yönü olduğunun farkındadırlar. Eleştirel düşünemeyenler duygu ve düşünceleri arasında ya hiçbir ilişki kuramaz ya da bunu çok az yapabilir.

S-5 Zihinsel alçak gönüllüğü ve yargıyı geciktirmeyi geliştirme: Eleştirel düşünenler kendi bilgilerinin sınırlarını bilirler. Kendi görüşlerinin yanlılığına, ön yargılılığına ve sınırlılığın karşı duyarlıdırlar. Zihinsel alçak gönüllülük bireyin bildiğinden fazlasını iddia etmemesidir. Eleştirel düşünenler bilmediklerini ve

bildiklerini ayırt edebilirler. Emin olmadıkları bir durumda “Bilmiyorum.” demekten korkmazlar.

S-6 Zihinsel cesareti geliştirme : Birey bağımsız ve tarafsız düşünmek için yaygın olmayan görüşler veya inançlar ile tarafsızca ilgilenmeye ve karşılaşmaya gereksinim duymalıdır. Kendimiz için neyin ne olduğunu tanımlamak gerektiğinde, öğrendiğimiz şeyi ilgisiz bir tutumla yargılamadan kabul etmemeliyiz. Sosyal grubumuz içinde kuvvetle destek bulan bazı düşüncelerdeki çarpıtma ve sahteliği ya da tehlikeli ve saçma bulunan bazı görüşlerdeki gerçeği kabul etmek için cesarete gereksinim duyarız.

S-7 Zihinsel iyi niyeti ve dürüstlüğü geliştirme : Eleştirel düşünenler, uyguladıkları zihinsel standartlarla uyumlu olma, kendi düşünce ve eylemlerindeki çelişki ve tutarsızlıkları dürüstçe kabul etme gereksiniminin farkındadır. Kendi düşüncelerine ve analiz edilmiş deneyimler ile yargılanmış bulgulara çok güçlü bir biçimde inanırlar.

S-8 Zihinsel azmi geliştirme: Eleştirel düşünen biri olmak kolay değildir. Zaman ve çaba gerektirir. Eleştirel düşünenler, zorluklara, engellere ve hüsrana rağmen, zihinsel içgörülerin ve gerçeklerin peşinden gitmeye devam ederler. Anlamli değişikliğin sabır ve çok çalışmayı gerektirdiğinin farkındadırlar. Önemli sorunlar geniş ölçüde düşünmeyi, araştırmayı ve mücadeleyi gerektirir.

S-9 Düşünme becerisine güven duymayı geliştirme: Akılcı birey, akılcı standartlar ile uyumlu düşünmeyi disipline etmenin değerini ve usa vurmanın gücünü bilir; aslında bilimdeki ve insan bilgisindeki tüm gelişmeler de bu gücü doğrulamaktadır. Yerinde cesaretlendirme ve yetiştirme ile bireyler toplumda ve insanın doğasında var olan kök salmış engellere rağmen, kendileri için düşünme, akılcı görüşler oluşturma, akılcı sonuçlara ulaşma, mantıklı ve anlamlı düşünme ve de düşünme ile birbirini ikna etme yeteneklerini geliştirebilir.

2.4.2. Bilişsel Stratejiler – Makro Yetenekler

Bilişsel beceriler–makro yetenekleri genellemeleri arılaştırma ve yalınlaştırarak anlamını bozmaktan kaçınma, benzer durumları karşılaştırma: İçgörülerini yeni bağlamlara transfer etme, bireyin görüngesini geliştirme, sorunları, sonuçları veya inançları açık hale getirme, sözcüklerin veya söz öbeklerinin açık hale getirilmesi ve analiz edilmesi, değerlendirme için ölçüt geliştirme, bilgi kaynaklarının güvenilirliğini

değerlendirme, derinlemesine sorgulama: Temel ve önemli soruları sorma ve bu soruların devamlılığını sağlama, görüşleri, yorumları, inançları veya kuramları analiz etme ya da değerlendirme, çözümler üretme ya da çözümleri değerlendirme, eylemleri veya politikaları analiz etme ya da değerlendirme, eleştirel okuma: Metinleri açık hale getirme ya da irdeleme, eleştirel dinleme: Sessiz diyalog sanatı, disiplinler arası ilişki kurma, sokratik tartışmayı uygulama: inançları, kuramları ve görüngeleri açık hale getirme ve sorgulama, diyalogsal düşünme: görüngeleri, yorumları veya kuramları karşılaştırma, diyalektik usullama: Görüngeleri, yorumları veya kuramları değerlendirme teşkil etmektedir.

S-10 Genellemeleri arılaştırma ve yalınlaştırarak anlamını bozmaktan kaçınma: Eleştirel düşünenler, yanlış betimlemelerden ve çarpıtmalardan kaçınarak kolaylaştırıcı örüntüleri ve çözümleri bulmaya çalışırlar. Yararlı kolaylaştırmalar ve yanlış yönlendiren kolaylaştırmalar arasındaki ayrımı yapma eleştirel düşünme için önemlidir. Ben merkezci, eleştirel olmayan zihinlerin kuvvetli eğilimlerinden biri, her şeyi “siyah” ve “beyaz” ya da “tamamı doğru” ve “tamamı yanlış” şeklinde görmeleridir.

S-11 Benzer durumları karşılaştırma: İçgörülerini yeni bağlamlara transfer etme: Eleştirel düşünenlerin görüşleri düşünerek kullanma yetenekleri, görüşleri eleştirel olarak transfer etme yeteneğini de artırır. Görüşleri ve içgörülerini uygun olarak yeni durumlarda kullanarak onları alışkanlık haline getirirler. Bu durum, onlara farklı yollarla materyal ve deneyimleri örgütlemelerine, alternatif yolları karşılaştırmalarına, kendi anlayışlarını farklı durumlar ile birleştirmelerine olanak tanır.

S-12 Bireyin görüngesini geliştirme: İnançları, görüşleri veya kuramları yaratma ya da keşfetme : Dünya bize önceden belirlenmiş sınıflamalar biçiminde sunulmaz. Dünyayı parçalara ayırıp, yaşantılar oluşturacağımız çok sayıda seçenek vardır. Bunu yapma biçimimiz, düşünmemiz ve davranışımız için en önemli noktadır. Eleştirel düşünmeyenler algılamalarının tek doğru olduğunu sanır. Tarafsız eleştirel düşünenler ise, kendi düşünme biçimlerinin ve diğer tüm algılamaların hata koşuluna bağlı olduğunun farkında olmayı öğrenirler. Deneyimlerinin eleştirel analizi ile kendi görüşlerini geliştirmeyi öğrenirler.

S-13 Sorunları, sonuçları veya inançları açık hale getirme: Bir sorun veya ifade ne kadar bütün, açık ve doğru olarak düzenlenirse, bu oluşumun veya incelemenin

tartışılması o kadar kolay ve verimli olur. Eleştirel düşünenler sorun olan savları, kavramları ve değerlendirme standartlarını fark eder. Gerçekleri yorumlardan, görüşlerden, yargılardan veya kuramlardan kolaylıkla ayırt ederler.

S-14 Sözcüklerin veya söz öbeklerinin açık hale getirilmesi ve analiz edilmesi: Eleştirel, bağımsız düşünme düşünce açıklığı gerektirir. Açık düşünen kavramları anlar. Tanımlama yeteneği anlamının kanıtı değildir. Bunun için bireyin tanımla ilişkili açık örnekler verebilmesi ve görüşü uygun olarak kullanabilmesi gerekir. Açık düşünmeyen bir birey, düşüncenin bağımsızlığından yoksundur; çünkü bir kavramı analiz edip, kullanımını irdeleyemez.

S-15 Değerlendirme için ölçüt geliştirme: Değerleri ve standartları açık hale getirme : Eleştirel düşünenler, bireysel bir yeğlemeyi ifade etmek ile değerlendirmenin farklı olduğunu ve birbirlerinin yerine kullanılamayacağını bilir. Sürecin veya değerlendirme öğelerinin farkında olma tarafsız değerlendirmeyi kolaylaştırır. Bu süreç, ölçütler veya değerlendirme standartları geliştirip kullanmayı veya standartları ya da ölçütleri açık hale getirmeyi gerektirir. Ölçüt geliştirirken, eleştirel düşünenler değerlendirme hedefini kavramalıdır. Eleştirel düşünenler bir şeyi değerlendirmeye başlarken farklı görüşleri göz önüne alır.

S-16 Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme: Eleştirel düşünenler sonuçları düzenlerken, güvenilir bilgi kaynaklarını kullanmanın önemini bilir. Eleştirel düşünenler, sorunla ilişkili olarak göz önüne alınması gereken birden fazla konum varsa, alternatif bilgi kaynaklarını karşılaştırır, kabul gören noktaları not eder ve kaynakların zıt görüş belirttikleri noktalarda daha fazla bilgi toplar.

S-17 Derinlemesine sorgulama: Temel ve önemli soruları sorma ve bu soruların devamlılığını sağlama: Eleştirel düşünenler bir düşünme veya tartışma sürecinde ilişkili noktaları belirleyerek, sorunu derinliğine irdeler. Bir metni okurken ifade edilen savların temelini oluşturan sorunları ve kavramları araştırırlar. Konunun ve bireysel algılamaların geniş bir çerçevesini çizip sonuca ulaşırlar.

S-18 Görüşleri, yorumları, inançları veya kuramları analiz etme ya da değerlendirme: Eleştirel düşünenler, bir görüşe dikkatsizce katılmak ya da katılmamak yerine o görüşü anlayıp zayıf ve güçlü yönlerini belirlemek için analitik araçlar kullanır. Anahtar kavramlar, sayılılar ve doğurgular arcılığıyla soruları, tartışmaları, yorumları ve kuramları analiz ederler.

S-19 Çözümler üretme ya da çözümleri değerlendirme: Eleştirel problem çözümcüler bulabilecekleri en iyi çözüme ulaşmak için her türlü kaynağı kullanır. Çözümleri birbirinden bağımsız olarak değil, birbirleriyle ilişkilendirerek değerlendirirler. Problemin nedenlerini derinliğine incelerken, şu soruları sorarlar;

- Bazı çözümleri diğerlerinden daha iyi yapan nedir?
- Bu problemin çözümü neyi gerektirir?
- Hem bu sorun hem de benzerleri için hangi çözümler denendi? Hangi sonuçlar elde edildi? En iyisini bulmak için olası çözümler üretirken, eleştirel düşünenler aynı zamanda yaratıcı da düşünebilmelidir.

S-20 Eylemleri veya politikaları analiz etme ya da değerlendirme: Eleştirel düşünme usa vurma ile ilgili düzenlenmiş durumların analizinden daha çok şey içerir. Eleştirel düşünenler hem kendilerinin hem de diğer bireylerin davranışlarını değerlendirirken, kullandıkları standartlar konusunda bilinçlidir. Bu standartlar onların değerlendirme hedeflerini oluşturur.

Eleştirel düşünenler davranış değerlendirmelerini akılcı kabul ettikleri sayılıtlara dayandırır. Bunlar şu sorularla ortaya çıkar:

- Bazı davranışları doğru bazılarını da yanlış hale getiren nedir?
- Bireyler hangi haklara sahiptir?
- Bireyin haklarına tecavüz edildiğini nasıl anlayabilirim?
- İnsan haklarına niçin saygı duymalıyım?
- Neden iyi insan olmalıyım?
- Kurallara göre mi yaşamalıyım? Eğer yaşamalıysam, hangi kurallara göre yaşamalıyım? Eğer yaşamamalıysam, ne yapacağıma nasıl karar vermeliyim?
- Hangi politikalar gerçekleştirilmeli ve neden?
- Hükümetlerin ne yapmaları gerekir? Neyi yapmamalılar?

S-21 Eleştirel okuma: Metinleri açık hale getirme ya da irdeleme: Eleştirel okuma, eleştirel düşünmenin ilk ve en önemli basamağıdır. Okuma yalnızca bilgi edinmede ya da beynimizi meşgul eden soruların yanıtını bulmada kullandığımız bir araç değildir (Karadeniz, 2006, 98). Eleştirel düşünenler güçlü bir şüphecilikle okur;

fakat metni anlayana kadar şüphe duymazlar ve karşı çıkmazlar. Yargıda bulunmadan önce ifadeleri açık hale getirirler. Ders kitapları yazarları dahil herkesin hata yapabileceğini bilirler. Herkesin bazen ilgili bilgiyi atlayabileceğinin farkındadırlar. Aynı görüngenyle bir kitabı tamamen aynı yazan iki yazar yoktur; bu nedenle eleştirel okuyucular bir kitabı okumanın bir konu hakkında sınırlı bir algılamayı okumak olduğunu ve diğer algılamalarda göz önüne alındığında daha fazla öğrenilebileceğini bilir. Eleştirel okuyucular, okurken kendilerine sorular sorar, okudukları materyalin doğurgularını, yazılma nedenlerini, örneklerini, anlamını ve doğruluğunu merak eder. Kendi yorumlarına uymayan ifadeleri göz ardı etmeden ve çarpıtmadan, çalışmanın bütünlüğüne uyan bir yoruma ulaşana kadar çeşitli yorumları deneyip, bir bütün olarak yazılı materyalleri incelerler. Yazılı materyalleri kesinlikle sadece tümcelerin bir araya getirildiği metinler olarak görmezler.

S-22 Eleştirel dinleme: Sessiz diyalog sanatı: Eleştirel düşünenler dinlemenin edilgen ve eleştirel düşünmeden ya da etkili ve eleştirel düşünerek iki biçimde yapıldığını bilir. Diğer bireylerin söylediklerini yanlış anlamamanın kolay olduğunu ve birinin düşüncesini kendi düşüncesi ile bütünleştirmenin de zor olduğunu bilirler. Konuşurken belli bir düzen içerisinde kendimize yabancı olmayan düşünceleri ifade ederek kendi görüşlerimizin çizdiği yoldan ayrılmayız. Konuşmanın aksine dinleme daha karmaşıktır. Bir başkasının sözcüklerini duyar ve onları anlamlı görüşler biçimine çeviririz. Konuşmacının deneyimlerini bilemeyiz. Görüşlerinin içine girmek ve düşünceler zincirini izlemek için görüş alış verişinde bulunmak gerekir. Tüm bunlar, etkili ve eleştirel bir şekilde nasıl dinleyeceğimizi bilmemiz gerektiğini göstermektedir. Dinlemenin sadece zamanla ve yaşantılar yoluyla geliştirilebilecek becerileri kapsayan bir sanat olduğunu bilmeliyiz. Örneğin dinleme sürecinde bir başkasının düşüncesinde yer almamızı sağlayan şu anahtar soruları sormayı öğrenmemiz gerekir:

- dediğiniz noktada sizi anladığımdan emin değilim. Bunu biraz açar mısınız? Bunu örneklendirebilir misiniz?
- mı demek istiyorsunuz?
- Anlayıp anlamadığımı sınamak için soruyorum. Söylemek istediğiniz mıdır? Sizce de doğru mu?
- Bu karşıt görüşü nasıl değerlendiriyorsunuz?

Eleştirel okuyucular okuma sürecinde sorular sorar ve bu soruları, kendilerini yazarın ifade ettiğine yönlendirmek için kullanır. Eleştirel dinleyiciler de kendilerini konuşmacının söylediklerine yönlendirmek için şu soruları sorar:

- Neden bunu söylemektedir?
- Bu noktayı açıklamak için hangi örnekleri verebilirim?
- Ana düşünce nedir?
- Bu ayrıntı nasıl ilişkilendirilir?
- Konuşmacı bu sözcüğü düşündüğüm gibi mi kullanıyor yoksa farklı bir anlamda mı kullanıyor?

S-23 Disiplinler arası ilişki kurma: Eleştirel düşünener düşüncelelerini kontrol etmek için konu alanları arasındaki keyfi ayrımlara izin vermez. Alanların üstünde kalan sorunları düşünürken birçok konu alanından ilişkili kavramları, bilgileri ve iç görüleri analiz için bir araya getirirler. Bir konu alanını anlamak için başka bir konu alanındaki iç görülerden yararlanırlar.

S-24 Sokratik tartışmayı uygulama: İnançları, kuramları ve görüngeleri açık hale getirme ve sorgulama: Eleştirel düşünener, karşılarındakileri küçük düşürmeden onların düşüncelerini geliştirmelerine yardımcı olarak veya değerlendirmeye başlangıç olarak, karşılarındakinin düşündüklerini öğrenmek için farklı soru sorma teknikleri kullanır. Yeni bir görüş ile karşılaştıklarında onu anlamak, kendi deneyimleri ile ilişkilendirmek ve doğurgularını, sonuçlarını ve değerini tanımlamak isterler. Eleştirel düşünener sorgulanmaktan rahatsızlık duymaz, kırılmaz, şaşırmaz ve korkmaz. İyi sorulmuş soruların tümünü, düşünce deseni geliştirmek için bir fırsat olarak kabul edip içtenlikle karşılarlar.

S-25 Diyalogsal düşünme: Görüngeleri, yorumları veya kuramları karşılaştırma: Diyalogsal düşünme, bir diyalog içinde veya farklı görüşler, bilişsel alanlar ya da kaynaklar arasında yer alan karşılıklı görüş alışverişini kapsayan bir düşünme biçimidir. Eleştirel düşünener, kavram ve sorunları diğer kavram ve sorunlar ile ilişkilendirmek istediklerinde, inceleme diyalogları, düşünce önerme, düşüncelerin köklerini araştırma, konu alanı iç görülerini ve kanıtları göz önüne alma ile içi içe olur. Düşünmeye başladığımızda gerek içsel konuşma olarak, gerekse yüksek sesle düşünerek diyalogları kullanırız. Eleştirel düşünme becerilerinin diyalog yaklaşımı ile

bütünleştirilmesi verimli sonuçlar elde edilmesini sağlar. Sokratik sorgulama diyalojsal düşünmenin bir biçimidir.

S-26 Diyalektik usulama: Görüngeleri, yorumları veya kuramları değerlendirme: Diyalektik düşünme karşıt görüşlerin zayıf ve güçlü yönlerini sınamak için işe koşulan diyalojsal düşünme anlamına gelir. Mahkeme duruşmaları ve tartışmalar biçim ve amaç açısından diyalektiktir. Görüşleri keşfetmeye başlar başlamaz, görüşler arasındaki çatışmalar ve tutarsızlıklar olduğunu görürüz. Düşünmemizi işe koşmamız gerekirse, karşıt görüşlerden hangisini geçici olarak kabul, hangisini reddedeceğimizi, karşıt görüşlerin güçlü ve zayıf yönlerini ve de bu görüşleri nasıl uzlaştırabileceğimizi sorgulamamız gerekir. Diyalektik düşünme sürecinde eleştirel düşünenler, eleştirel makro stratejileri yerinde ve uygun bir biçimde kullanabilir.

2.4.3. Bilişsel Stratejiler – Mikro Beceriler

Bilişsel stratejiler–mikro becerileri gerçek uygulama ile idealleri karşılaştırma ve birbirinden ayırt etme, düşünme hakkında kusursuz düşünme: eleştirel sözcük dağarcığı kullanma, önemli benzerliklere ve farklılıklara dikkat etme, sayıltıları inceleme ve değerlendirme, ilgili olmayan olgulardan ilgili olanları ayırt etme, akılcı çıkarımlar, kestirmeler veya yorumlar oluşturma, kanıtları ve iddia edilen olguları değerlendirme, çelişkileri fark etme, doğurguları ve sonuçları keşfetme teşkil etmektedir.

S-27 Gerçek uygulama ile idealleri karşılaştırma ve birbirinden ayırt etme:

Öze dönük ve sosyal ilerleme, eleştirel düşünmenin önceden tahmin edilen değerleridir; bu nedenle eleştirel düşünme kendimizi ve diğer bireyleri doğru olarak anlamamız çabasını gerektirir. Bu da gerçek ile idealler arasındaki ayrımın farkında olmayı gerektirir. Tarafsız düşünün gerçeğe ve tutarlılığa değer verir ve bu nedenle, ideal ile gerçek arasındaki ayrımı en aza indirgemeye çalışır. İdeallerin olgular ile karıştırılması yapılması gerekenleri gerçekleştirmemize engel olur. Bu strateji “zihinsel iyi niyet geliştirme” ile sıkı sıkıya bağlantılıdır.

S-28 Düşünme hakkında kusursuz düşünme: Eleştirel sözcük dağarcığı kullanma: Eleştirel düşünmenin önemli koşullarından biri düşünme hakkında düşünme yeteneğidir. Bu da ilgiyi “bilis ötesine” çekmektedir. Eleştirel düşünmenin olası tanımlarından biri şudur: Eleştirel düşünme, düşünmenizi daha iyi, daha açık, daha

doğru ve daha tarafsız bir hale getirmek için düşünürken, düşünmeniz hakkında düşünme sanatıdır. Düşünmemiz hakkında düşünmemizi sağlayan sözcük dağarcığı şu terimlerden oluşmaktadır: Sayılı, vardama, sonuca varma, ölçütler, görünye, görüş, ilişki, sorun, anlamlandırma, çift anlamlılık, karşı koyma, destekleme, yanlılık, kanıtlama, algılama, çelişki, güvenilirlik, kanıt, yorumlama ve ayırt etme.

S-29 Önemli benzerliklere ve farklılıklara dikkat etme: Eleştirel düşünmeyenler anlamlı benzerlik ve farklılıkları göz ardı eder. Yüzeysel olarak benzer olan şeyler önemli derecede farklı veya yüzeysel olarak farklı olanlar da özünde farklı olabilir. Sadece gözlem ve uslamlama becerilerimizi yüksek bir noktaya getirerek anlamlı benzerlik ve farklılıklara duyarlı hale gelebiliriz.

S-30 Sayılıları inceleme ve değerlendirme: Eleştirel düşünenler gerçeğe ve güçlü uslamlamaya tutkundur; bu nedenle yanlış sayılıları arayıp bulmak ve reddetmek için zihinsel cesarete sahiptirler. Herkesin bir takım şüpheli sayılılar geliştirdiklerini bilirler. Alternatif sayılıları göz önüne alırlar. Bağımsız düşünenler sayılıları kendileri için değerlendirir ve diğerlerinin sayılılarını kolayca kabul etmez; hatta tanıdıkları kişiler tarafından ileri sürülen varsayımları bile kolayca kabul etmezler.

S-31 İlgili olmayan olgulardan ilgili olanları ayırt etme: Eleştirel düşünme sorunla ilişkili ve ilişkisiz olgular arasındaki ayrıma duyarlı olmayı gerektirir. Eleştirel düşünenler, dikkatlerini sorun ile ilişkili olgular üzerinde toplar ve ilişkisiz olguların sonuç çıkarma sürecinde etkili olmasına olanak tanımaz. Ayrıca, bir olgunun soruna göre ilişkisiz veya ilişkili olduğunu bilirler. Bir problem ile ilişkisi olan bilgi bir diğer problemle de ilişkili olmayabilir.

S-32 Akılcı çıkarımlar, kestirmeler veya yorumlar oluşturma: Eleştirel düşünme gözlemi ve bilgiyi temel alan güvenilir sonuçlara varma yeteneğini içerir. Eleştirel düşünenler gözlemlerini sonuçlarından ayırır. Olguların neyi ima ettiğini anlamak için o olguların ilerisini araştırırlar. Eleştirel düşünenler, insanların doğal olarak kendi benmerkezci veya toplum merkezci dünya görüşlerini destekleyen çıkarımlarda bulunma eğilimi içinde olduklarının farkındadır; bu nedenle kendi ilgi ve çıkarları söz konusu olduğunda, ortaya koydukları çıkarımları dikkatlice değerlendirirler. Her yorumun bir çıkarımı temel aldığı ve bizim de içinde bulunduğumuz durumları yorumladığımız hiçbir zaman unutulmamalıdır. Eylem ya da politikalarla ilişkili inançları düşünürken, bu inançlarla hareket etmenin sonuçlarının da

ne olacağını hesaba katarlar. Görüldüğü gibi, Paul ve arkadaşları eleştirel düşünme stratejilerini üç gruba ayırmaktadır. Bunlar: Duyuşsal stratejiler, makro yetenekler ve mikro becerilerdir. Bu stratejiler birbirinden bağımsızdır. Duyuşsal stratejiler bağımsız düşünmeyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Makro beceriler, düşünmeyi gerektiren ve düşüncenin genişletilmiş ardışıklığı içinde farklı temel becerileri örgütleme sürecidir. Mikro beceriler ise, bütünü göz ardı etmeden parçaları saptama ve ifadeyi bütünü içinde anlamlandırma becerileri olarak gözükmektedir.

S-33 Kanıtları ve iddia edilen olguları değerlendirme: Eleştirel düşünenler, uslamlama sürecinin parçalarını incelemek ve değerlendirmek için bu süreci parçalara ayırır. Sonuçlara ulaşmada temel aldıkları kanıtların bilincindedirler. İfade edilmemiş, bilinmeyen nedenlerin aktarılamayacağını ve irdelenemeyeceğini bilirler. Kanıt olarak önerilen her şey kabul edilmemelidir. Kanıtlar ve gerçeğe ilişkin iddialar irdelenmeli ve değerlendirilmelidir. Kanıt tam veya eksik, kabul edilebilir veya şüpheli, hatta yanlış bile olabilir.

S-34 Çelişkileri fark etme: Tutarlılık eleştirel düşünenleri tanımlayan temel bir özelliktir. Kendi inançlarındaki çelişkileri ortadan kaldırmak için uğraşırlar ve diğer görüşlerdeki çelişkilerden kuşku duyarlar. Eleştirel düşünenler karşıt görüşlerin çeliştiği noktaları kesin olarak ayırt edebilir.

S-35 Doğurguları ve sonuçları keşfetme: Eleştirel düşünenler ifadeleri kavrayabilir, doğurgularını tanıyabilir ve anlamlarını eksiksiz anlayabilir. Bir ifadeyi kabul etmenin onun doğurgularını da kabul etmek anlamına geldiğini bilirler. Hem doğurguları hem de sonuçları uzun uzadıya araştırırlar. Eylem ya da politikalarla ilişkili inançları düşünürken, bu inançlarla hareket etmenin sonuçlarının da ne olacağını hesaba katarlar. Görüldüğü gibi, Paul ve arkadaşları eleştirel düşünme stratejilerini üç gruba ayırmaktadır. Bunlar: Duyuşsal stratejiler, makro yetenekler ve mikro becerilerdir. Bu stratejiler birbirinden bağımsızdır. Duyuşsal stratejiler bağımsız düşünmeyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Makro beceriler, düşünmeyi gerektiren ve düşüncenin genişletilmiş ardışıklığı içinde farklı temel becerileri örgütleme sürecidir. Mikro beceriler ise, bütünü göz ardı etmeden parçaları saptama ve ifadeyi bütünü içinde anlamlandırma becerileri olarak gözükmektedir.

2.5. Eleştirel Düşünmenin Öğretimi

Çağdaş sınıf ortamında rehberlik, liderlik, danışmalık gibi rolleri üstlenerek öğrenmenin gerçekleşmesinden sorumlu olan öğretmen, sınıfta salt bilginin öğrenilmesi ve öğretilmesinden sorumlu değildir. Ayrıca öğretmen, öğrenmenin öğrenme-öğretme ortamı dışında da devam etmesini sağlayacak, öğreneni meraklı, araştırmacı olmaya, sürekli düşünmeye ve araştırmaya sevk edecek yöntem ve tekniklere de yer vermelidir. Diğer bir ifade ile doğrudan bilginin alıcısı olmaktan öte, öğrendiğini yorumlayabilen, bildiği ile daha fazla bilgiye ulaşmasını bilen, öğrenmeyi daha kalıcı ve sürekli hale getiren, diğer insanların düşüncelerini yorumlama ve sorgulamanın yanında kendi düşünce ve kararlarına eleştirel bir gözle bakabilen analitik öğrenciler yetiştirmelidir. Sınıfında bunu başarabilen bir öğretmen eleştirel düşünmenin sağlanması bağlamında da önemli bir adım atmış sayılır. Bütün bunlardan önce öğrencinin ve öğreticinin eleştirel düşünmenin ne olduğunu ve hayatına ne şekilde katkı sağlayacağını bilmesi hayatında sorguyu destur haline getiren bir kişide olması gereken bir özelliktir. Eleştirel düşünmenin nedenine dair açıklamaları “eleştirel düşünmenin önemi” başlığı altında ifade etmekle birlikte bireyin “neden?” bir eleştirel düşünür olması gerektiği hususunda öne çıkanları şu şekilde sıralayabiliriz:

- Eleştirel düşünme bireye hayatında akıllı kararlar almasını sağlar,
- Eleştirel düşünme bireyi bilginin yolunda olmasını sağlar,
- Eleştirel düşünme bireyi problemlere mantıklı ve emin olarak nasıl yaklaşacağını öğrenmesini sağlar,
- Eleştirel düşünme bireyin beyninin hem sağ hem de sol tarafını dengeli bir şekilde kullanmasını sağlar.

Peki, eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin görevleri nelerdir? Hannel ve Hannel (1998, 15) eleştirel düşünmenin öğretilmesinde izlenebilecek yedi adım belirlemişlerdir. Bu adımlarla: ardışık yedi bilişsel becerinin öğrencilere soru sorularak kazandırılması hedeflenmiş ve aşağıdaki sırada açıklanmaktadır (Akınoglu, 2001, 26-27).

1. **Bilgiye göz atmak (Tanımlama ve Etiketleme)** : Öğretmen, öğrencilere önlerindeki bilgiyi tanımlamalarını sağlayacak sorular sorar.

2. **Benzerlikleri ve farklılıkları belirlemek (Karşılaştırma/Bağlantı Kurma) :**
Öğretmen öğrencilerin ellerindeki bilgiyi karşılaştırmalarını sağlayacak sorular sorar.
3. **Genel temayı ve ilişkileri bulma (Sınıflandırma/Bütünleştirme/Özetleme) :** Öğretmen, öğrencilere farklılık ve benzerliklerini buldukları bilgilerin sınıflandırılmasını sağlayacak sorular sorar.
4. **Şimdi ne yapıyoruz? (Sonuç çıkarma) :** Öğretmen, öğrencilerin derste ne yapmaları istendiğini çözümlenmelerini sağlayacak sorular sorar.
5. **Doğru cevaplama (Kanıtlandırma):** Öğretmen, öğrencilerden kanıtlarla desteklenmiş cevaplar ister.
6. **Benzer durumlara uygulama (Çıkarımda bulunma/ Projelendirme/ Uygulama):** Öğretmen, öğrencilerden derste öğrendikleri yeni bilgiyi farklı durumlara transfer ederek uygulamalarını ister.
7. **Ne öğrendik? (Özetleme) :** Öğretmen, öğrencilere bu dersin ne öğrettiğini sorar. Dersin başından sonuna kadar yer alan tüm öğelerin listelenerek dersin bir kez daha özetlenmesi sağlanır.

Ennis'e göre (1991) eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde en önemli faktör öğretmendir. Hazırlanan metinler, çalışma kitapları, önceden düzenlenmiş planlar, öğretim yardımcıları olabilirler. Ancak düşünme becerilerini geliştirmede tek başlarına yetersizdirler. En etkin öğretim konu ve düşünme süreçlerinde bilgili, sürekli olarak düşünme ile ilgili beceri ve davranışları sergileyen ve öğrencilerinden yazma ve konuşma çalışmalarında sistematik ve dikkatli düşünebilme beklentisi olan öğretmenden çıkar. Bu nedenle düşünme becerilerinin öğretiminde iyi yetiştirilmiş öğretmenlerin özel bir yeri vardır (Akt:Aybek, 2007, 8).

Bu bağlamda, eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin bu konuda yetkin ve bu alana yatkın olmasının yanında, eleştirel düşünmeyi nasıl öğreteceğini bilmesi, eleştirel düşünmenin öğretiminde hangi yöntem ya da tekniklerden faydalanacağını farkında olması, eleştirel düşünmenin daha etkili ve kalıcı olması açısından önem arz etmektedir. Bu kapsamda eleştirel düşünmenin öğretimi ile ilgili elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

2.5.1. Fuerstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı

Reuven Fuerstein tarafından, akademik öğrenme ve başarı için önemli olan kavrama fonksiyonlarını artırmak üzere hazırlanmış bir programdır. Program 14 etkinlikten ve bir öğretmen rehberliğinden oluşmaktadır. Öğretmen aracı konumdadır. Program belli bir konudan bağımsızdır, akademik okul konuları ve yaşam becerileri arasında bir oluşturmak amacıyla oluşturulmuştur (Özüberk, 2002; Akt.: Güzel, 2005,81).

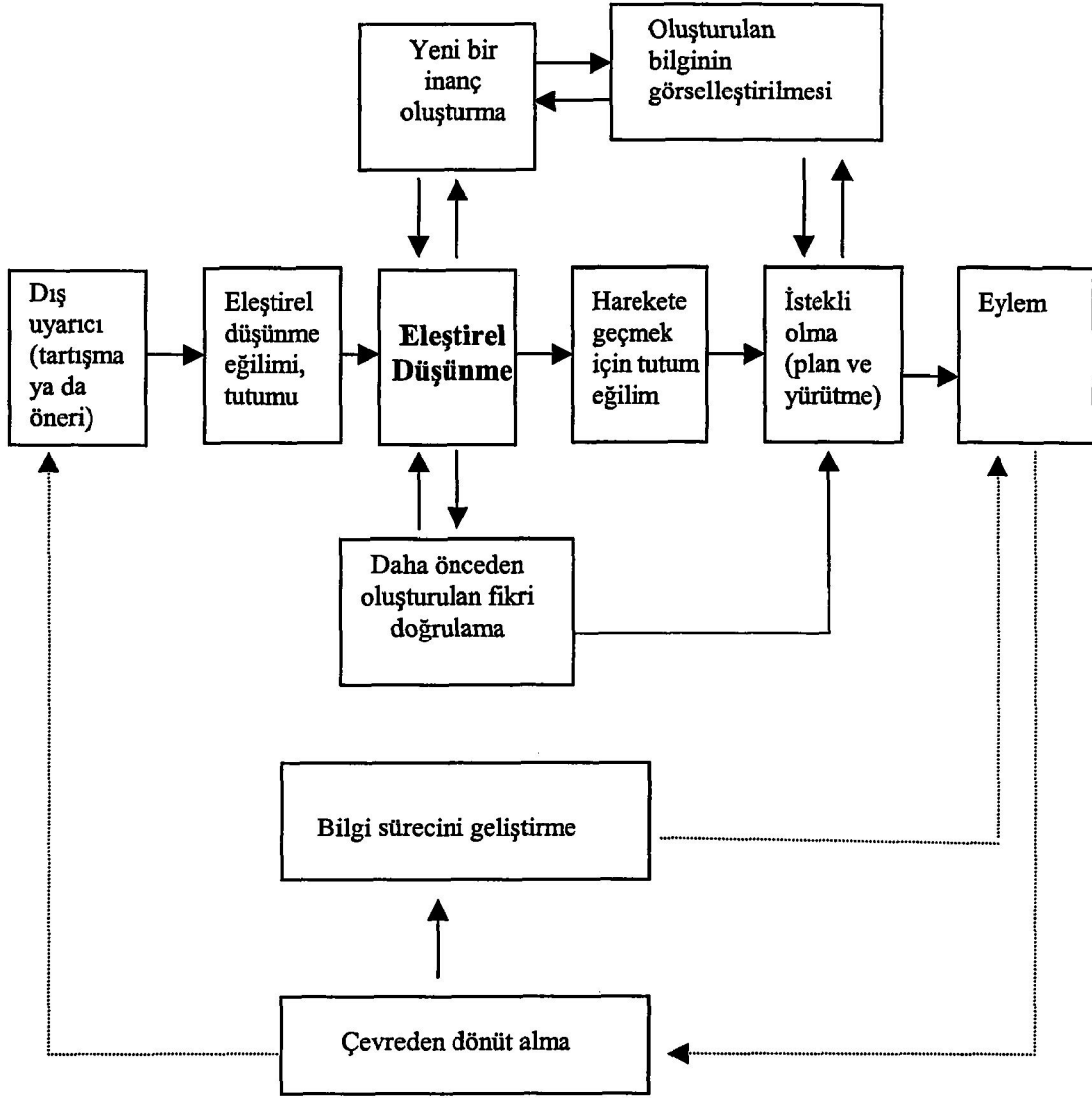
2.5.2. Konu Temelli Eleştirel Düşünme Öğretimi

Konu temelli eleştirel düşünme öğretimi eleştirel düşünme becerilerinin ders programlarının tamamını kapsayacak şekilde öğretilmesini ifade etmektedir, diğer bir ifade ile konu temelli öğretilmesi anlamına gelmektedir. Ruggiero (1988)'e göre düşünme öğretimi eğitim programları içerisinde yayılarak verilmelidir. Düşünmeyi eğitim programları içerisine yayarak öğretme ifadesi, bir derse yabancı kavramlar getirmek ya da ders içeriğini değiştirip yerine yeni bir ders getirmek olmadığı gibi, bir ders içerisindeki hedefleri birer birer takip etmek de değildir. Bu ifade daha çok, öğrencilerin kendi kendilerine sonuçlara ulaşma ve problemleri çözmedeki becerileri elde etmeleri, problemlerin nasıl çözüldüğünü anlamaları veya bir disipline özgü tutumlara, alışkanlıklara ve bilimsel becerilere odaklanmaları anlamına gelmektedir. Bir başka ifadeyle, öğrenciler belli bir disiplinde karşılaştıkları karmaşık durumlarla baş edebilsin diye onları diğer insanların bilgi ve başarılarıyla değil, kendi başarılarını geliştirmeye doğru yönlendirmek anlamındadır (Aybek, 2006, 45).

2.6. Eleştirel Düşündürme

2.6.1. Eleştirel Düşünme Modeli

Metres (1991), Scriven (1992), Enis (1992) ve Lipman'ın (1995) Eleştirel düşünmenin ne anlama geldiği ile ilgili yapmış oldukları tanımları destekleyen Huit'tin Eleştirel Düşünme Modeli Eleştirel düşündürmede rehber konumundadır.



Şekil 1: Eleştirel Düşünme Modeli (Kaynak: Huitt,1998)

Huitt'in 1998 yılında hazırlanmış olduğu eleştirel düşünme modelinin bu konuda uzman diğer kişilerin tanımları ile örtüşüğünü ifade etmektedir. Bu model ayrıca sınıfında öğrencilerini eleştirel düşünme sürecine dahil etmek isteyen öğretmenler için de bir rehber konumundadır. Bu bağlamda model inanç, davranış ya da içerik öğelerini içeren Metres (1991), Scriven (1992), Ennis (1992) ve Lipman'ın (1995) eleştirel düşünme tanımlarını desteklemektedir. Modelinde Huitt, bilişsel süreçlere ek olarak göz önünde bulundurulması gereken eleştirel düşünmenin duyuşsal, istekli olma ve davranışsal boyutlarının olduğunu öngörmektedir ve şekil 1'de görüldüğü gibi duyuşsal boyut, eleştirel düşünme sürecinde bir harekete geçme eğilimi ya da tutumunu; istekli olma boyutu, plan yapma ve yapılan planı yürütme; davranış ise eylem boyutunu

açıklamaktadır. Modele göre öncelikle konuyla ilgili bir tartışma ya da fikir değerlendirilmek üzere ortaya atılır. Bunu kişinin eleştirel düşünme tutumunu harekete geçirme izlemektedir. Bu süreç sonunda ya daha önceden kabul edilen fikir doğrulanır ya da yeni bir fikir ortaya çıkar. Ortaya çıkan yeni fikir kişinin belleğinde uygun olan bilgilerle anlamlandırılır. Bu sürecin bir parçası olarak fikir görselleştirilir, bir diğer deyişle bilgi kodlanır. Kodlanan bilginin nerede kullanılacağına planlanması, bunu yapmaya istekli olma aşamasını oluşturur. İstekli olma boyutunun en önemli bileşeni ise, amaçların belirlenmesi ve buna uygun olarak içeriğin oluşturulmasıdır. Planlanan herhangi bir fikrin farklı yerlerde kullanılması ise eylem boyutu ile açıklanmaktadır. Son olarak, çevreden gelen dönütler ve buna bağlı olarak bilgi sürecinin oluşturulması bu düşünme sürecinin sonuçlarını oluşturmaktadır (Kürüm,2002, 34-35).

2.6.2. Eleştirel Düşündürme Stratejileri

Huitt'in eleştirel düşünme modelinin ardından öğrencilerin eleştirel düşünür olmasını sağlamada diğer bir ifade ile eleştirel düşündürmede nelerin işe koşulması gerektiği önem ifade etmektedir. Bu bağlamda şu stratejiler kullanılabilir:

- 1- Öğrencileri cevaplayabilecekleri sorular sorulmalıdır,
- 2- Öğrencilerden okuduklarını kendi cümleleri ile ifade etmeleri istenmelidir,
- 3- Öğrenciler derecelendirme kriterlerini kullanma hususunda güdülenmelidir,
- 4- Öğrenciler kavramları ya da teorileri örneklendirmede teşvik edilmelidir,
- 5- Uygulamalarda vaka çalışmaları ve diğer örnekler sağlanmalıdır,
- 6- Öğrenciler birbirlerine ve öğretmenlerine soru sormaya teşvik edilmelidir,
- 7- Bağımsız araştırma ve okuma yapmak için öbek sorular kullanılmalıdır,
- 8- Öğrenci tartışmaları teşvik edilmelidir,
- 9- Öğrenciler günlük tutmaları yönünde motive edilmelidir,
- 10- Öğrenciler eleştirel düşünme hususunda güdülenmelidir (Lunney, Frederickson, Spark and McDuffie, 2007, 88).

Diğer taraftan Michael ve arkadaşları "Tarih ve Eleştirel Düşünme" adlı kitabında bir çok farklı kaynaktan elde ettikleri bilgiler ışında öğrencileri eleştirel düşündürme 30 tekniğe yer vermişlerdir. Bunlar:

- 1- Derse bir soruyla başlayın: Ders başlamadan önce öğrencilerin tahmin yürütmesini sağlayın,

- 2- Okumalarında cevaplamak üzere sorular belirleyin: “Niçin ve nasıl olduğunu açıklayın”,
- 3- Ders başında 5 dakikalık kısa sınavlar uygulayın (Öğrencileri dersten kopmamalarını sağlayın),
- 4- Tablo ve grafik kullanın (görsel öğrenciler için),
- 5- Öğrencilere rol yaptırın sanki bir kitabın yazarıymış gibi onlara konuşma yapın,
- 6- Günlük gazetelerdeki öncülleri, varsayımları ve sonuçları belirlemelerini sağlayın,
- 7- Günlük gazeteleri mantık, kanıt ve bütünlük yönünden değerlendirmelerini sağlayın,
- 8- Öğrencileri rastgele çağırarak ya da onlara hitap etmek için fiş kullanın,
- 9- Sınıfta öğrencileri düşünerek bulmalarını sağlayın (Çözümleri tartışmak için küçük gruplar oluşturun),
- 10- Öğrencilerin birbiri ile görüşme yapmalarını sağlayın ve sınıfa diğer kişilerin görüşlerini tekrar ifade etmeleri isteyin,
- 11- Az konuşun; söylediğinizi düşünmeleri için onlara vakit verin,
- 12- Eleştirel düşünmede onlara model olun: Öğrencilerin karşısında ayakta sesli düşünün,
- 13- Sokratik sorgulama kullanın: “Tam olarak ne demek istiyorsun?”, “Nerden biliyorsun?”, “Bahaneniz nedir?”, “Bunun böyle olması için neyin doğru olması gerekir?” vb.,
- 14- İşbirliğini teşvik edin: Problem ve tutumları çözmek için küçük gruplar oluşturun,
- 15- Piramit öğretim kullanın: Önce ikili gruplar olarak tartışmaları sağlayın, sonra küçük gruplar ve daha sonra büyük gruplar halinde tartışmalarını sağlayın,
- 16- Ön yazı ya da serbest yazı kullanın: Derse başlamadan önce o günün ders konusuyla ilgili ara vermeden 5 dakika yazı yazmalarını sağlayın (5 dakika dolmadan kalemi ya da yazmayı bırakmak yok)
- 17- Öğrencilerin birbirini değerlendirmeleri için akran grupları ya da küçük gruplar oluşturun,
- 18- Karşı olgusal sorular kullanın: “Fakat ya...ise?”, “neden olmasın...?”,

- 19- Öğrenme günlüğü tutturun: Son sütunun okuma ve ders başlıklarını içerdiği, sağ sütunun ise öğrencilerin ders öncesi ve sonrası başlıklarla ilgili görüşlerinin yer aldığı iki sütunlu defter tutturun,
- 20- Tartışmalar tertip edin: Öğrencilere bir konuda taraf tutmalarını isteyin, 2-3 kişiyi beyin fırtınası yaptırmak için seçin ve daha sonra onlara sınıf karşısında görüşlerini ifade etmelerini sağlayın,
- 21- Bir konu üzerine diyalog yazmalarını sağlayın, iki tarafta da yer almalarını sağlayın,
- 22- Verilen ödevlerin amacını kendi cümleleri ile açıklamalarını sağlayın,
- 23- İlerlemelerini belgelendirmelerini sağlayın:
- Her dersin başlangıcında ders konusuyla ilgili görüşlerini yazmalarını sağlayın,
 - Ders sonunda görüşlerinin ne yönde değiştiğini açıklamalarını isteyin,
- 24- Ödevleri adım adım analiz edin, bir çok öğrenci küçük parçaları tercih edecektir,
- 25- Ezberden öte öğrencilerin keşfetmelerini sağlayın: Öğrencilere problem çözme ödevleri verin (Puanlandırmada vakitten tasarruf etmek için akran değerlendirme ya da grup değerlendirme kullanılabilir),
- 26- Özdeğerlendirmeyi teşvik edin: Değerlendirme kriterini söyleyin ve kendi değerlendirmelerini ya da birbirlerinin değerlendirmeleri yapmalarını sağlayın,
- 27- Günlük gazete yazılarını, kendi ödevlerini ya da arkadaşlarının ödevini “eleştirel düşünme değerlendirmesi” çerçevesinde değerlendirmelerini sağlayın,
- 28- Bakış açılarına göre kısa belgeleri gruplandırmalarını ya da sınıflandırmalarını isteyin,
- 29- Bir belgedeki argümanları kendi kelimeleriyle tekrar yazmalarını sağlayın,
- 30- Kısa dokümanları inandırıcılık, bütünlük, derinlik, liberallik ve iyi eleştirel düşünmeye göre sıralamalarını sağlayın (Edmonds, Hull, Janik ve Rylance, 2005, 24-25).

Öğrencilerin eleştirel düşünür olmasını sağlamada kullanılacak enstrümanlar kadar bunları öğrencilere benimsetecek hatta rol model olacak öğretmenin rolü de dikkate şayandır. Ders anlatımında kullandığı yöntem, teknik ve metottan ders araç ve

gereçlerine, kullandığı sınav türlerinden öğrencilere karşı yaklaşımına bir çok alanda öğrenciler üzerinde etki sahibi olan öğretmen, öğrencileri eleştirel düşündürmede de önemli bir yer ve role sahiptir. Öğretmenin bu önemli fonksiyonuna bir sonraki bölümde yer verilmiştir.

2.6.3. Eleştirel Düşündürmede Öğretmen Rollerini

Sınıfta öğretmeni öğrenmenin sağlayıcısı olarak kabul ettiğimizde, ki öyledir, sınıf ortamında öğrenenlerin bilginin doğrudan alıcısı olmaktan öte daha kalıcı bilgiler elde etmek, düşünmeyi hayatın her kademesinde işe koşan ve eleştirel düşünen bireyler olmaları ancak ve ancak öğretmenin sahip olması kaçınılmaz olan bazı özellikler aracılığı ile olur. Bu özelliklerin kısaca ne olduğuna göz atacak olursak: Buyurma–itaat etme ilişkisi içinde olmayan, birbirini besleyen ve birbirine gereksinen bu “kolay”ı reddeden, “uslu çocuk”, “muti-munis öğrenci” aramayan, fiziksel güç –şiddet– yerine, bilginin, uzmanlığın, duyarlı ve insan olmanın gücünü kullanabilen; gücünü rastgele kullanmayan, çocuğun güçsüzlüğünü vurgulamayan; kontrol ve denetimi mantık/umursama temelinde ele alan; bilgiyi dayatmayan, dinleyen, göstermelik olmayan katılmayı özendiren, barış oluşturmadaki rolünü kavramış, kendisi de okuyan, meraklı; cinsiyetçilikten ve her türlü kalıpyargı, önyargı, ayrımcılıktan arınmış; öğretirken öğrenen; öğrenmenin büyüsunü, cazibesini kavramış, hisseden ve hissettirebilen; en önemlisi, öğrenciye saygılı, onu hiçbir biçimde kıyaslamayan, incitip aşağılamayan öğretmenlere gereksinme vardır. İyi yetişmemiş, gerekli nitelik ve becerilerle donanmamış, yukarıda sayılan özelliklerden nasibini almamış, öğrenciye saygı duymayan öğretmenin, elinde mükemmel kaynaklar, mükemmel ders kitapları olsa bile elde edebilecekleri sınırlıdır. Sistemin öğelerini tek başına ele alıp “düzeltmek” değil, sistemin birkaç yerinden birden –ve en önemlisi, öğretmenin yetişmesinden ve kendini dönüştürmesinden– güç birliği içinde başlamak öncelikli hedeflerden biri olmalıdır (Gürkaynak, Üstel, Gülgöz, 2008, 18).

Diğer taraftan, eğitim amaçlarına ulaşmak için öğretmenin bizzat kendisi de en etkili eğitim vasıflardan biri sayılmaktadır (Ergün, 2009, 16). Bu bağlamda öğretmenin kendisinin eleştirel düşünmeyi benimsemiş olması ve olaylara eleştirel bir gözle bakabilen bir kişiliğe sahip olması öğrencilere örnek teşkil etmesi ve eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesi hususunda göz ardı edilemeyecek bir konudur. Ashton, okulların eleştirel düşünen bireyler yetiştirme amacının önündeki en büyük engelin,

öğretmenlerin eleştirel düşünme bilgi ve becerisinden yoksun olması, olduğunu belirtmiştir. Ashton'a göre, bu engelin aşılması için, öğretmenlerin uzun dönem içerisinde gerek hizmet öncesi, gerekse hizmetleri sırasında eleştirel düşünme alanında yetiştirilmesi gerekir ve bunun için de öğretmenlere çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından gerekli destek sağlanmalıdır (1988). Ayrıca, Walsh ve Paul (1998), “öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için, öncelikle öğretmenlerin bu alanda eğitilmesi gerektiğini ve onlara hizmet öncesi ve hizmet sonrasında eleştirel düşünme bilişsel beceri derslerinin verilmesinin zorunlu olduğunu belirtmişlerdir. Walsh ve Paul'a göre ancak, bu şekilde öğretmenler öğrenciler için etkin düşünen örnek modeller olabilirler” şeklinde ifade etmektedir (Akt.: Aybek, 2007, 9).

Eleştirel düşünme konusunda bilgi sahibi olan veya eleştirmeyi, sorgulamayı, kritik yapmayı davranış haline getirmiş bir öğretmen olmak sınıf ortamında öğrencileri eleştirel düşündürme ve onlara bu konuda örnek olma açısından (eleştirel düşünmenin gerçekleşmesi) çok önemli bir adım olmakla birlikte tek başına yeterli değildir. Diğer taraftan, öğrencilerini eleştirel düşünme sürecine dâhil etmek isteyen, onları eleştirel düşündürmek isteyen, bir öğretmen ders anlatımında benimsediği anlayışı da göz önünde bulundurmalıdır. Öğretmen, çocukların çok boyutlu düşüncelerini sağlamak için uygun strateji, yöntem ve teknikleri eğitim ortamında kullanmalıdır. Yaratıcı ve eleştirel düşünmenin oluşması için buluş yolu, araştırma, soruşturma ve tam öğrenme stratejileri, güdümlü tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma yöntemleri ile sokratik tartışma, küçük ve büyük grup tartışması, münazara, drama, deney, gözlem, beyin fırtınası, problem çözme gibi teknikler eğitim ortamında işe koşulabilir. Bu durumda, öğretmen derste yorumlama, alternatif görüş araştırma, sorunları ortaya çıkarma, keşfetme, eleştirme, değerlendirme süreçleri üzerinde durmalıdır (Aybek, 2007, 6-7). Aksi halde sınıfta öğretmenin sadece geleneksel ders kitabını ve düz anlatım yöntemini kullanması, öğrencileri sorunları ve problemleri analiz etmede pasif hale getirir ve onları dersten soğutur. Böyle bir davranışın ise öğrencileri eleştirel düşündürme ve onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirme açısından hiçbir katkısı olmayacağı aşikârdır.

Öğrencilerin eleştirel düşünceleri sağlamanın bir diğer yöntemi ise sınıf ortamının ya da daha geniş bir ifadeyle öğrenme-öğretme ortamlarının eleştirel düşünmeyi sağlayacak şekilde tasarlanmasıdır. Öğrencilerin düşünme becerilerinin

geliştirilmesi hedeflendiğinde, sınıf ortamının düşünmeyi destekler biçimde tasarlanması ve öğretimin de bu yönde yapılması gerektiğini ifade eden Beyer (1991,120-123;Akt.:Yıldırım,2005, 20) beş önemli noktanın göz önüne alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bunlar:

1. Sınıf düzeni,
2. Öğrenci davranışları,
3. Öğretmen davranışları,
4. Öğrenme etkinlikleri,
5. Eğitim materyalleri şeklinde verilmiştir.

Diğer taraftan Browne (2000) de eleştirel düşünmenin gerçekleştiği sınıfları aşağıdaki davranışların gözlemlendiği sınıflar olarak görmektedir (Akt.:Akınoğlu, 2001, 24).

- Sık sorulan sorular,
- Artan gerilim,
- Sonuca varılması ve aktif öğrenmeye duyulan heyecan.

Bu davranışların olduğu sınıf dikkatlice gözlemlendiğinde, bunların birbirini destekler ve eleştirel düşünmeyi sağlayacak nitelikte olduğu dikkat çekmektedir.

Eleştirel düşünmenin gerçekleşmesinde fiziki ortam kadar öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlayacak psikolojik ortam sunmak da önem arz etmektedir. Başka bir ifade ile öğrencinin kendini özgür hissedeceği, bir öğrenme-öğretme ortamı olmalıdır. Eğitim ortamı öğrencinin problemin farkına varmasına, onu anlayıp sınırlamasına, denenceler kurmasına ve diğer öğrencilerle birlikte çalışmasına imkân ve fırsat verilecek şekilde düzenlenmelidir. Ayrıca, öğrenciler eğitim ortamında sürekli desteklenip, yüreklendirilmeli ve yeni, tutarlı ürünler ortaya koyduklarında davranışları pekiştirilmelidir (Aybek, 2007, 6-7). Kazancı (1989)'ya göre, zihinsel bakımdan esneklik, düşünmeyi olumlu yönde etkileyen etmenlerin en önemlilerinden birisidir. Zihinsel esnekliğin yokluğu ya da eksikliği, eleştirel düşünme açısından öğrenciler için olumsuz bir etmendir. Zihinsel katılık, yalnızca eleştirel düşünme gücünün değil, pek çok kişilik özelliklerinin de yokluğuna neden olur. Çünkü araştırma sonuçlarına göre, zihinsel katılık duygusal gerginlikler arttırmaktadır. Bunun için de öğretmenin sınıftaki yaşam biçimini olabildiğince kaygıdan ve korkudan uzaklaştırması gerekir.

Öğrencileri eleştirel düşündürmede öğretmen tarafından yapılması beklenen bir diğer davranış ise öğrencilerinin kendisine karşı aşırı sadakat ve bağlılık duygularını geliştirmelerini önlemektir. Öğrenciler tarafından öğretmene karşı oluşturulan böyle bir davranış ilk bakışta olumlu gibi görünse de, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini olumsuz yönde etkilemesi kaçınılmazdır. Öğretmene karşı oluşturulan “aşırı sadakat ve bağlılık” davranışı sınıf kurallarının kusursuz uygulanması, ders disiplininin sağlanması, verilen ödevlerin zamanında yapılması, derse yüksek motivasyon sağlama gibi bir çok olumlu boyutu olmakla birlikte, öğretmenin her söylediğinin doğru kabul edilmesi, sorgulanmaması, öğrenmede çok önemli bir yeri olan merak duygusunun körelmesi gibi sonuçlarını da beraberinde getirme potansiyeli vardır. Bu ise söylenen her şeyi olduğu gibi kabullenen, tenkitten ve eleştiri yapmaktan uzak bir öğrenci yığınının oluşmasına sebep olacaktır ki bu sürekli sorgulayan ve kritik yapan insanın tabiatına aykırı bir davranıştır. Böyle bir felaketin önlenmesinde öğretmen mutlak etkin olmalı, öğretmen öğrencilerin sürekli sorgulamalarını, eleştirmelerini ve çok boyutlu düşüncelerini sağlayacak yöntem, teknik, metot ve materyali kullanmalıdır.

Beyer, düşünme eğilimlerinin geliştirilmesinin zaman alacağını şayet öğrencilerin bu eğilimleri kazanabileceğini ileri sürmektedir. Bu bağlamda öğretmen düşen görevleri ise şu şekilde sırlamaktadır:

- Arzu edilen eğilimleri gösteren davranışlar için model oluşturma:

Öğretmenler, konu ile ilişkili bilgiyi elde edene kadar yargılara şüphe ile bakmalı ve konuya ilişkin görüş farklılıklarını bilinçli bir biçimde ortaya çıkarma çabası içinde olmalıdır.

- Arzu edilen eğilimleri yansıtan öğrenci davranışlarında ısrar etme:

Öğrencilerin etkili düşünmenin destekleyicisi ve belirtisi olan davranışları sergilemeleri sağlanmalıdır. Öğrencilerin savlarını ve kararlarını destekleyen nedenleri belirtmeleri, diğer bireylerden de bunu istemeleri, seçim yapmadan önce seçenekler yaratmaları, farklı görüşleri araştırıp keşfetmeleri ve yargılarını geciktirmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin bu davranışları sergilemesindeki öğretmen ısrarı düşünme eğilimlerinin alışkanlık biçimine dönüşmesini sağlar.

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

Öğrenme etkinlikleri öğrencileri tutarlı ve sürekli bir biçimde ustaca düşünmeye ilişkin davranışları sergilemeye yönlendirmelidir. Öğrencilerin farklı görüşleri araştırıp tartışabilecekleri, ek veriler toplayabilecekleri, yargılardan şüphe edecekleri, birçok seçenek arasından seçim yapabilecekleri etkinlikler öğretmenler tarafından tasarlanıp ise koşulmalıdır.

- Uygun düşünme eğilimlerinin belirtisi olan davranışları güdüleme:

İyi ve yetkin düşünmenin göstergesi olan davranışların önemi ve değeri açıklanarak, övgü ve not gibi güdüleme araçları kullanılarak, öğrenciler bu davranışları sergilemeleri konusunda cesaretlendirilmelidir.

2.6.4. Eleştirel Düşündürmenin Önündeki Engeller

Eğitimin en temel hedeflerinden biri de basmakalıp, gelenekçi, olguları olduğu gibi kabullenen, akıl yürütmekten, eleştiri yapmaktan ve tenkitten uzak bireyler yetiştirmekten öte, üst düzey düşünebilen, düşüncelerini özgürce ifade edebilen, açık fikirli, tarafsız, doğruyu arzulayan, öğrenmeye meraklı bireyler yetiştirmektir (Bailin, Case, Coombs and Daniels, 1999, 281). Eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesinde yönetim sisteminden, eğitim programına, öğrenme ortamından öğretmenin model olması, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini yargılayacak bilgiye sahip olmasına, ders kitaplarındaki konu anlatımı ve etkinliklerin özelliklerinden ve ders anlatımında tercih edilen yöntem, teknik ya da metotlardan verilen ödevlerin türlerine birçok etkenin rol aldığı görülmektedir. Eleştirel düşünmenin gerçekleşmesini sağlayan etkenlerin bilinmesinin yanında, nelerin olumsuz yönde etkilediği, diğer bir ifade ile eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğunun da bilinmesi eleştirel düşündürme açısından önem arz etmektedir. Onosko (1991) eleştirel düşünmenin önündeki engelleri şu şekilde sıralamaktadır:

- **Öğretimin bilginin transferi şeklinde gerçekleşmesi:** Sınıfdaki egemen düşünce öğrencinin bilgiyi edinmesidir ve öğretmenlerin öğrencilere sürekli bilgi transferi şeklinde öğretim yapması onların düşünmede başarısız kılmaktadır.
- **İçerik kapsamının geniş ve yüzeysel olması:** Öğretmenler öğrencilerle yüzeysel olarak geniş kapsamlı bilgi ve fikirleri ele alma

eğilimindedirler. İçeriğe yapılan aşırı vurgu düşünmenin gelişimine dönük etkinliklere ayrılan vakti azaltmaktadır.

- **Öğretmenin öğrencilere karşı beklentisinin düşük olması:** Öğrenciler başarılı olmakta yetersiz gibi ve üst düzey düşünme görevlerinde isteksizmiş gibi algılanmaktadır. Öğretmenlerin bu algısı mazur görülmemelidir.
- **Kalabalık sınıflar:** Bu durum özgür sınıf ortamını ve fikir alış verişini zorlaştırmaktadır.
- **Öğretmenin planlama ayırdığı zamanın yetersizliği:** Ezber gerektiren ders yapmak, öğrencileri düşünmeye yönelten ders yapmaktan daha kolaydır. Öğrencilerin ezbere dayalı ödevlerini değerlendirmek düşüncelerin yazılı bir şekilde ifade edildiği ödevleri değerlendirmekten daha kolaydır.
- **Öğretmenin soyutlanma kültürü:** Öğretmenin kendini tecrit etmesi yaratıcı ve yenilikçi öğretim uygulamaları alanında bilgi paylaşımını engellemektedir.
- Müfredatın okul çağındaki öğrencilerin üst düzey düşüncelerini geliştirmek için öngördüğü bilişsel görevleri öğrencilerin gelişimsel olarak yerine getirememesidir. Bu durum aynı zamanda öğretmenlerin bu kapsamda düşük beklentisini de açıklamaktadır (Leming,1998, 62).

Diğer taraftan eleştirel düşünmenin önündeki en büyük engelin öğrenci, öğretmen ve eğitim sisteminin içindeki ve dışındakilerin bu sürece direnç göstermeleri şeklinde özetleyen Luukkonen, eleştirel düşünmenin öğretiminde de engeller olduğuna vurgu yapmakta ve bu engelleri sekiz başlık altında aktardığı görülmektedir.

- Kültürel direnç,
- Öğrenci direnci,
- Öğretmen direnci,
- Sistemsel engeller,
- Müfredat sorunları,
- Standartlaştırılmış sınavlar,

- Sınıf mevcudu,
- Öğrenci öz değerlendirmesidir (Luukkonen, 2008, 25–33).

Eleştirel düşünmenin önündeki engeller eleştirel düşünme sürecini zarar verebilmekte ve hatta eleştirel düşünme kavramlarını ciddi bir şekilde zedelemektedir. Bunun sebebi ise bu konuda eğitimsiz bir zihnin düşünmesi eksik, yanlış, çarpık bilgisiz ve önyargılı olmasıdır. Bu tür bir düşünme ise bireyi bilgisini kullanmaktan, eğitimden, deneyimden, akıl yürütmekten, sezgiden, sağduyudan ve güvenilir kararlar almaktan alıkoymaktadır. Bu bağlamda söz konusu olumsuzluklardan uzak olmak için eleştirel düşünmenin önündeki engellerin neler olduğunu bilmek, eleştirel düşünmeyi bilmek ve eleştirel düşünebilmek kadar önemli olduğu düşünülmektedir. Farkında olunması gereken engeller şu şekildedir:

- **Benmerkezci düşünme**

Benmerkezci düşünme bireyin her şeyi kendisiyle ilgili görmesidir. Bu bireyler benmerkezcidir ve sadece kendi çıkarlarını gözetirler. Birçok insan için böyle bir özelliği tespit etmek zordur. Benmerkezci birey genelde kendi düşünce kalıplarından habersizdir. Benmerkezci olan birçok başarılı iş insanı, avukat, politikacı vardır. Bu insanlar diğer insanların fikir ve görüşlerine karşı dar görüşlüdür. Bu ise onların eleştirel düşünme becerilerine zarar vermektedir. Açık fikirli düşünme eleştirel düşünme becerilerinin temelini teşkil etmektedir. Benmerkezci düşünmeyi minimize etmenin en iyi yolu bunun varlığından haberdar olmak ve diğer insanların ihtiyaçlarını dikkate almaktır. Esas itibarıyla, farklı bakış açılarından kavram ve fikirleri görme konusunda sürekli çaba göstermek gerekmektedir.

- **Sosyal şartlanma**

Sosyal şartlanma eleştirel düşünme konusunda faydalı ya da zararlı olabilir. Her birimiz benzersizdir. Yaş, IQ, ırk, genler, cinsiyet, kültür, aile, arkadaşlar ve geniş bir yelpazedeki diğer faktörler dünya görüşümüzü ve etkileşim halinde olduğumuz insanları üzerinde dramatik etki yapmaktadır. Eleştirel düşünme diğer insanların ihtiyaç, istek ve hayallerini bilmeden, önyargılı ve şartlanarak bakıldığında engellenmektedir. Diğer insanları tamamen anlamak mümkün olmayabilir fakat açık fikirli eleştirel düşünme dinlemenizi, öğrenmenizi ve empatik olmanızı sağlayabilir. Bu ise diğer insanları daha iyi anlamanıza yardımcı olur.

- **Önyargılı deneyimler**

Önyargılı deneyimler benmerkezci düşünmeye benzemektedir. Deneyim muazzam bir öğretmen olmasına karşılık, eğer önyargı ya da çarpık görüşlerle filtrelenirse o şekilde hatırlanmaktadır. Kendi kendini kandırma kendi kendini kandırmayı beslemektedir. “Ben mantıklı ve rasyonel düşünüyorum muyum?” sorusunu kendinize tekrar tekrar sorun ve açık fikirli ve mantıklı olun. Buna muhakeme kontrolü denmektedir. Diğer bir muhakeme kontrolü ise duymak istediğinizi değil de gerçeği söyleyecek arkadaşlar ya da meslektaşlar seçmenizdir.

- **Kibir ve Hoşgörüsüzlük**

Kibir ve hoşgörüsüzlük gerçek bir eleştirel düşünürde hoş karşılanmamaktadır. Zihin kapandığında en iyi çözümü bulma yolu da kapanmaktadır ve eleştirel düşünme becerileri zayıflamaktadır.

- **Program baskıları**

Program baskıları eleştirel düşünmenin düşmanı olabilir. Bu baskılar şunlara yol açabilir:

— **Kestirmeden gitme:** Kestirmeden gitme bizleri hataya düşürebilir ve yanlış karar vermemize sebep olabilir.

— **Gereksiz Stres:** Bu da yine hataya düşürebilir ve yanlış karar vermemize sebep olabilir.

— **Erteleme:** Erteleme nasıl ve nereden başlayacağımızı bilmemektekn kaynaklanmaktadır. Bu ise daha fazla strese ve kestirmeden gitmemize sebep olabilir. Kısır bir döngünün başlangıcı... Sonuç ise aşırı maliyet ve düzeltme.

- **Grup düşüncesi – sürü mantığı**

Grup düşüncesi eleştirel düşünme için tehlike arz etmektedir. Eski ve kayda değer bir söz vardır: “Eğer herkes aynı düşünüyorsa hiç kimse iyi düşünemiyordur.”

- **Monoton Zihniyet**

Monoton zihniyete düşmek kolaydır (dünyaya, insanlara ve çevrenizdekileri umarsamama). Bu mantık her an gizlice oluşabilir. Düşünmeden günlük yapılan sıradan işler bunun belirtilerinden biridir. Diğer belirti ise yeni girişim ve sorunlara girişken

olamamaktır. Çoğu insan yıllarca bazen on yıllarca bu durumu yaşamaktadır. Bilinçli bir gayret olmaksızın zaman içinde eleştirel düşünme becerilerini kaybetmek çok da zor değildir. Olan bitene aldırış etmemenin birçok ciddi nedenleri vardır. Monoton zihniyet ise bunların başında gelmektedir.

2.7. Eleştirel Düşündürme Etkinlikleri

Eleştirel düşünen bireylerin oluşturulmasında eğitim programından ders kitaplarına, sınıf ortamından, eleştirel düşünmeyi benimsemiş öğretmene kadar bir çok enstrümanın yanında öğretmenin sınıf içinde kullanacağı etkinlikler de önem arz etmektedir. Bunlar ödevler yazdırma, Kubaşık öğrenmeyi sağlama, örnek olay/tartışma yöntemini kullanma, Sokratik öğretimi kullanma ve sınıf içi değerlendirme teknikleri yer almaktadır.

2.7.1. Ödevler Yazdırma

Eğitim öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ödevler nitelikli bir öğrenmenin gerçekleşmesi bakımından birçok fonksiyonu vardır. Bunlar; dersin etkisini arttıran didaktik fonksiyonu, öğretim amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığını kontrol eden kontrol fonksiyonu, çocuklarının neler öğrendiklerini anne-babalara bildirmesi bakımından haber verme fonksiyonu, öğrencilerin kendi aralarında ve anne-baba ve kardeşler arasındaki ilişkiler kurma açısından iletişim fonksiyonu, öğrencileri değerlendirme fonksiyonu, birçok alıştırmayı ve konu hazırlığını okul dışı zamanlara atması bakımından öğretmeni rahatlatma fonksiyonu, öğrencileri ders dışı zamanlarda da kontrol ve disipline etme fonksiyonu gibi görevlerdir. Derse hazırlık mahiyetindeki ev ödevleri materyal toplama, gözlem, bilgi toplama ve bunları mukayese etme işine yararken, ders sonrası ev ödevleri konuları pekiştirme, tekrar etme, sağlamlaştırma, uygulama gibi görevler üstlenirler.

Ödevlerin bir diğer fonksiyonu ise eleştirel düşünmeyi sağlamasıdır. Eleştirel düşünmenin sınıf içinde sağlanmasında birçok fırsat sağlayan ödev türlerinden okuma ödevi için Dr. William T. Daly öğrenciler okumaya başlamadan önce onlara cevaplamalarını istediğimiz genel sorular sormalı ve dahası bu sorular bağlamında kendi notlarını oluşturmalarını istemeliyiz tavsiyesinde bulunmaktadır. Ayrıca öğrenciler bütün okuma ödevlerini yorumlayarak, özetleyerek ya da çerçevesini belirleyerek bilgiyi dönüştürürler ve içselleştirirler. Öğrencilerin yazılı ödevlerini soyut kavramsallaştırma içerecek ve konuştuklarında derecelendirilecek şekilde sözlü sınavlar aracılığı ile değerlendirebileceğimizi önermektedir. Bunun öğrencilerin arkadaşları

karşısında tekrar tekrar başarısız duruma düşmemek için dikkatli bir şekilde hazırlanacaklarını aktarmaktadır. Yazılı ödev değerlendirmenin elbette ödevlerin toplanması, not verilmesi ve tekrar dağıtılması şeklinde de yapılabileceğini de ifade etmektedir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi, öğrencileri daha fazla yazmaya teşvik etmek onların eleştirel düşüncelerini sağlamada en iyi muhtemelen en kolay yoldur. Yazma öğrencileri düşüncelerini organize etmeye ve eleştirel düşünmeye zorlar. Öğrencilerden ilgili konularda makale yazmalarını, bilimsel makaleleri incelemelerini ve hatta haber makalelerini ve ders kitabının bölümlerini yorumlamalarını isteyin. Örneğin Dr. Robin Tyser ve William J Cebrin öğrencileri eleştirel düşündürmek için (1991, Biobilm, C.41, no.1, s. 41-46, “Biyolojiye Giriş dersi Eleştirel Düşünme alıştırmaları”) “Bilim Haberleri Alıştırmaları” ödevini önermektedir. Öğrencilerden popüler (Gazete, Bilim dergisi, vs.) medyadan alınan kısa bir bilim haberi makalesini okumaları istenir, makale ile ilgili bir ya da iki hipotetik iddia içeren soru listesi tasarımları istenir ve bir hafta sonra listeden seçilen sorulardan oluşan kısa bir sınav olurlar. Öğretmen soruları hazırlar, çoğaltır ve öğrencilere dağıtır. Haber makalelerini iki hafta aralıklarla bir dönemde altı ya da yedi defa dağıtır. Yazar “Bu tür alıştırmaların nihai hedefinin öğrencilerin bir iddianın neden şartlı kabul edildiği ya da kabul edilmediği ile ilgili eksiksiz, mantıksal olarak ikna edici muhakemelerini geliştirmek olduğunu ifade etmektedir.” Bunlar onların ve diğerlerinin eleştirel düşünme alıştırmalarının bir derste disiplin içeriğinden ödün vermeden ampirik olarak bilimle ilgili düşünme becerilerini geliştirdiğini işaret etmektedir (Schafersman, 1991, 9-10).

2.7.2. Kubaşık Öğrenme

Kubaşık öğrenmede (işbirlikçi öğrenme), öğrenciler akademik bir hedefe ulaşılması amacıyla gruplandırılıp eşleştirilmekte, oldukça araştırılmakta ve profesyonel kaynaklarca desteklenmektedir. “Kubaşık öğrenme” ifadesi farklı seviyelerdeki öğrencilerin belirli bir amaç için küçük gruplar halinde birlikte çalıştıkları bir öğretim yöntemini ifade etmektedir. Bu yöntemde öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları kadar birbirinin öğrenmelerinden de sorumludur. Bundan dolayı, bir öğrencinin başarısı diğer öğrencilerin başarılı olmasına yardımcı olmaktadır (Gokhale, 1995, 1).

Kubaşık öğrenmenin savunucuları küçük gruplar halinde fikirlerin aktif paylaşımı katılımcılar arasındaki ilgiyi artırmanın yanı sıra, eleştirel düşünmeyi de teşvik ettiğini iddia etmektedirler. Johnson ve Johnson'a göre (1986) işbirlikçi takımlar daha yüksek düzeyde düşünmeye erişirler ve bireysel olarak sessizce çalışan öğrencilere kıyasla bilgiyi daha uzun süre akıllarında tutabilirler. Paylaşılan bilgiler öğrencilere tartışmaya girmek için fırsat sunar, kendi öğrenmeleri için sorumluluk almalarını sağlar ve bu yüzden eleştirel düşünen bireyler olurlar (Totten, Sills, Digby, & Russ, 1991; Akt.: Gokhale, 1995, 1).

Gokhale tarafından (1995, 5) yapılan "İşbirliğine dayalı öğrenme eleştirel düşünmeyi artırır" başlıklı çalışmada işbirliğine dayalı öğrenmenin eleştirel düşünmeyi artırıp artırmadığı konusu ele alınmıştır. Yapılan araştırma işbirlikçi öğrenme sürecine dahil olan öğrencilerin eleştirel düşünmede bireysel öğrenmeyi tercih edenlere kıyasla önemli ölçüde daha iyi olduklarını ortaya koymuştur.

Diğer taraftan kubaşık öğrenmenin eleştirel düşündürmede aşağıda belirtilen yönleriyle etkili olduğu ileri sürülmektedir:

- Etkili bir ekibin bireye kıyasla daha iyi sonuçlar elde etme potansiyeli vardır,
- Öğrenciler kendi fikirlerini açıklarken farklı bakış açılarına maruz kalırlar,
- Bir proje için iş birliği yapmak ya da bir grupla bir sınava hazırlanmak genellikle ilgiyi artırmakta, konu hakkında bilgi ve anlayışı artırmaktadır.

2.7.3. Örnek Olay/Tartışma Yöntemi

Ders anlatımında öğretmenin kullanabileceği bir çok yöntem, teknik ve metot bulunmaktadır. Hangi yöntem, teknik ya da metodun tercih edileceği ders öğretmenin anlatacağı konuyla doğrudan ilintilidir. Ayrıca kullanılan her yöntem, teknik ve metodun ders anlatımında sağladığı avantajlar söz konusudur. Yöntemler, eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde ve eğitim durumlarının düzenlenmesinde çok önemli bir yere sahiptir (Demirel, 2007, 152). Bununla birlikte, öğrencileri düşünme sürecine aktif katılımını ve yargılama becerilerini artıran yöntemler de mevcuttur. Örnek olay/ tartışma yöntemi ise bunlardan biridir.

Mc Dade (1995, 9-10) örnek olay/tartışma yönteminin eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde oldukça faydalı bir araç olduğunu bunun sebebinin ise bu yöntemin öğrencileri kendi öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katmasını ileri sürmektedir.

Ayrıca aşağıdaki hedeflere ulaşmada öncelikli bir araç olduğunu ileri sürmektedir (Akt.:R. Help,L. Brewer, T. Benjamin, 2000, 86-87).

- 1- Eleştirel düşünme için bir model konumundadır ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebileceği ve eleştirel düşünmeyi uygulayabileceği bir laboratuvar ortamı sağlar.
- 2- Bilgi analiz sürecinin önemsenmesini sağlar, vurgular.
- 3- İçerik tabanlıdır yani; öğrenciler kavramsal nüansları anlamalarını ve buna göre referansta ve analizde bulunmalarını sağlar.
- 4- Öğrencileri kendi inançlarını ve varsayımları belirleme ve sorgulamalarına teşvik eder.
- 5- Öğrencilere alternatifleri anlamalarını ve bunların güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmelerini sağlar.
- 6- Öğrencilere teorinin pratiğe, pratiğin teoriye dönüştürülmesinin öğrenilmesinde yardımcı olur.
- 7- Öğrencilerin eleştirel dinleme becerilerinin gelişmesine yardımcı olur çünkü diğer insanların düşünme sürecindeki çeşitlilik ve farklılığı anlamak ve dinlemek bireyin kendi düşünmesini geliştirmesi kadar önemlidir.
- 8- Öğrencilere insanların ve organizasyonların fonksiyonu ile ilgili teorileri test etme ve geliştirme fırsatı sunar.
- 9- Öğrenciler küçük gruplar halinde çalışırken ekip çalışması ve işbirlikçi öğrenmenin gelişmesine yardımcı olur ve sınıfta durumla ilgili öne sürülen problemin amaca hizmet edecek en iyi araçla çözümüne yardımcı olur.
- 10- Öğrencilere düşünmenin alternatif yollarını tecrübe edinmelerini, keşfetmelerini ve test etmelerine yardımcı olur.
- 11- Hiçbir öğrencinin düşünemeyeceği fikirler, analizler ve çözümler sunduğu için farklı bakış açılarından düşünmeyi sağlar.

2.7.4. Sokratik Öğretim

Sınıfta öğretmenin eleştirel düşünme ortamının oluşturulmasında kullanabileceği bir çok etkinlik vardır. Bunlardan biri ise öğretmenin eğitim ortamında öğrencilerine

yönelmiş olduğu sorulardır. Öğretmen soruları dersin akışını belirlemede, öğrencileri düşünmeye sevk etmede, eleştirel bir gözle bakmalarını sağlamada, eğitim öğretim sürecinin aktif katılımcıları olmaları açısından büyük önem arz etmektedir. Richards, Platt and Platt (1992, 303;Akt.:Özgür, 2007, 16) soruların işlevini şu şekilde açıklamaktadır: “Sorular uygun bir şekilde kullanıldığında merak tereddüt, şüphe ve kuşku uyandırabilir. Ayrıca yeni bilgi ve becerilerin öğrenilmesine öncülük edebilir, bir tartışmanın bastırılmasını, yatıştırılmasına yardımcı olabilir ve faydalı bir tartışma oluşmasını sağlayabilir.” Ders esnasında kullanılan soruların bu işlevleri göz önünde bulundurulduğunda, soru sormanın önemi doğal olarak ön plana çıkmaktadır. Richards and Lockhart soru sormanın önemini ve farklı açılardan soruların işlevini şu şekilde açıklamaktadır (Özgür, 2007,17):

1. Sorular öğrenciyi öğrenmeye teşvik eder,
2. Zayıf öğrencilerin katılımını sağlar,
3. Bazı kelime ve kalıplardan çıkarımda bulunmaya yardımcı olur,
4. Düşünmeye güdüler,
5. Anlamanın kontrol edilmesine olanak tanır.

Soru nitelikli bir öğrenmenin gerçekleştirilmesi ve yukarıda da ifade edilen özellikleri dikkate alındığında, soru sorma sanatını en muazzam şekliyle kullanan Socrates’in 2.400 yıl önce kullandığı ve hatta eleştirel düşündürmenin de en eski örneklerinden olan Sokratik öğretim yöntemine değinmek yerinde olacaktır. Socrates, “Öğretmen ve öğrenenler, karşılıklı konuşup sorular sorarak ruhlarında gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalarıdır” fikrini savunmuştur (Erdem ve Demirel, 2002 Akt.: Evrekli, 2010, 4). Öğretmen ders anlatımında bilginin doğrudan aktarıcısı olmaktan öte, öğrencilerine öğreneceklerini bizzat kendilerinin keşfetmelerini sağlayarak hem derse aktif katılımı, öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırabilir hem de bilginin kalıcılığının sağlanmasında önemli bir rol oynar.

Sokratik öğretim eleştirel düşünmenin sağlanması ve teşvik edilmesinde en eski ve hala en etkili yöntemlerden biridir. Sokratik öğretimde öğrencilere cevapları vermektense onlara sorular sorarak cevabı buldurmaya odaklanılır. Öğretmen bu yöntemi kullanarak konuların içerisine sürekli sorular enjekte eder, düşünen ve irdeleyen beyinler oluşturmada kendisi model konumundadır. Disiplinli düşünmenin bir

sonucu olarak, öz değerlendirme, disiplin ve mantıksal ilişkiler yoluyla akıl yürütmenin öğelerine odaklanarak elde ettiğimiz yetenekler bizi sokratik sorgulamaya hazırlar. Ayrıca, Sokratik sorgulama, öğrencilerin mantıklı sorular üretmesine rehberlik edecek en popüler ve en güçlü öğretim yöntemlerinden biridir, bu sebepten ötürü öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir (Maiorana, 1990–91; Paul 1993; Akt.: C.Yang, J.Newby, L.Bill, 2005, 164)

Sokratik Sorgulamaya Yönelik İpuçları:

- Konuşmaya anlam ve yön veren anlamlı sorular planlayın.
- Bekleme zamanı kullanın: öğrencilere cevap vermeleri için en az otuz saniye verin.
- Öğrencilerin cevapları üzerinde iz sürün.
- Araştırmaya yönelten sorular sorun.
- Tartışılan kilit noktaları, düzenli aralıklarla yazıda özetleyin.
- Mümkün olduğunca fazla öğrenciyi tartışmaya çekin.
- Öğrencilerin, öğretmenin ortaya attığı araştırmaya yönelten sorular aracılığıyla bilgileri kendi kendilerine keşfetmelerine izin verin.

Sokratik Soru Türleri ve Örnekleri

Sokratik sorgulama tekniği, farklı tür sorular içerir. Bunun bazı örnekleri:

Tablo 2: Sokratik Soru Türleri ve Örnekleri

Sokratik Soru Tipi	Örnek
Açıklama Soruları	<ul style="list-style-type: none"> • _____ ile ne demek istiyorsunuz? • Bunu başka bir şekilde ifade edebilir misiniz? • Sizce temel konu nedir? • Bize bir örnek verebilir misiniz? • Bu noktayı daha da genişletebilir misiniz?
Önceki bir soru ya da konuyla ilgili sorular	<ul style="list-style-type: none"> • Bu soru niçin önemlidir? • Bu sorunun cevaplanması kolay mıdır zor mudur? Niçin böyle düşünüyorsunuz? • Bu soruya dayanarak, hangi varsayımlarda bulunabiliriz? • Bu soru bizi diğer önemli konu ve sorulara götürebilir mi?
Varsayım Soruları	<ul style="list-style-type: none"> • İnsanlar niçin bu varsayımda bulunurlar? • _____ burada neyi varsayar? • Bunun yerine ne varsayabiliriz? • _____ farzediyor gibisiniz. • Sizi doğru anlıyor muyum?
Sebeup ve kanıt soruları	<ul style="list-style-type: none"> • Buna ne bir örnek oluşturur? • Bunun doğru olduğunu niçin düşünüyorsunuz? • Başka hangi bilgilere ihtiyaç duyarız? • Sebebinizi bize açıklar mısınız? • Nasıl bir akıl yürütmeyeyle bu sonuca vardınız? • Bu kanıttan şüphelenmeniz için bir sebep var mı? • Sizi buna inandıran nedir?
Köken ya da kaynak soruları	<ul style="list-style-type: none"> • Bu fikri nereden edindiniz? • Böyle hissetmenize ne sebep oldu? • Bu sizin fikriniz mi yoksa başka bir yerden mi duydunuz? • Hep böyle mi hissettiniz? • Fikriniz birisinden ya da birşeyden etkilendi mi?
Öneri ve sonuç soruları	<ul style="list-style-type: none"> • Bunun nasıl bir etkisi olur? • Bu gerçekten mi yoksa muhtemelen mi olabilir? • Alternatifi nedir? • Bununla ne ima ediyorsunuz? • Bu olsaydı, sonuç olarak ne olurdu? Niçin?
Bakış açısı soruları	<ul style="list-style-type: none"> • Başka insan grupları bu soruyu nasıl cevaplardı? Niçin? • _____'ın yapacağı itiraza nasıl cevap verebilirsiniz? • _____'a inanan birisi ne düşünebilir? • Alternatifi nedir? • _____ ve _____'nin fikirleri nasıl benzer ve farklıdır?

2.7.5. Sınıf İçi Değerlendirme Teknikleri

Öğrencilerin eleştirel düşünceleri sağlamının bir diğer yöntemi ise onları öğrenme – öğretme sürecinin bir parçası haline getirmek, onları bu süreçte bir tür ekip üyesi olarak kabul etmektir. Bu hususta Angelo (1995: 6-7) öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini gözlemlemek ve bu becerilerin geliştirilmesine yardımcı olmak için sürekli sınıf içi değerlendirmelerini önermektedir. “Karar Tutanağı” olarak adlandırdığı etkinlikte öğrenciler, “Bugünkü derste öğrendiğiniz en önemli şey nedir?” ve “Bugünkü derse ilişkin aklınızda yer eden soru hangisidir?” sorularını bir kâğıda yanıtlayarak öğretmenlerine verirler. Öğretmen öğrenci yanıtlarını inceler ve bir ders sonra değerlendirmelerini sınıf ile paylaşır (Akt: Şahinel, 2007, 70).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme; araştırmada kullanılan veri toplama aracının geliştirilmesi, uygulanması, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2009, 77). Bu araştırma betimsel bir çalışma olup veri toplama aracı olarak ölçek kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini Diyarbakır ili merkez ilçelerinde yer alan (Bağlar, Kayapınar, Sur ve Yenişehir) ilköğretim kurumlarında (görme engelliler ilköğretim okulu, işitme engelliler ilköğretim okulu, normal ilköğretim okulu ve yatılı ilköğretim bölge okulu) görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise 2010 - 2011 eğitim – öğretim yılı, Diyarbakır il merkezinde yer alan ilköğretim kurumlarının ikinci kademesinde görev yapmakta olan 81 Fen ve Teknoloji öğretmeni, 102 İngilizce öğretmeni, 78 Matematik öğretmeni ve 102 Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada basit tesadüfi örnekleme (Oransız eleman Örneklem) yöntemi kullanılmış olup bu şekilde evrendeki tüm elemanlar birbirine eşit seçilmeye çalışılmıştır (Karasar, 2009, 113). Araştırma sürecine 4 farklı branştan toplam 363 öğretmen dahil edilmiş olup bu sayı evrende ilgili branşlarda görev yapmakta olan 1443 öğretmenin %25.1'ini teşkil etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	188	51,8
Kadın	175	48,2
Toplam	363	100,0

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %51,8'sini kadın; %47,9'unu ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet sürelerine göre dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet sürelerine göre dağılımı

Hizmet Süresi	N	%
01-09	224	61,7
10-19	105	28,9
20-29	27	7,4
30+	7	1,9
Toplam	363	100,0

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %61,7'si 01-09 yıl arası hizmet süresine, %28,9'u 10-19 yıl arası hizmet süresine, %7,4'ü 20-29 yıl arası hizmet süresine, %1,9'u 30 yıl ve üzeri hizmet süresine sahiptir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumuna göre dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumuna göre dağılımı

Eğitim Durumu	N	%
Önlisans	9	2,5
Lisans	340	93,7
Yüksek Lisans	14	3,9
Doktora	0	0
Toplam	363	100,0

Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %2,5'i önlisans, %93,7 lisans, %3,9'u yüksek lisans ve %0'ı doktora derecesine sahiptir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları üniversiteye göre dağılımı Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları üniversiteye göre dağılımı

Mezun olunan üniversite	N	%
Anadolu Üniversitesi	15	4,1
Ankara Üniversitesi	3	,8
Atatürk Üniversitesi	8	2,2
Balıkesir Üniversitesi	1	,3
Celal Bayar Üniversitesi	1	,3
Cumhuriyet Üniversitesi	1	,3
On sekiz Mart Üniversitesi	2	,6
Çankaya Üniversitesi	1	,3
Çukurova Üniversitesi	3	,8
Dicle Üniversitesi	249	68,6
Dokuz Eylül Üniversitesi	4	1,1
Dumlupınar Üniversitesi	2	,6
Ege Üniversitesi	1	,3
Erciyes Üniversitesi	3	,8
Fırat Üniversitesi	4	1,1
Gazi Üniversitesi	8	2,2
Gaziantep Üniversitesi	1	,3
Hacettepe Üniversitesi	2	,6
Harran Üniversitesi	2	,6
İnönü Üniversitesi	4	1,1
İstanbul Üniversitesi	1	,3
Kafkas Üniversitesi	1	,3
Karadeniz Teknik Üniversitesi	2	,6
Kocaeli Üniversitesi	1	,3
Marmara Üniversitesi	5	1,4
Mersin Üniversitesi	1	,3
Mustafa Kemal Üniversitesi	1	,3
Niğde Üniversitesi	1	,3
On Dokuz Mayıs Üniversitesi	2	,6
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	2	,6
Sakarya Üniversitesi	3	,8
Selçuk Üniversitesi	10	2,8
Süleyman Demirel Üniversitesi	1	,3
Trakya Üniversitesi	1	3

Mezun olunan üniversite	N	%
Uludağ Üniversitesi	2	,6
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	6	1,7
Doğu Akdeniz Üniversitesi	1	,3
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	,3
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	3	,8
Doğu Kazakistan Devlet Üniversitesi	1	,3
Osh State University Kırgızistan	2	,6
Toplam	363	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre dağılımı Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre dağılımı

Mezun olunan fakülte	N	%
Eğitim Fakültesi	285	78,5
Fen Edebiyat Fakültesi	65	17,9
Diğer	13	3,6
Toplam	363	100,0

Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %78,5’ini Eğitim Fakültesi , %17,9’unu Fen Edebiyat Fakültesi ve %3,6’sını ise diğer fakülte mezunu öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim gördükleri bölüme göre dağılımı Tablo.8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim gördükleri bölüme göre dağılımı

Mezun olunan bölüm	N	%
Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	81	22,3
İngilizce Öğretmenliği	102	28,1
Matematik Öğretmenliği	78	21,5
Türkçe Öğretmenliği	102	28,1
Toplam	363	100,0

Tablo 8’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %28,1’i İngilizce Öğretmenliği, %22,3’ü Fen ve Teknoloji Öğretmenliği, %21,5’i Matematik Öğretmenliği, %28,1’i Türkçe Öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türüne göre dağılımı Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türüne göre dağılımı

Görev yapılan eğitim kurumu	N	%
İlköğretim Okulu	346	95,3
İlköğretim Okulu (Görme Engelliler)	4	1,1
İlköğretim Okulu (İşitme Engelliler)	6	1,7
Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	7	1,9
Toplam	363	100,0

Tablo 9’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %95,3’ü İlköğretim okulu, %1,1’i Görme Engelliler İlköğretim Okulu, %1,7’si İşitme Engelliler İlköğretim Okulu ve %1,9’u Yatılı İlköğretim Bölge Okulunda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Öğretmenlerin öğrencileri eleştirel düşündürmeye dönük görüşlerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan ölçme aracı 7 alt boyut göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. 4 seçenekli 3 soru, 5 seçenekli 5 soru, 6 seçenekli 10 soru, 7 seçenekli 7 soru ve 8 seçenekli 2 sorudan oluşan 27 kapalı uçlu, 1 açık uçlu olmak üzere toplam 28 sorudan oluşan ölçme aracı hakkında Fırat Üniversitesi öğretim üyelerinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri neticesinde yapılan düzeltmelerle veri toplama aracına son hali verilmiştir. Ölçme aracı Diyarbakır il merkezinde (Bağlar, Kayapınar, Sur ve Yenişehir) yer alan ilköğretim kurumlarının ikinci kademesinde görev yapmakta olan Fen ve Teknoloji, İngilizce, Matematik ve Türkçe öğretmenlerine uygulanmıştır.

Katılımcılara anketlere katılımın tamamen gönüllülüğe dayalı olduğu belirtilmiş, özellikle evrende yer alan Yenişehir ilçesi Mehmetçik İlköğretim Okulu ve Kayapınar ilçesi Vehbi Koç ilköğretim okulunda görev yapan 38 öğretmenin motivasyon düzeyi çok düşük olduğu tespit edilmiş, öğretmenler araştırmanın niteliğinden ödün vermemek maksadıyla araştırma sürecine dahil edilmemiştir.

3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması ve Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde düşünmenin tanımından yola çıkılarak düşünmenin önemi, düşünme becerileri, eleştirel düşünmenin ne anlama geldiği, eleştirel düşünmenin ve eleştirel düşünen insanın neden önemli olduğu, Eleştirel düşünmenin boyutları ve stratejileri, Eleştirel düşünen bireyin hangi özelliklere haiz olduğu, öğrencinin eleştirel düşünmesinde öğretmenin görev ve sorumluluklarının neler olduğu, ayrıca öğretmenin öğrencilerini eleştirel düşündürmeye sevk etmede kullanacağı enstrümanların neler olduğu ve eleştirel düşünmenin öğretilmesinin anlam ve öneminin neler olduğu konularında literatür taraması yapılmıştır. Bu maksatla konuyla ilgili kitap, tez, makale ve dergi gibi münferit kaynaklar taranmıştır.

Diyarbakır ili merkez ilçelerinde yer alan ilköğretim kurumlarının (kamu ve özel) ikinci kademesinde görev yapan Fen ve Teknoloji, İngilizce, Matematik ve Türkçe öğretmenlerine ölçeğin uygulanabilmesi için Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmış ve ölçek 363 öğretmene uygulanmıştır. Ölçek neticesinde elde edilen veriler SPSS 17 istatistik programına girilmiş, gerekli istatistikler yapılmış ve bulgular yorumlanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma verilerinin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma ve kay-kare tekniği kullanılmıştır. Veriler bilgisayar ortamında SPSS 17.0 paket programı ile çözümlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

İlköğretim ikinci kademe Fen ve Teknoloji, İngilizce, Matematik ve Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşündürmeye dönük görüşlerinin neler olduğunun tespit edilmeye çalışıldığı araştırmanın bu bölümünde “Eleştirel Düşündürme Anketi” neticesinde ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular araştırmanın alt amaçları göz önünde bulundurularak sırayla aşağıda sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

İlköğretim ikinci kademe Fen ve Teknoloji, İngilizce, Matematik ve Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünmenin tanımı, öğrencileri eleştirel düşündürmeye dönük isteklilik ve gerekçeleri konusunda görüşleri arasında cinsiyet, hizmet süresi, eğitim durumu, mezun olunan fakülte ve mezun olunan bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır? Aşağıda öğretmenlerin eleştirel düşünmenin tanımlarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 10: Cinsiyete göre eleştirel düşünmenin tanımlarına ilişkin kay-kare sonuçları

	Erkek		Kadın	
	f	%	f	%
01. İnanılacak veya yapılacak olana karar verirken yoğunlaşılan gerçekçi yansıtmacı düşünmedir.	20	10.6	13	7.5
02. Öğrencilerin tüm bildiklerini bir konuya uygulayarak kendi düşünme becerilerini değerlendirip davranışlarını değiştirmeleridir.	7	3.7	3.0	1.7
03. Okuma, yazma ve tartışmada ortaya çıkan tereddütleri belirleme, açıklama, değerlendirme ve yanıtlamada öğrencilere yardımcı olan problem çözme yöntemidir.	17	9.0	20	11.5
04. Olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneğidir.	118	62.4	124	71.3
05. Bilgiyi edinme biçimi, açıklamalar üretme, görüşleri yargılama ve kavramlar arasındaki ilişkileri yapılandırmadır.	23	12.2	0	0.0
06. Başka	4	2.1	0	0.0
TOPLAM	189	100	174	100

Cinsiyete göre eleştirel düşünmenin tanımları incelendiğinde erkek (%62.4) ve kadın (%71.3) öğretmenlerin çoğunluğu eleştirel düşünmenin tanımını Chance'ye ait olan "Olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneğidir" olarak benimsemişlerdir (Chance, 1986; Akt: Safi, 2007, 2). Bunun ardından erkek (%12.2) öğretmenlerin en çok benimsedikleri tanım Cramer'a ait olan "Bilgiyi edinme biçimi, açıklamalar üretme, görüşleri yargılama ve kavramlar arasındaki ilişkileri yapılandırmadır" (Cramer, 1986; Akt: Ünal, 2006, 3), kadın (%11.5) öğretmenlerin en çok benimsedikleri tanım ise Walters'a ait olan "Okuma, yazma ve tartışmada ortaya çıkan tereddütleri belirleme, açıklama, değerlendirme ve yanıtlamada öğrencilere yardımcı olan problem çözme yöntemidir" olmuştur (Walters, 1986; Akt: Sapancı, 2007, 59).

Aşağıda öğretmenlerin öğrencileri eleştirel düşündürmeye ne derecede istekli olduklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 11: Cinsiyete göre öğretmenlerin öğrencileri eleştirel düşündürmeye ne derecede istekli olduklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	Erkek		Kadın	
	f	%	f	%
01. Hiç	3	1.6	0	0.00
02. Az	5	2.6	5	2.9
03. Orta	82	43.4	75	43.1
04. Çok	98	51.9	93	43.4
TOPLAM	189	100	179	100

Cinsiyete göre öğretmenlerin öğrencileri eleştirel düşündürmeye ne derecede istekli oldukları incelendiğinde erkek (%51.9) ve kadın (%43.4) öğretmenlerin çoğunluğunun "öğrencileri eleştirel düşündürmeye çok istekli" olduklarını tespit edilmiştir. Hem erkek hem de kadın öğretmenler genel olarak eleştirel düşündürmeye orta ve üzeri derecede istekli olduklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin neden eleştirel düşündürmek istediklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 12: Cinsiyete göre öğretmenlerin neden eleştirel düşündürmek istediklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	Erkek		Kadın	
	f	%	f	%
01. Bilişsel farkındalık için	19	10.1	16	9.2
02. Sentez Yeteneği Kazanmaları için	13	6.9	13	7.5
03. Sorgulama becerilerini geliştirmek için	63	33.3	44	25.3
04. Dogmatik olmamak için	8	4.2	6	3.4
05. Çok yönlü düşündürmek için	80	42.3	92	52.9
06. Başka	6	3.2	3	1.7
TOPLAM	189	100	174	100

Cinsiyete göre öğretmenlerin neden eleştirel düşündürmek istedikleri incelendiğinde erkek (%42.3) ve kadın (%52.9) öğretmenlerin çoğunluğunun “çok yönlü düşündürmek için eleştirel düşündürmek istedikleri” tespit edilmiştir. Ayrıca hem erkek (%33.3), hem de kadın (%25.3) öğretmenler öğrencilerin “sorgulama becerilerini geliştirmek için” eleştirel düşündürmek istediklerini belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin öğrencileri düşündürme hususunda kendilerini ne yönde hazır hissettiklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 13: Cinsiyete göre öğretmenlerin öğrencileri düşündürme hususunda kendilerini ne yönde hazır hissettiklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	Erkek		Kadın	
	f	%	f	%
01. Zaman açısından hazır hissediyorum	99	52.4	78	44.8
02. Sinerji açısından hazır hissediyorum	63	33.3	52	29.9
03. Kaynak açısından hazır hissediyorum	15	7.9	25	14.4
04. Hazır hissetmiyorum	12	6.3	19	10.09
TOPLAM	189	100	174	100

$P > 0.05$ $\chi^2 = 7.016$ $Sd = 3$

Cinsiyete göre öğretmenlerin öğrencileri düşündürme hususunda kendilerini ne yönde hazır hissettikleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($P > 0.05$ $\chi^2 = 7.016$ $Sd = 3$). Erkek (%52.4) ve kadın (%44.8) öğretmenlerin çoğunluğu “zaman açısından hazır hissettiklerini” belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin eleştirel düşünmenin tanımlarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 14: Hizmet süresine göre eleştirel düşünmenin tanımlarına ilişkin kay-kare sonuçları

	01-09		10-19		20-29		30+	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. İnanılacak veya yapılacak olana karar verirken yoğunlaşılacak gerçekçi yansıtmacı düşünmedir	9	4.0	10	9.8	2	7.4	1	14.3
02. Öğrencilerin tüm bildiklerini bir konuya uygulayarak kendi düşünme becerilerini değerlendirip davranışlarını değiştirmeleridir	4	1.8	5	4.9	0	0	1	14.3
03. Okuma, yazma ve tartışmada ortaya çıkan tereddütleri belirleme, açıklama, değerlendirme ve yanıtlamada öğrencilere yardımcı olan problem çözme yöntemidir	29	12.8	3	2.9	5	18.5	0	0.0
04. Olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneğidir	162	71.4	70	68.6	16	59.3	5	71.4
05. Bilgiyi edinme biçimi, açıklamalar üretme, görüşleri yargılama ve kavramlar arasındaki ilişkileri yapılandırmadır	21	9.3	13	12.7	3	11.1	0	0.0
06. Başka	2	0.9	1	1.1	1	3.7	0	0.0
TOPLAM	227	100	102	100	27	100	7	100

Hizmet süresine göre eleştirel düşünmenin tanımları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Hizmet süresi 01-09 yıl arasında olan (%71.4), 10-19 yıl arasında olan (%68.6), 20-29 yıl arasında olan (%59.3) ve 30 yıl ve üzeri olan (%71.4) öğretmenlerin çoğunluğu eleştirel düşünmenin tanımını “Olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneğidir” olarak benimsemişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin öğrencileri eleştirel düşündürmeye ne derecede istekli olduklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 15: Hizmet süresine göre öğretmenlerin öğrencileri eleştirel düşündürmeye ne derecede istekli olduklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	01-09		10-19		20-29		30+	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Hiç	1	0.4	1	1.1	0	0.0	0	0.0
02. Az	5	2.2	3	2.9	1	3.7	1	14.3
03. Orta	106	46.7	43	42.2	10	37	1	14.3
04. Çok	115	50.7	55	53.9	16	59.3	5	71.4
TOPLAM	227	100	102	100	27	100	7	100

Hizmet süresine göre öğretmenlerin öğrencileri eleştirel düşündürmeye ne derecede istekli oldukları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Hizmet süresi 01-09 yıl arasında olan (%50.7), 10-19 yıl arasında olan (%53.9), 20-29 yıl arasında olan (%59.3) ve 30 yıl ve üzeri olan (%71.4) öğretmenlerin çoğunluğu öğrencileri eleştirel düşündürmeye “Çok” istekli olduklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak öğretmenlikte geçen sürenin eleştirel düşündürmeye isteklilikte olumlu ya da olumsuz bir farklılık meydana getirmediği görülmektedir.

Aşağıda öğretmenlerin neden eleştirel düşündürmek istediklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 16: Hizmet süresine göre öğretmenlerin neden eleştirel düşündürmek istediklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	01-09		10-19		20-29		30+	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Bilişsel farkındalık için	20	8.8	10	9.8	2	7.4	1	14.3
02. Sentez Yeteneği Kazanmaları için	12	5.3	8	7.8	5	18.5	1	14.3
03. Sorgulama becerilerini geliştirmek için	60	26.4	35	34.3	12	44.4	0	0.0
04. Dogmatik olmamak için	2	5.3	2	2.0	0	0.0	0	0.0
05. Çok yönlü düşündürmek için	119	52.4	44	43.1	7	25.9	4	57.1
06. Başka	4	1.8	3	2.9	1	3.7	1	14.3
TOPLAM	227	100	102	100	27	100	7	100

$P > 0.05$ $\chi^2 = 24.965$ $Sd = 15$

Hizmet süresine göre öğretmenlerin neden eleştirel düşündürmek istedikleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($P>0.05$ $\chi^2 = 24.965$ $Sd=15$). Hizmet süresi 01-09 yıl arasında olan (%52.4), 10-19 yıl arasında olan (%43.1), 30 yıl ve üzeri olan (%57.1) öğretmenlerin çoğunluğu “çok yönlü düşündürmek için”, hizmet süresi 20-29 yıl arasında olan (%44.4) öğretmenlerin çoğunluğu ise “sorgulama becerilerini geliştirmek için” öğrencileri eleştirel düşündürmek istediklerini belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin öğrencileri düşündürme hususunda kendilerini ne yönde hazır hissettiklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 17: Hizmet süresine göre öğretmenlerin öğrencileri düşündürme hususunda kendilerini ne yönde hazır hissettiklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	01-09		10-19		20-29		30+	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Zaman açısından hazır hissediyorum	114	50.2	44	43.1	16	59.3	3	42.9
02. Sinerji açısından hazır hissediyorum	68	3.0	38	37.3	6	22.2	3	42.9
03. Kaynak açısından hazır hissediyorum	19	8.4	15	14.7	5	18.5	1	14.3
04. Hazır hissetmiyorum	26	11.5	5	4.9	0	0.0	0	0.0
TOPLAM	227	100	102	100	27	100	7	100

Hizmet süresine göre öğretmenlerin öğrencileri düşündürme hususunda kendilerini ne yönde hazır hissettikleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Hizmet süresi 01–09 yıl arasında olan (%50.2), 10-19 yıl arasında olan (%43.1), 20-29 yıl arasında olan (%59.3) ve 30 yıl ve üzeri olan (%42.9) öğretmenlerin çoğunluğu öğrencileri düşündürme hususunda kendilerini “zaman açısından hazır hissettiklerini” belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin eleştirel düşünmenin tanımlarına ilişkin sonuçları verilmiştir.

Tablo 18: Eğitim durumuna göre eleştirel düşünmenin tanımlarına ilişkin kay-kare sonuçları

	Önlisans		Lisans		Y.Lisans	
	f	%	f	%	f	%
01. İnanılacak veya yapılacak olana karar verirken yoğunlaşılan gerçekçi yansıtmacı düşünmedir	3	33.3	30	8.8	0	0.0
02. Öğrencilerin tüm bildiklerini bir konuya uygulayarak kendi düşünme becerilerini değerlendirip davranışlarını değiştirmeleridir	1	11.1	9	2.6	0	0
03. Okuma, yazma ve tartışmada ortaya çıkan tereddütleri belirleme, açıklama, değerlendirme ve yanıtlamada öğrencilere yardımcı olan problem çözme yöntemidir	2	22.2	33	9.7	2	14.3
04. Olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneğidir	2	22.2	230	67.6	10	71.4
05. Bilgiyi edinme biçimi, açıklamalar üretme, görüşleri yargılama ve kavramlar arasındaki ilişkileri yapılandırmadır	1	11.1	35	10.3	1	7.1
06. Başka	0	0	3	0.9	1	7.1
TOPLAM	9	100	340	100	14	100

$P > 0.05$ $\chi^2 = 19.172$ $Sd = 10$

Eğitim durumuna göre eleştirel düşünmenin tanımları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($P > 0.05$ $\chi^2 = 19.172$ $Sd = 10$). Eğitim durumu önlisans (%33.3) olan öğretmenlerin çoğunluğu eleştirel düşünmenin tanımını “İnanılacak veya yapılacak olana karar verirken yoğunlaşılan gerçekçi yansıtmacı düşünmedir”, lisans (%67.6) ve yüksek lisans (%71.4) olan öğretmenlerin çoğunluğu eleştirel düşünmenin tanımını “Olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneğidir” olarak benimsemişlerdir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Aşağıda öğretmenlerin öğrencileri eleştirel düşündürmeye ne derecede istekli olduklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 19: Eğitim durumuna göre öğretmenlerin öğrencileri eleştirel düşündürmeye ne derecede istekli olduklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	Önlisans		Lisans		Y.Lisans	
	f	%	f	%	f	%
01. Hiç	0	0	2	0.6	0	0.0
02. Az	1	11.1	7	2.1	2	14.3
03. Orta	2	22.2	149	43.8	6	42.9
04. Çok	6	66.7	182	53.5	6	42.9
TOPLAM	9	100	340	100	14	100

$P > 0.05$ $\chi^2 = 11.306$ $Sd = 6$

Eğitim durumuna göre öğretmenlerin öğrencileri eleştirel düşündürmeye ne derecede istekli oldukları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($P > 0.05$ $\chi^2 = 11.306$ $Sd = 6$). Eğitim durumu önlisans (%66.7), lisans (%53.5) ve yüksek lisans (%42.9) olan öğretmenlerin çoğunluğu öğrencileri eleştirel düşündürmeye “çok” istekli olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca eğitim durumu yüksek lisans olan öğretmenler öğrencileri eleştirel düşündürme hususunda hem orta derecede hem de çok ileri düzeyde istekli olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Aşağıda öğretmenlerin neden eleştirel düşündürmek istediklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 20: Eğitim durumuna göre öğretmenlerin neden eleştirel düşündürmek istediklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	Önlisans		Lisans		Y.Lisans	
	f	%	f	%	f	%
01. Bilişsel farkındalık için	0	0	32	9.4	1	7.1
02. Sentez Yeteneği Kazanmaları için	3	33.3	20	5.9	3	21.4
03. Sorgulama becerilerini geliştirmek için	4	44.4	100	29.4	3	21.4
04. Dogmatik olmamak için	0	0	14	4.1	0	0.0
05. Çok yönlü düşündürmek için	1	11.1	167	49.1	6	42.9
06. Başka	1	11.1	7	2.1	1	7.1
TOPLAM	9	100	340	100	14	100

Eğitim durumuna göre öğretmenlerin neden eleştirel düşündürmek istedikleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim durumu önlisans (%33.3) olan öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilere “sentez yeteneği kazanmaları için” eğitim durumu lisans (%49.1) ve yüksek lisans (%42.9) olan öğretmenlerin çoğunluğu “çok yönlü düşündürmek için” eleştirel düşündürmek istediklerini belirtmişlerdir. Eğitim durumu lisans ve yüksek lisans olan öğretmenlerin eleştirel düşündürme nedenlerinin paralellik gösterdiği, eğitim durumu önlisans olan öğretmenlerden farklılık gösterdiği görülmektedir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Aşağıda öğretmenlerin öğrencileri düşündürme hususunda kendilerini ne yönde hazır hissettiklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 21: Eğitim durumuna göre öğretmenlerin öğrencileri düşündürme hususunda kendilerini ne yönde hazır hissettiklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	Önlisans		Lisans		Y.Lisans	
	f	%	f	%	f	%
01. Zaman açısından hazır hissediyorum	6	66.7	167	49.1	3	21.4
02. Sinerji açısından hazır hissediyorum	2	22.2	105	30.9	8	57.1
03. Kaynak açısından hazır hissediyorum	1	11.1	36	10.6	3	21.4
04. Hazır hissetmiyorum.	0	0	31	9.1	0	0.0
TOPLAM	227	100	102	100	27	100

Eğitim durumuna göre öğretmenlerin öğrencileri düşündürme hususunda kendilerini ne yönde hazır hissettikleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim durumu önlisans (%66.7) ve lisans (%49.1) olan öğretmenlerin çoğunluğu öğrencileri düşündürme hususunda kendilerini “Zaman açısından hazır hissediyorum”, eğitim durumu yüksek lisans (%57.1) olan öğretmenlerin çoğunluğu ise “Sinerji açısından hazır hissediyorum” şeklinde ifade etmişlerdir. Eğitim durumu önlisans ve lisans olan öğretmenler öğrencileri düşündürme hususunda zaman açısından hazır hissettiklerini belirtmişler, diğer taraftan eğitim durumu yüksek lisans olan öğretmenler öğrencileri düşündürme hususunda sinerji açısından hazır hissettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Aşağıda öğretmenlerin eleştirel düşünmenin tanımlarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 22: Mezun olunan fakülteye göre eleştirel düşünmenin tanımlarına ilişkin kay-kare sonuçları

	Eğt. Fakültesi		Fen Ed. Fakültesi		Başka	
	f	%	f	%	f	%
01. İnanılacak veya yapılacak olana karar verirken yoğunlaşılacak gerçekçi yansıtmacı düşünmedir	16	5.6	2	3.1	4	30.8
02. Öğrencilerin tüm bildiklerini bir konuya uygulayarak kendi düşünme becerilerini değerlendirip davranışlarını değiştirmeleridir	8	2.8	1	1.5	1	7.7
03. Okuma, yazma ve tartışmada ortaya çıkan tereddütleri belirleme, açıklama, değerlendirme ve yanıtlamada öğrencilere yardımcı olan problem çözme yöntemidir	31	10.9	5	7.7	1	7.7
04. Olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneğidir	201	70.5	47	72.3	5	38.5
05. Bilgiyi edinme biçimi, açıklamalar üretme, görüşleri yargılama ve kavramlar arasındaki ilişkileri yapılandırmadır	25	8.8	10	15.4	2	15.4
06. Başka	4	1.4	0	0	0	0.0
TOPLAM	285	100	65	100	13	100

Mezun olunan fakülteye göre eleştirel düşünmenin tanımları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim Fakültesi (%70.5), Fen Edebiyat Fakültesi (%72.3) ve diğer fakülte (%38.5) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu eleştirel düşünmenin tanımını “Olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneğidir” olarak benimsemişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin öğrencileri eleştirel düşündürmeye ne derecede istekli olduklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 23: Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin öğrencileri eleştirel düşündürmeye ne derecede istekli olduklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	Eğt. Fakültesi		Fen Ed. Fakültesi		Başka	
	f	%	f	%	f	%
01. Hiç	2	0.7	0	0.0	0	0.0
02. Az	8	2.8	1	1.5	1	7.7
03. Orta	126	44.2	28	43.1	3	23.1
04. Çok	149	52.3	36	55.4	9	69.2
TOPLAM	285	100	65	100	13	100

Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin öğrencileri eleştirel düşündürmeye ne derecede istekli oldukları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim Fakültesi (%52.3), Fen Edebiyat Fakültesi (%55.4) ve diğer fakülte (%69.2) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu öğrencileri eleştirel düşündürmeye “çok” istekli oldukları belirtmişlerdir. Fen edebiyat ve diğer fakülte mezunu öğretmenler öğrencileri eleştirel düşündürmeye az ve üzeri istekli olduklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin neden eleştirel düşündürmek istediklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 24: Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin neden eleştirel düşündürmek istediklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	Eğt. Fakültesi		Fen Ed. Fakültesi		Başka	
	f	%	f	%	f	%
01. Bilişsel farkındalık için	32	11.2	1	1.5	0	0
02. Sentez Yeteneği Kazanmaları için	16	5.6	7	10.8	3	23.1
03. Sorgulama becerilerini geliştirmek için	80	28.1	23	35.4	4	30.8
04. Dogmatik olmamak için	13	4.6	1	1.5	0	0.0
05. Çok yönlü düşündürmek için	135	47.4	33	50.8	6	46.2
06. Başka	9	3.2	0	0	0	0
TOPLAM	285	100	65	100	13	100

Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin neden eleştirel düşündürmek istedikleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim Fakültesi (%47.4), Fen Edebiyat Fakültesi (%50.8) ve diğer fakülte (%46.2) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu “çok yönlü düşündürmek için” eleştirel düşündürmek

istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi mezunlarının aksine diğer fakülte mezunları bilişsel farkındalık için eleştirel düşündürmek istemediklerini belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin öğrencileri düşündürme hususunda kendilerini ne yönde hazır hissettiklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 25:Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin öğrencileri düşündürme hususunda kendilerini ne yönde hazır hissettiklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	Eğt. Fakültesi		Fen Ed. Fakültesi		Başka	
	f	%	f	%	f	%
01. Zaman açısından hazır hissediyorum	140	49.1	32	49.2	5	38.5
02. Sinerji açısından hazır hissediyorum	87	30.5	23	35.4	5	38.5
03. Kaynak açısından hazır hissediyorum	30	10.5	8	12.3	2	15.4
04. Hazır hissetmiyorum	28	9.8	2	3.1	1	7.7
TOPLAM	285	100	65	100	13	100

Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin öğrencileri düşündürme hususunda kendilerini ne yönde hazır hissettikleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim Fakültesi (%49.1), Fen Edebiyat Fakültesi (%49.2) ve diğer fakülte (%38.5) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu öğrencileri düşündürme hususunda “Zaman açısından hazır hissediyorum”u tercih etmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin eleştirel düşünmenin tanımlarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 26: Mezun olunan bölüme göre eleştirel düşünmenin tanımlarına ilişkin kay-kare sonuçları

	İng.Öğrt.		Fen Öğrt.		Mat.Öğrt		Türk.Öğrt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. İnanılacak veya yapılacak olana karar verirken yoğunlaşılan gerçekçi yansıtmacı düşünmedir	11	9.8	4	5.1	5	7.0	2	2.0
02. Öğrencilerin tüm bildiklerini bir konuya uygulayarak kendi düşünme becerilerini değerlendirip davranışlarını değiştirmeleridir	2	1.8	6.0	7.7	1	1.4	1	1.0
03. Okuma, yazma ve tartışmada ortaya çıkan tereddütleri belirleme, açıklama, değerlendirme ve yanıtlamada öğrencilere yardımcı olan problem çözme yöntemidir	12	10.7	8	10.3	6	8.5	11	10.8
04. Olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneğidir	73	65.2	48	61.5	51	71.8	81	79.4
05. Bilgiyi edinme biçimi, açıklamalar üretme, görüşleri yargılama ve kavramlar arasındaki ilişkileri yapılandırmadır	13	11.6	11	14.1	8	11.3	5	4.9
06. Başka	1	0.9	1	1.3	0	0.	2	2.0
TOPLAM	112	100	78	100	71	100	102	100

Mezun olunan bölüme göre eleştirel düşünmenin tanımları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İngilizce (%65.2), Fen ve Teknoloji (%61.5), Matematik (%71.8) ve Türkçe öğretmenlerinin (%79.4) çoğunluğu eleştirel düşünmenin tanımını “Olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneğidir” olarak benimsemişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin öğrencileri eleştirel düşündürmeye ne derecede istekli olduklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 27: Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin öğrencileri eleştirel düşündürmeye ne derecede istekli olduklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	İng.Öğrt.		Fen Öğrt.		Mat.Öğrt		Türk.Öğrt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Hiç	2	1.8	0	0	0	0.0	0	0.0
02. Az	4	3.6	3	3.8	3	4.2	0	0.0
03. Orta	48	42.9	37	47.4	34	47.9	38	37.3
04. Çok	58	51.8	38	48.7	34	47.9	64	62.7
TOPLAM	112	100	78	100	71	100	102	100

Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin öğrencileri eleştirel düşündürmeye ne derecede istekli oldukları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İngilizce (%51.8), Fen ve Teknoloji (%48.7), Matematik (%47.9) ve Türkçe öğretmenlerinin (%62.7) çoğunluğu öğrencileri eleştirel düşündürmeye ”çok” istekli olduklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin neden eleştirel düşündürmek istediklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 28: Mezun olunan bölüme öğretmenlerin neden eleştirel düşündürmek istediklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	İng.Öğrt.		Fen Öğrt.		Mat.Öğrt		Türk.Öğrt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Bilişsel farkındalık için	12	10.7	10	12.8	3	4.2	8	7.8
02. Sentez Yeteneği Kazanmaları için	11	9.8	6	7.7	3	4.2	6	5.9
03. Sorgulama becerilerini geliştirmek için	29	25.9	25	32.1	22	31.0	31	30.4
04. Dogmatik olmamak için	4	3.6	2	2.6	4	5.6	4	3.9
05. Çok yönlü düşündürmek için	53	47.3	34	43.6	39	54.9	48	47.1
06. Başka	3	2.7	1	1.3	0	0	5	4.9
TOPLAM	112	100	78	100	71	100	102	100

Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin neden eleştirel düşündürmek istedikler incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İngilizce (%47.3), Fen ve Teknoloji (%43.6), Matematik (%54.9) ve Türkçe

öğretmenlerinin (%47.1) çoğunluğu “çok yönlü düşündürmek için” eleştirel düşündürmek istediklerini belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin öğrencileri düşündürme hususunda kendilerini ne yönde hazır hissettiklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 29:Mezun olunan bölüme öğretmenlerin öğrencileri düşündürme hususunda kendilerini ne yönde hazır hissettiklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	İng.Öğrt.		Fen Öğrt.		Mat.Öğrt		Türk.Öğrt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Zaman açısından hazır hissediyorum	55	49.1	39	50.0	30	42.3	52	51.0
02. Sinerji açısından hazır hissediyorum	29	25.9	28	35.9	24	33.8	34	33.3
03. Kaynak açısından hazır hissediyorum	14	12.5	8	10.3	8	11.3	10	9.8
04. Hazır hissetmiyorum	14	12.5	3	3.8	8	11.3	6	5.9
TOPLAM	112	100	78	100	71	100	102	100

$P>0.05$ $\chi^2 = 12.605$ Sd= 12

Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin öğrencileri düşündürme hususunda kendilerini ne yönde hazır hissettikleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($P>0.05$ $\chi^2= 12.605$ Sd=12). İngilizce (%49.1), Fen ve Teknoloji (%50.0), Matematik (%42.3) ve Türkçe öğretmenlerinin (%51.0) “Zaman açısından hazır hissediyorum”u belirtmişlerdir.

4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

İlköğretim ikinci kademe Fen ve Teknoloji, İngilizce, Matematik ve Türkçe öğretmenlerinin öğrenci özellikleri konusunda görüşleri arasında cinsiyet, hizmet süresi, eğitim durumu, mezun olunan fakülte ve mezun olunan bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Aşağıda öğrenciler ders konusuyla ilgili mantıklı bir çıkarım yaptıklarında öğretmenlerin ne düşündüklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 30: Cinsiyete göre öğrenciler ders konusuyla ilgili mantıklı bir çıkarım yaptıklarında öğretmenlerin ne düşündüklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	Erkek		Kadın	
	f	%	f	%
01. Tesadüf olduğunu düşünüyorum	7	3.7	0	0.00
02. Çok çalıştıklarını düşünüyorum	29	15.3	11	6.3
03. Teşvik etmek gerektiğini düşünüyorum	141	74.6	156	89.7
04. Başka	12	6.3	7	4.0
TOPLAM	189	100	174	100

Cinsiyete göre öğrenciler ders konusuyla ilgili mantıklı bir çıkarım yaptıklarında öğretmenlerin ne düşündükleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Erkek (%74.6) ve kadın (%89.7) öğretmenlerin çoğunluğu “Teşvik etmek gerektiğini” belirtmişlerdir. Ayrıca hem erkek (%15.3) hem de kadın (%6.3) öğretmenler öğrenciler ders konusuyla ilgili mantıklı bir çıkarım yaptıklarında öğrencilerin çok çalıştığını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Aşağıda sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için nelerin gerekli olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 31: Cinsiyete göre sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için nelerin gerekli olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	Erkek		Kadın	
	f	%	f	%
01. Meraklı olma	82	43.4	79	45.4
02. Açık Görüşlü olma	43	22.8	36	20.7
03. Sistematiik olma	11	5.8	6	3.4
04. Çözümleyici olma	28	14.8	27	15.5
05. Entelektüel Olgunluk	7	3.7	8	4.6
06. Özgüven sahibi olma	16	8.5	17	9.8
07. Doğruyu arama	1	0.5	1	0.6
08. Başka	1	0.5	0	0.0
TOPLAM	189	100	174	100

Cinsiyete göre sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için nelerin gerekli olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir

fark bulunamamıştır. Erkek (%43.4) ve kadın (%45.4) öğretmenlerin çoğunluğu “meraklı olma”nın gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca hem erkek (%22.8) hem de kadın (%20.7) öğretmenler sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için “açık görüşlü olma”nın gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Aşağıda nelerin ders esnasında öğrencilerin durumunu tanımlayan bir özellik olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 32: Cinsiyete göre nelerin ders esnasında öğrencilerin durumunu tanımlayan bir özellik olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	Erkek		Kadın	
	f	%	f	%
01. Yanlış yapmaktan korkarlar	18	9.5	13	7.5
02. Yanlış cevap vermekten korkarlar	26	13.8	27	15.5
03. Düşüncelerini özgürce ifade ederler	107	56.6	91	52.3
04. Meraktan uzak ve sönüktürler	25	13.2	37	21.3
05. Beni kızdırmamak için genelde sessizliği tercih ederler	3	1.6	0	0.00
06. Başka	10	5.3	6	3.4
TOPLAM	189	100	174	100

Cinsiyete göre nelerin ders esnasında öğrencilerin durumunu tanımlayan bir özellik olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Erkek (%56.6) ve kadın (%52.3) öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin “Düşüncelerini özgürce ifade ettiklerini” belirtmişlerdir. Bu durum greene’nin (1988,4) eleştirel düşünme sürecindeki bireyleri özgür yargılarda bulunabilir savı ile paralellik göstermektedir (Jeevanantham, 2005, 126). Diğer taraftan hem erkek (%13.8) hem de kadın (%15.5) öğretmenler ders esnasında öğrencilerin durumunu “Yanlış cevap vermekten korkarlar” şeklinde ifade etmişlerdir. Fakat öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade ettikleri bir sınıf ortamında aynı anda öğrencilerin yanlış cevap vermekten korkmaları eleştirel düşünmenin gerçekleştiği sınıf ortamıyla örtüşmemektedir. Bu durum ise öğretmenlerin öğrencileri ders esnasında eleştirel düşündürmek için entelektüel sorgulama sürecine dahil etmediklerini, öğrencileri bu konuda yeterince

yürekliendirmedikleri ya da bu maddeye samimiyetle cevap vermedikleri düşünülmektedir (İrfaner, 2002, 26-27).

Aşağıda eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireylerin özelliklerinin neler olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 33: Cinsiyete göre eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireylerin özelliklerinin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	Erkek		Kadın	
	f	%	f	%
01. Dürüştür	50	26.6	46	26.4
02. İyi niyetlidir	13	6.9	6	3.4
03. İçtendir	35	18.6	21	12.1
04. Cesurdur	69	36.7	87	50.0
05. Azimlidir	11	5.9	10	5.7
06. Sabırlıdır	3	1.6	1	0.6
07. Başka	7	3.7	3	1.7
TOPLAM	189	100	174	100

Cinsiyete göre eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireylerin özelliklerinin neler olduğuna ilişkin cevapları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Erkek (%36.7) ve kadın (%50.0) öğretmenlerin çoğunluğu eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireyleri “Cesurdur” şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca, hem erkek (%26.6) hem de kadın (%26.4) öğretmenler düşünme becerisi gelişmiş bireyleri “dürüst” olarak tanımlamışlardır.

Aşağıda öğrenciler ders konusuyla ilgili mantıklı bir çıkarım yaptıklarında öğretmenlerin ne düşündüklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 34: Hizmet süresine göre öğrenciler ders konusuyla ilgili mantıklı bir çıkarım yaptıklarında öğretmenlerin ne düşündüklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	01-09		10-19		20-29		30+	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Tesadüf olduğunu düşünüyorum	6	2.6	1	1.0	0	0.0	0	0.0
02. Çok çalıştıklarını düşünüyorum	18	7.9	18	17.6	4	14.8	0	0.0
03. Teşvik etmek gerektiğini düşünüyorum	189	83.3	79	77.5	23	85.2	6	85.7
04. Başka	14	6.2	4	3.9	0	0.0	1	14.3
TOPLAM	227	100	102	100	27	100	7	100

Hizmet süresine göre öğrenciler ders konusuyla ilgili mantıklı bir çıkarım yaptıklarında öğretmenlerin ne düşündükleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Hizmet süresi 01-09 yıl arasında olan (%83.3), 10-19 yıl arasında olan (%77.5), 20-29 yıl arasında olan (%85.2) ve 30 yıl ve üzeri hizmet yılı olan (%85.7) öğretmenlerin çoğunluğu öğrenciler ders konusuyla ilgili mantıklı bir çıkarım yaptıklarında “Teşvik etmek gerektiğini düşünüyorum” şeklinde ifade etmişlerdir.

Aşağıda sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için nelerin gerekli olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 35: Hizmet süresine göre sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için nelerin gerekli olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	01-09		10-19		20-29		30+	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Meraklı olma	104	45.8	49	48.0	5	18.5	3	42.9
02. Açık Görüşlü olma	46	20.3	26	25.5	6	22.2	1	14.3
03. Sistematiik olma	14	6.	22	2.0	1	3.7	0	0
04. Çözümleyici olma	34	15.0	13	12.7	7	25.9	1	14.3
05. Entelektüel Olgunluk	9	4.0	2	2.0	4	14.8	0	0
06. Özgüven sahibi olma	20	8.8	9	8.8	2	7.4	2	28.6
07. Doğruyu arama	0	0	1	1.0	1	3.7	0	0
08. Başka	0	0	0	0	1	3.7	0	0
TOPLAM	227	100	102	100	27	100	7	100

$P > 0.05$ $\chi^2 = 41.993$ $Sd = 21$

Hizmet süresine göre sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için nelerin gerekli olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($P > 0.05$ $\chi^2 = 41.993$ $Sd = 21$). Hizmet süresi 01-09 yıl arasında olan (%45.8), 10-19 yıl arasında olan (%48.0), 30 yıl ve üzeri olan (%42.9) öğretmenlerin çoğunluğu sınıf içi etkinliklerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için “meraklı olma”nın gerekli olduğunu, 20-29 yıl arasında olan (%25.9) öğretmenlerin çoğunluğu ise “çözümleyici olma”nın gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Aşağıda nelerin ders esnasında öğrencilerin durumunu tanımlayan bir özellik olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 36: Hizmet süresine göre nelerin ders esnasında öğrencilerin durumunu tanımlayan bir özellik olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	01-09		10-19		20-29		30+	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Yanlış yapmaktan korkarlar	20	8.8	9	8.8	2	7.4	0	0
02. Yanlış cevap vermekten korkarlar	33	14.5	14	13.7	6	22.2	0	0
03. Düşüncelerini özgürce ifade ederler	113	49.8	64	62.7	16	59.3	5	71.4
04. Meraktan uzak ve sönüktürler	48	21.1	10	9.8	2	7.4	2	28.6
05. Beni kızdırmamak için genelde sessizliği tercih ederler	0	0	2	2.0	1	3.7	0	0
06. Başka	13	5.7	3	2.9	0	0	0	0
TOPLAM	227	100	102	100	27	100	7	100

Hizmet süresine göre nelerin ders esnasında öğrencilerin durumunu tanımlayan bir özellik olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Hizmet süresi 01-09 yıl arasında olan (%49.8), 10-19 yıl arasında olan (%62.7), 20-29 yıl arasında olan (%59.3) ve 30 yıl ve üzeri hizmet yılı olan (%71.4) öğretmenlerin çoğunluğu ders esnasında öğrencilerin durumunu “Düşüncelerini özgürce ifade ederler” şeklinde ifade etmişlerdir.

Aşağıda eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireylerin özelliklerinin neler olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 37: Hizmet süresine göre eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireylerin özelliklerinin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	01-09		10-19		20-29		30+	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Dürüsttür	59	26.1	30	29.4	9	33.3	2	28.6
02. İyi niyetlidir	6	2.7	11	10.8	1	3.7	1	14.3
03. İçtendir	37	16.4	13	12.7	6	22.2	0	0
04. Cesurdur	102	45.1	40	39.9	8	29.6	2	28.6
05. Azimlidir	12	5.3	5	4.9	3	11.1	1	14.3
06. Sabırlıdır	3	1.3	1	1.0	0	0	0	0
07. Başka								
TOPLAM	227	100	102	100	27	100	7	100

Hizmet süresine göre eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireylerin özelliklerinin neler olduğuna ilişkin cevapları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Hizmet süresi 01-09 yıl arasında olan (%45.1), 10-19 yıl arasında olan (%39.9) öğretmenlerin çoğunluğu eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireyleri “cesurdur” şeklinde, hizmet süresi 20-29 yıl arasında olan (%33.3) olan öğretmenlerin çoğunluğu eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireyleri “dürüştür” şeklinde ve hizmet süresi 30 yıl ve üzeri olan (%28.6) öğretmenlerin çoğunluğu eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireyleri “dürüştür” ve “cesurdur” şeklinde tasvir etmişlerdir.

Aşağıda öğrenciler ders konusuyla ilgili mantıklı bir çıkarım yaptıklarında öğretmenlerin ne düşündüklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 38: Eğitim durumuna göre öğrenciler ders konusuyla ilgili mantıklı bir çıkarım yaptıklarında öğretmenlerin ne düşündüklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	Önlisans		Lisans		Y.Lisans	
	f	%	f	%	f	%
01. Tesadüf olduğunu düşünüyorum	0	0.0	7	2.1	0	0.0
02. Çok çalıştıklarını düşünüyorum	1	11.1	36	10.6	3	21.4
03. Teşvik etmek gerektiğini düşünüyorum	7	77.8	283	83.2	7	50.0
04. Başka	1	11.1	14	4.1	4	2.8
TOPLAM	9	100	340	100	14	100

Eğitim durumuna göre öğrenciler ders konusuyla ilgili mantıklı bir çıkarım yaptıklarında öğretmenlerin ne düşündükleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim durumu önlisans (%77.8), lisans (%83.2) ve yüksek lisans (%50.0) olan öğretmenlerin çoğunluğu öğrenciler ders konusuyla ilgili mantıklı bir çıkarım yaptıklarında “Teşvik etmek gerektiğini düşünüyorum” şeklinde ifade etmişlerdir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan eğitim durumu önlisans ve yüksek lisans olan öğretmenler öğrencileri ders konusuyla ilgili mantıklı bir çıkarım yaptıklarında bunun kesinlikle bir tesadüf olmadığını belirtmişlerdir.

Aşağıda sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için nelerin gerekli olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 39: Eğitim durumuna göre sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için nelerin gerekli olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	Önlisans		Lisans		Y.Lisans	
	f	%	f	%	f	%
01. Meraklı olma	3	33.3	153	45.0	5	35.7
02. Açık Görüşlü olma	2	22.2	75	22.1	2	14.3
03. Sistematiik olma	0	0	16	4.7	1	7.1
04. Çözümleyici olma	2	22.2	49	14.4	4	28.6
05. Entelektüel Olgunluk	1	11.1	14	4.1	0	0
06. Özgüven sahibi olma	1	11.1	31	9.1	1	7.1
07. Doğruyu arama	0	0	2	0.6	0	0
08. Başka	0	0	0	0	1	7.1
TOPLAM	9	100	340	100	14	100

Eğitim durumuna göre sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için nelerin gerekli olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim durumu önlisans (%33.3), lisans (%45.0) ve yüksek lisans (%35.7) olan öğretmenlerin çoğunluğu sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek “meraklı olma”nın gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca eğitim durumu önlisans ve yüksek lisans olan öğretmenler “doğruyu arama”nın sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek için gerekli olmadığını belirtmişlerdir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Aşağıda nelerin ders esnasında öğrencilerin durumunu tanımlayan bir özellik olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 40: Eğitim durumuna göre nelerin ders esnasında öğrencilerin durumunu tanımlayan bir özellik olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	Önlisans		Lisans		Y.Lisans	
	f	%	f	%	f	%
01. Yanlış yapmaktan korkarlar	1	11.1	30	8.8	0	0
02. Yanlış cevap vermekten korkarlar	1	11.1	50	14.7	2	14.3
03. Düşüncelerini özgürce ifade ederler	6	66.7	182	53.5	10	71.4
04. Meraktan uzak ve sönüktürler	1	11.1	59	17.4	2	14.3
05. Beni kızdırmamak için genelde sessizliği tercih ederler	0	0	3	0.9	0	0
06. Başka	0	0	16	4.7	0	0
TOPLAM	9	100	340	100	14	100

Eğitim durumuna göre eleştirel ders esnasında öğrencilerin durumunu tanımlayan özellik incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim durumu nlisans (%66.7), lisans (%53.5) ve yüksek lisans (%71.4) olan öğretmenlerin çoğunluğu ders esnasında öğrencilerin durumunu tanımlayan özelliği “Düşüncelerini özgürce ifade ederler” şeklinde ifade etmişlerdir. Diğer taraftan eğitim durumu yüksek lisans olan öğretmenler eğitim durumu nlisans ve lisans olan öğretmenlerin aksine öğrencilerin ders esnasında yanlış yapmaktan korkmadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Aşağıda eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireylerin özelliklerinin neler olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 41: Eğitim durumuna göre eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireylerin özelliklerinin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	nlisans		Lisans		Y.Lisans	
	f	%	f	%	f	%
01. Dürüsttür	1	11.1	92	27.1	3	23.1
02. İyi niyetlidir	1	11.1	17	5.0	1	7.7
03. İçtendir	4	44.4	49	14.4	3	23.1
04. Cesurdur	2	22.2	150	44.1	4	30.8
05. Azimlidir	0	0	21	6.2	0	0
06. Sabırlıdır	0	0	4	1.2	0	0
07. Başka	1	11.1	7	2.7	2	15.4
TOPLAM	9	100	340	100	14	100

Eğitim durumuna göre eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireylerin özelliklerinin neler olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim durumu nlisans (%44.4) olan öğretmenlerin çoğunluğu eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireyleri “içtendir” olarak, eğitim durumu lisans (%44.1) ve yüksek lisans (%30.8) olan öğretmenlerin çoğunluğu “cesurdur” olarak belirtmişlerdir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Aşağıda ğrenciler ders konusuyla ilgili mantıklı bir çıkarım yaptıklarında öğretmenlerin ne düşündüklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 42: Mezun olunan fakülteye göre öğrenciler ders konusuyla ilgili mantıklı bir çıkarım yaptıklarında öğretmenlerin ne düşündüklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	Eğt. Fakültesi		Fen Ed. Fakültesi		Başka	
	f	%	f	%	f	%
01. Tesadüf olduğunu düşünüyorum	7	2.5	0	0.0	0	0.0
02. Çok çalıştıklarını düşünüyorum	30	10.5	7	10.8	3	23.1
03. Teşvik etmek gerektiğini düşünüyorum	233	81.8	54	83.1	10	76.9
04. Başka	15	5.3	4	6.2	0	0.0
TOPLAM	285	100	65	100	13	100

Mezun olunan fakülteye göre öğrenciler ders konusuyla ilgili mantıklı bir çıkarım yaptıklarında öğretmenlerin ne düşündükleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim Fakültesi (%81.8), Fen Edebiyat Fakültesi (%83.1) ve diğer fakülte (%76.9) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu “Teşvik etmek gerektiğini düşünüyorum” şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca Fen edebiyat ve diğer fakülte mezunu öğretmenler öğrenciler ders konusuyla ilgili mantıklı bir çıkarım yaptıklarında bunun bir tesadüf olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Aşağıda sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için nelerin gerekli olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 43: Mezun olunan fakülteye göre sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için nelerin gerekli olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	Eğt. Fakültesi		Fen Ed. Fakültesi		Başka	
	f	%	f	%	f	%
01. Meraklı olma	122	42.8	34	52.3	5	38.5
02. Açık Görüşlü olma	63	22.1	14	21.5	2	15.4
03. Sistematiik olma	14	4.9	1	1.5	2	15.4
04. Çözümleyici olma	44	15.4	10	15.4	1	7.7
05. Entelektüel Olgunluk	13	4.6	1	1.5	1	7.7
06. Özgüven sahibi olma	27	9.5	4	6.2	2	15.4
07. Doğruyu arama	1	0.4	1	1.5	0	0
08. Başka	1	0.4	0	0	0	0
TOPLAM	285	100	65	100	13	100

Mezun olunan fakülteye göre sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için nelerin gerekli olduğu incelendiğinde, istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim Fakültesi (%42.8), Fen Edebiyat Fakültesi (%52.3) ve diğer fakülte (%38.5) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için “meraklı olma”nın gerekli olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca diğer fakülte mezunları eğitim ve fen edebiyat fakültesi mezunlarının aksine sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için “doğruyu arama”nın gerekli olmadığını belirtmişlerdir.

Aşağıda nelerin ders esnasında öğrencilerin durumunu tanımlayan bir özellik olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 44: Mezun olunan fakülteye göre nelerin ders esnasında öğrencilerin durumunu tanımlayan bir özellik olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	Eğt. Fakültesi		Fen Ed. Fakültesi		Başka	
	f	%	f	%	f	%
01. Yanlış yapmaktan korkarlar	24	8.4	7	10.8	0	0
02. Yanlış cevap vermekten korkarlar	36	12.6	15	23.1	2	15.8
03. Düşüncelerini özgürce ifade ederler	153	53.7	34	52.3	11	84.6
04. Meraktan uzak ve sönüktürler	56	19.6	6	9.2	0	0
05. Beni kızdırmamak için genelde sessizliği tercih ederler	2	0.7	1	1.5	0	0
06. Başka	14	4.9	2	3.1	0	0
TOPLAM	285	100	65	100	13	100

Mezun olunan fakülteye göre nelerin ders esnasında öğrencilerin durumunu tanımlayan bir özellik olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim Fakültesi (%53.7), Fen Edebiyat Fakültesi (%52.3) ve diğer fakülte (%84.6) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu ders esnasında öğrencilerin durumunu “Düşüncelerini özgürce ifade ederler” şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin aksine, diğer fakülte mezunu öğretmenler ders esnasında öğrencilerin yanlış yapmaktan korkmadıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireylerin özelliklerinin neler olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 45: Mezun olunan fakülteye göre eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireylerin özelliklerinin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	Eğt. Fakültesi		Fen Ed. Fakültesi		Başka	
	f	%	f	%	f	%
01. Dürüsttür	71	25.0	20	30.8	5	38.5
02. İyi niyetlidir	14	4.9	4	6.2	1	7.7
03. İçtendir	43	15.1	10	15.4	3	23.1
04. Cesurdur	126	44.4	28	43.1	2	15.4
05. Azimlidir	17	6.0	3	4.6	1	7.7
06. Sabırlıdır	4	1.4	0	0	0	0
07. Başka	9	3.2	0	0	1	7.7
TOPLAM	285	100	65	100	13	100

Mezun olunan fakülteye göre eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireylerin özelliklerinin neler olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim Fakültesi (%44.4) ve Fen Edebiyat Fakültesi (%43.1) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu “cesurdur” ve diğer fakülte (%59.3) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu ise “dürüsttür” şeklinde betimlemiştir.

Aşağıda öğrenciler ders konusuyla ilgili mantıklı bir çıkarım yaptıklarında öğretmenlerin ne düşündüklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 46: Mezun olunan bölüme öğrenciler ders konusuyla ilgili mantıklı bir çıkarım yaptıklarında öğretmenlerin ne düşündüklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	İng.Öğrt.		Fen Öğrt.		Mat.Öğrt		Türk.Öğrt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Tesadüf olduğunu düşünüyorum	0	0	4	5.1	2	2.8	1	1.0
02. Çok çalıştıklarını düşünüyorum	13	11.6	10	12.8	9	12.7	8	7.8
03. Teşvik etmek gerektiğini düşünüyorum	96	85.7	60	76.9	57	80.3	84	82.4
04. Başka	3	2.7	4	5.1	3	4.2	9	8.8
TOPLAM	112	100	78	100	71	100	102	100

Mezun olunan bölüme göre öğrenciler ders konusuyla ilgili mantıklı bir çıkarım yaptıklarında öğretmenlerin ne düşündükleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İngilizce (%85.7), Fen ve Teknoloji (%76.9), Matematik (%80.3) ve Türkçe öğretmenlerinin (%82.4) çoğunluğu “Teşvik etmek gerektiğini düşünüyorum” benimsemişlerdir. Ayrıca İngilizce öğretmenleri öğrenciler ders

konusuyla ilgili mantıklı bir çıkarım yaptıklarında diğer öğretmenlerin aksine bunun bir tesadüf olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Aşağıda sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için nelerin gerekli olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 47: Mezun olunan bölüme göre sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için nelerin gerekli olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	İng.Öğrt.		Fen Öğrt.		Mat.Öğrt		Türk.Öğrt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Meraklı olma	50	44.6	34	43.6	28	39.4	49	48.0
02. Açık Görüşlü olma	27	24.1	22	28.2	17	23.9	13	12.7
03. Sistematiik olma	5	4.5	2	2.6	6	8.5	4	3.9
04. Çözümleyici olma	16	14.3	15	19.2	8	11.3	16	15.7
05. Entelektüel Olgunluk	6	5.4	0	0.0	4	5.6	5	4.9
06. Özgüven sahibi olma	7	6.3	4	5.1	7	9.9	15	14.7
07. Doğruyu arama	0	0	1	1.3	1	1.4	0	0
08. Başka	0	0.9	0	0	0	0	0	0
TOPLAM	112	100	78	100	71	100	102	100

Mezun olunan bölüme göre sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için nelerin gerekli incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İngilizce (%44.6), Fen ve Teknoloji (%43.6), Matematik (%39.4) ve Türkçe Öğretmenlerinin (548.0) çoğunluğu “meraklı olma”nın gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Diğer taraftan İngilizce öğretmenleri diğer öğretmenlerin aksine sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için “doğruyu arama”nın gerekli olmadığını belirtmişlerdir.

Aşağıda nelerin ders esnasında öğrencilerin durumunu tanımlayan bir özellik olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 48: Mezun olunan bölüme göre nelerin ders esnasında öğrencilerin durumunu tanımlayan bir özellik olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	İng.Öğrt.		Fen Öğrt.		Mat.Öğrt		Türk.Öğrt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Yanlış yapmaktan korkarlar	13	11.6	8	10.3	4	5.6	6	5.9
02. Yanlış cevap vermekten korkarlar	24	21.4	11	14.1	6	8.5	12	11.8
03. Düşüncelerini özgürce ifade ederler	54	48.2	41	52.6	39	54.9	64	62.7
04. Meraktan uzak ve sönüktürler	18	16.1	11	14.1	17	23.9	16	15.7
05. Beni kızdırmamak için genelde sessizliği tercih ederler	0	0	3	3.8	0	0	0	0
06. Başka	3	2.7	4	5.1	5	7.0	4	3.9
TOPLAM	112	100	78	100	71	100	102	100

Mezun olunan bölüme göre nelerin ders esnasında öğrencilerin durumunu tanımlayan bir özellik olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İngilizce (%48.2), Fen ve Teknoloji (%52.6), Matematik (%54.9) ve Türkçe öğretmenlerinin (%62.7) çoğunluğu “Düşüncelerini özgürce ifade ederler” olarak belirtmişlerdir. Ayrıca, Fen ve Teknoloji öğretmenleri diğer öğretmenlerin aksine ders esnasında öğrencilerinin “Beni kızdırmamak için genelde sessizliği tercih ederler”i benimsediklerini belirtmişlerdir.

Aşağıda eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireylerin özelliklerinin neler olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 49: Mezun olunan bölüme göre eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireylerin özelliklerinin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	İng.Öğrt.		Fen Öğrt.		Mat.Öğrt		Türk.Öğrt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Dürüsttür	0	0	1	1.3	1	1.4	2	2.0
02. İyi niyetlidir	5	4.5	6	7.7	5	7.0	3	3.0
03. İçtendir	19	17.0	15	19.2	8	11.3	14	13.9
04. Cesurdur	80	71.4	51	65.4	50	70.4	67	66.3
05. Azimlidir	6	5.4	4	5.1	4	5.6	7	6.9
06. Sabırlıdır	2	1.8	1	1.3	0	0	1	1.0
07. Başka	0	0	0	0	3	4.2	7	6.9
TOPLAM	112	100	78	100	71	100	102	100

Mezun olunan bölüme göre eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireylerin özelliklerinin neler olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İngilizce (%71.4), Fen ve Teknoloji (%65.4), Matematik (%70.4) ve Türkçe öğretmenlerinin (%66.3) çoğunluğu eleştirel düşünen bireyleri “cesurdur” olarak tanımlamışlardır. Ayrıca, Matematik öğretmenleri, diğer öğretmenleri aksine sabırlı olmanın eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireylerin özelliği olmadığını belirtmişlerdir.

4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

İlköğretim ikinci kademe Fen ve Teknoloji, İngilizce, Matematik ve Türkçe öğretmenlerinin etkinlik amaçları konusunda görüşleri arasında cinsiyet, hizmet süresi, eğitim durumu, mezun olunan fakülte ve mezun olunan bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Aşağıda sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin neleri yapmaları öğretmenleri mutlu edeceğine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 50: Cinsiyete göre sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin neleri yapmaları öğretmenleri mutlu edeceğine ilişkin kay-kare sonuçları

	Erkek		Kadın	
	f	%	f	%
01. Beni herhangi bir konuda eleştirmeleri	25	13.2	13	7.5
02. Etkinlikle ilgili beni sorgulamaları	37	19.6	29	16.7
03. Etkinlikle ilgili akıl yürütmeleri	116	61.4	121	69.5
04. Çelişkileri bulmaları	6	3.2	8	4.6
05. Ayrıntıları bulmaları	2	1.1	2	1.1
06. Detaya inmeleri	3	1.6	0	0
07. Başka	0	0	1	0.6
TOPLAM	189	100	174	100

Cinsiyete göre sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin neleri yapmaları öğretmenleri mutlu edeceği incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Erkek (%61.4) ve kadın (%69.5) öğretmenlerin çoğunluğu “Etkinlikle ilgili akıl yürütmeleri” olarak belirtmişlerdir. Ayrıca hem erkek (%19.6) hem de kadın (16.7) öğretmenler sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin etkinlikle ilgili kendilerini sorgulamaları onları mutlu edeceğini belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri esnasında öğrencilerden neler yapmalarını istediklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 51: Cinsiyete göre öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri esnasında öğrencilerden neler yapmalarını istediklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	Erkek		Kadın	
	f	%	f	%
01. Yorum ve eleştiriden uzak kalarak sessiz, uslu olmalarını	7	3.7	5	2.9
02. Anlattığımı anlattığım gibi geri vermelerini	27	14.3	23	13.2
03. Sadece iyi bir dinleyici olmalarını	23	12.2	22	12.6
04. Hiçbiri	73	38.6	53	30.5
05. Başka	59	31.2	71	40.8
TOPLAM	189	100	174	100

$P > 0.05$ $\chi^2 = 4.345$ $Sd = 4$

Cinsiyete göre öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri esnasında öğrencilerden neler yapmalarını istedikleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($P > 0.05$ $\chi^2 = 4.345$ $Sd = 4$). Erkek (%31,2) ve kadın (%40,8) öğretmenlerin çoğunluğu “başka” seçeneğini işaretleyerek kendi görüşlerini belirtmişlerdir.

Aşağıda nelerin sınıf içi etkinliklerin özelliklerini yansıtmakta olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 52: Cinsiyete göre nelerin sınıf içi etkinliklerin özelliklerini yansıtmakta olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	Erkek		Kadın	
	f	%	f	%
01. Öğrencileri sorgulamaya teşvik eder	53	28	34	19.5
02. Öğrencileri araştırmaya sevk eder	67	35.4	53	30.5
03. Öğrencileri tahmin yürütmeye sevk eder	26	13.8	58	33.3
04. Öğrencileri kavramların farklı boyutlarını keşfetmeye teşvik eder	1	0.5	5	2.9
05. Başka				
TOPLAM	189	100	174	100

Cinsiyete göre nelerin sınıf içi etkinliklerin özelliklerini yansıtmakta olduğuna incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Erkek (%35.4)

öğretmenler sınıf içi etkinliklerin “öğrencileri araştırmaya sevk ettiğini” ve kadın (%33.3) öğretmenler ise “Öğrencileri tahmin yürütmeye sevk ettiğini” belirtmişlerdir.

Aşağıda sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin neleri yapmaları öğretmenleri mutlu edeceğine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 53: Hizmet süresine göre sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin neleri yapmaları öğretmenleri mutlu edeceğine ilişkin kay-kare sonuçları

	01-09		10-19		20-29		30+	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Beni herhangi bir konuda eleştirmeleri	23	10.1	10	9.8	4	14.8	1	14.3
02. Etkinlikle ilgili beni sorgulamaları	48	21.1	16	15.7	1	3.7	1	14.3
03. Etkinlikle ilgili akıl yürütmeleri	144	63.4	71	69.6	19	70.4	3	42.9
04. Çelişkileri bulmaları	9	4.0	3	2.9	1	3.7	1	14.3
05. Ayrıntıları bulmaları	1	0.4	1	1.0	1	3.7	1	14.3
06. Detaya inmeleri	1	0.4	1	1.0	1	3.7	0	0
07. Başka	1	0.4	0	0.0	0	0	0	0
TOPLAM	227	100	102	100	27	100	7	100

Hizmet süresine göre sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin neleri yapmaları öğretmenleri mutlu edeceği incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Hizmet süresi 01–09 yıl arasında olan (%63.4), 10–19 yıl arasında olan (%69.6), 20–29 yıl arasında olan (%70.4) ve 30 yıl ve üzeri olan (%42.9) öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde “etkinlikle ilgili akıl yürütmeleri”i kendilerini mutlu edeceğini ifade etmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri esnasında öğrencilerden neler yapmalarını istediklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 54: Hizmet süresine göre öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri esnasında öğrencilerden neler yapmalarını istediklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	01-09		10-19		20-29		30+	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Yorum ve eleştiriden uzak kalarak sessiz, uslu olmalarını	8	3.5	2	2.0	0	0	2	28.6
02. Anlattığımı anlattığım gibi geri vermelerini	30	13.2	15	14.7	4	14.8	1	14.3
03. Sadece iyi bir dinleyici olmalarını	23	10.1	16	15.7	5	18.5	1	14.3
04. Hiçbiri	70	30.8	34	33.3	8	29.6	0	0
05. Başka	96	42.3	35	34.3	10	37.0	3	42.9
TOPLAM	227	100	102	100	27	100	7	100

Hizmet süresine göre öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri esnasında öğrencilerden neler yapmalarını istedikleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Hizmet süresi 01-09 yıl arasında olan (%42.3), 10-19 yıl arasında olan (%34.3), 20-29 yıl arasında olan (%37.0) ve 30 yıl ve üzeri hizmet yılı olan (%42.9) öğretmenlerin çoğunluğu sınıf içi etkinlikleri esnasında öğrencilerden neler yapmalarını istediklerine ilişkin “başka” seçeneğini işaretleyerek kendi düşüncelerini ifade etmeyi tercih etmişlerdir.

Aşağıda nelerin sınıf içi etkinliklerin özelliklerini yansıtmakta olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 55: Hizmet süresine göre nelerin sınıf içi etkinliklerin özelliklerini yansıtmakta olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	01-09		10-19		20-29		30+	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Öğrencileri sorgulamaya teşvik eder	56	24.7	26	25.5	4	14.8	1	14.3
02. Öğrencileri araştırmaya sevk eder	67	29.5	35	34.3	10	37.0	4	57.1
03. Öğrencileri tahmin yürütmeye sevk eder	55	24.2	23	22.5	5	18.5	1	14.3
04. Öğrencileri kavramların farklı boyutlarını keşfetmeye teşvik eder	39	17.2	18	17.6	8	29.6	1	14.3
05. Başka	10	4.4	0	0	0	0	0	0
TOPLAM	227	100	102	100	27	100	7	100

Hizmet süresine göre nelerin sınıf içi etkinliklerin özelliklerini yansıtmakta olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Hizmet süresi 01-09 yıl arasında olan (%29.5), 10-19 yıl arasında olan (%34.3), 20-29 yıl arasında olan (%37.0) ve 30 yıl ve üzeri olan (%57.1) öğretmenlerin çoğunluğu sınıf içi etkinliklerinin “Öğrencileri araştırmaya sevk eder” şeklinde ifade etmektedir.

Aşağıda sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin neleri yapmaları öğretmenleri mutlu edeceğine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 56: Eğitim durumuna göre sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin neleri yapmaları öğretmenleri mutlu edeceğine ilişkin kay-kare sonuçları

	Önlisans		Lisans		Y.Lisans	
	f	%	f	%	f	%
01. Beni herhangi bir konuda eleştirmeleri	3	33.3	35	10.2	0	0
02. Etkinlikle ilgili beni sorgulamaları	3	33.3	59	17.4	4	28.6
03. Etkinlikle ilgili akıl yürütmeleri	2	22.2	228	67.1	7	50.0
04. Çelişkileri bulmaları	0	0	12	3.5	2	14.3
05. Ayrıntıları bulmaları	1	11.1	2	0.6	1	7.1
06. Detaya inmeleri	0	0	1	30.9	0	0
07. Başka	0	0	1	03	0	0
TOPLAM	9	100	340	100	14	100

Eğitim durumuna göre sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin neleri yapmaları öğretmenleri mutlu edeceği incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim durumu önlisans (%33.3) olan öğretmenlerin çoğunluğu “beni herhangi bir konuda eleştirmeleri” ve “etkinlikle ilgili beni sorgulamaları”, eğitim durumu lisans (%67.1) ve yüksek lisans (%50.0) olan öğretmenlerin çoğunluğu “etkinlikle ilgili akıl yürütmeleri” kendilerini mutlu edeceğini belirtmişlerdir. Ayrıca sadece eğitim durumu yüksek lisans olan öğretmenler öğrencilerin kendilerini herhangi bir konuda eleştirmelerinin kendilerini mutlu etmeyeceğini belirtmişlerdir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Aşağıda öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri esnasında öğrencilerden neler yapmalarını istediklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 57: Eğitim durumuna göre öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri esnasında öğrencilerden neler yapmalarını istediklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	Önlisans		Lisans		Y.Lisans	
	f	%	f	%	f	%
01. Yorum ve eleştiriden uzak kalarak sessiz, uslu olmalarını	0	0	11	3.2	1	7.1
02. Anlattığımı anlattığım gibi geri vermelerini	2	22.2	46	13.5	2	14.3
03. Sadece iyi bir dinleyici olmalarını,	2	22.2	41	12.1	2	14.3
04. Hiçbiri	2	22.2	106	31.2	4	28.6
05. Başka	3	33.3	136	40.0	5	37.0
TOPLAM	9	100	340	100	14	100

Eğitim durumuna retmenlerin sınıf içi etkinlikleri esnasında öğrencilerden neler yapmalarını istedikleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim durumu nlisans (%33.3), lisans (%40.0) ve yüksek lisans (%37.0) olan öğretmenlerin çoğunluğu sınıf içi etkinlikleri esnasında öğrencilerden “başka” seçeceğini işaretleyerek kendi görüşlerini ifade etme yolunu tercih etmişlerdir. Ayrıca sadece eğitim durumu nlisans olan öğretmenler sınıf içi etkinlikleri esnasında öğrencilerden “yorum ve eleştirden uzak kalarak sessiz, uslu olmalarını” istemediklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Aşağıda nelerin sınıf içi etkinliklerin özelliklerini yansıtmakta olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 58: Eğitim durumuna göre nelerin sınıf içi etkinliklerin özelliklerini yansıtmakta olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	nlisans		Lisans		Y.Lisans	
	f	%	f	%	f	%
01. Öğrencileri sorgulamaya teşvik eder	11	11.1	84	24.7	2	14.3
02. Öğrencileri araştırmaya sevk eder	44	44.4	111	32.6	5	35.7
03. Öğrencileri tahmin yürütmeye sevk eder	1	11.1	78	22.9	5	35.7
04. Öğrencileri kavramların farklı boyutlarını keşfetmeye teşvik eder	3	33.3	61	17.9	2	14.3
05. Başka	0	0	6	1.8	0	0
TOPLAM	9	100	340	100	14	100

Eğitim durumuna göre nelerin sınıf içi etkinliklerin özelliklerini yansıtmakta olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim durumu nlisans (%44.4), lisans (%32.6) ve yüksek lisans (%35.6) olan öğretmenlerin çoğunluğu sınıf içi etkinliklerinin “ğrencileri araştırmaya sevk eder” şeklinde ifade etmişlerdir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Aşağıda sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin neleri yapmaları öğretmenleri mutlu edeceğine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 59: Mezun olunan fakülteye göre sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin neleri yapmaları öğretmenleri mutlu edeceğine ilişkin kay-kare sonuçları

	Eğt. Fakültesi		Fen Ed. Fakültesi		Başka	
	f	%	f	%	f	%
01. Beni herhangi bir konuda eleştirmeleri	30	10.5	7	10.8	1	7.7
02. Etkinlikle ilgili beni sorgulamaları	58	20.4	6	9.2	2	15.4
03. Etkinlikle ilgili akıl yürütmeleri	182	63.9	48	73.8	7	53.8
04. Çelişkileri bulmaları	9	3.2	4	6.2	1	7.7
05. Ayrıntıları bulmaları	3	1.1	0	0	1	7.7
06. Detaya inmeleri	2	0.7	0	0	1	7.7
07. Başka	1	0.4	0	0	0	0
TOPLAM	285	100	65	100	13	100

Mezun olunan fakülteye göre sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin neleri yapmaları öğretmenleri mutlu edeceği incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim Fakültesi (%63.9), Fen Edebiyat Fakültesi (%73.8) ve diğer fakülte %(53.8) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin “etkinlikle ilgili akıl yürütmeleri” kendilerini mutlu edeceğini ifade etmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri esnasında öğrencilerden neler yapmalarını istediklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 60: Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri esnasında öğrencilerden neler yapmalarını istediklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	Eğt. Fakültesi		Fen Ed. Fakültesi		Başka	
	f	%	f	%	f	%
01. Yorum ve eleştiriden uzak kalarak sessiz, uslu olmalarını	8	2.8	2	3.1	2	15.4
02. Anlattığımı anlattığım gibi geri vermelerini	41	14.4	8	12.3	1	7.7
03. Sadece iyi bir dinleyici olmalarını	33	11.6	10	15.4	2	15.4
04. Hiçbiri	87	30.5	22	33.8	3	23.1
05. Başka	116	40.7	23	35.4	5	38.5
TOPLAM	285	100	65	100	13	100

Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri esnasında öğrencilerden neler yapmalarını istedikleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim Fakültesi (%40.7), Fen Edebiyat Fakültesi (%35.4) ve

diğer fakülte (%38.5) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu “başka” seçeneğini işaretleyerek kendi görüşlerini ifade etmeyi tercih etmişlerdir. Öğretmenler sınıf içi etkinliklerde öğrencilerden aktif, katılımcı ve sorgulayıcı olmalarını analiz ve sentez yapmalarını, konuya farklı açıdan bakabilmelerini ve yorum uzak kalmamalarını istediklerini belirtmişlerdir.

Aşağıda nelerin sınıf içi etkinliklerin özelliklerini yansıtmakta olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 61: Mezun olunan fakülteye göre nelerin sınıf içi etkinliklerin özelliklerini yansıtmakta olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	Eğt. Fakültesi		Fen Ed. Fakültesi		Başka	
	f	%	f	%	f	%
01. Öğrencileri sorgulamaya teşvik eder	72	25.3	14	21.5	1	7.7
02. Öğrencileri araştırmaya sevk eder	95	33.3	20	30.8	5	38.5
03. Öğrencileri tahmin yürütmeye sevk eder	62	21.8	19	29.2	3	23.1
04. Öğrencileri kavramların farklı boyutlarını keşfetmeye teşvik eder	51	17.9	11	16.9	4	30.8
05. Başka	5	1.8	1	1.5	0	0
TOPLAM	285	100	65	100	13	100

Mezun olunan fakülteye göre elerin sınıf içi etkinliklerin özelliklerini yansıtmakta olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim Fakültesi (%33.3), Fen Edebiyat Fakültesi (%30.8) ve diğer fakülte (%38.8) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu sınıf içi etkinliklerin “Öğrencileri araştırmaya sevk eder” şeklinde ifade eder.

Aşağıda sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin neleri yapmaları öğretmenleri mutlu edeceğine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 62: Mezun olunan bölüme göre sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin neleri yapmaları öğretmenleri mutlu edeceğine ilişkin kay-kare sonuçları

	İng.Öğrt.		Fen Öğrt.		Mat.Öğrt		Türk.Öğrt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Beni herhangi bir konuda eleştirmeleri	8	7.1	8	10.3	6	8.5	16	15.7
02. Etkinlikle ilgili beni sorgulamaları	20	17.9	14	17.9	14	19.7	18	17.6
03. Etkinlikle ilgili akıl yürütmeleri	77	68.8	48	61.5	49	69.0	63	63.8
04. Çelişkileri bulmaları	4	3.6	5	6.4	1	1.4	4	3.9
05. Ayrıntıları bulmaları	2	1.8	1	1.3	1	1.4	0	0
06. Detaya inmeleri	0	0	2	2.6	0	0	1	1.0
07. Başka	1	0.9	0	0.0	0	0	0	0
TOPLAM	112	100	78	100	71	100	102	100

Mezun olunan bölüme göre sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin neleri yapmaları öğretmenleri mutlu edeceği incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İngilizce (%68.8), Fen ve Teknoloji (%61.5), Matematik (%69.0) ve Türkçe öğretmenlerinin (%63.8) çoğunluğu “etkinlikle ilgili akıl yürütmeleri” olarak belirtmişlerdir. Ayrıca, Fen ve Teknoloji öğretmenleri diğer öğretmenlerin aksine öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde detaya inmeleri kendilerini mutlu edeceklerini belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri esnasında öğrencilerden neler yapmalarını istediklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 63: Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri esnasında öğrencilerden neler yapmalarını istediklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	İng.Öğrt.		Fen Öğrt.		Mat.Öğrt		Türk.Öğrt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Yorum ve eleştiriden uzak kalarak sessiz, uslu olmalarını	5	4.5	2	2.6	3	4.2	2	2.0
02. Anlattığımı anlattığım gibi geri vermelerini	17	15.2	11	14.1	13	18.3	9	8.8
03. Sadece iyi bir dinleyici olmalarını	16	14.3	10	12.8	8	11.3	11	10.8
04. Hiçbiri	39	34.8	20	25.6	26	36.6	41	40.2
05. Başka	35	31.3	35	44.9	21	29.6	39	38.2
TOPLAM	112	100	78	100	71	100	102	100

Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri esnasında öğrencilerden neler yapmalarını istedikleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İngilizce (%34.8), Matematik (%36.6), Türkçe (%40.2) öğretmenlerinin çoğunluğu verilen seçeneklerden “hiçbiri”ni benimsememiş ve Fen ve Teknoloji (%44.9) öğretmenlerinin çoğunluğu ise “başka” seçeneğini işaretleyerek kendi görüşlerini ifade etmişlerdir.

Aşağıda nelerin sınıf içi etkinliklerin özelliklerini yansıtmakta olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 64: Mezun olunan bölüme göre nelerin sınıf içi etkinliklerin özelliklerini yansıtmakta olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	İng.Öğrt.		Fen Öğrt.		Mat.Öğrt		Türk.Öğrt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Öğrencileri sorgulamaya teşvik eder	12	10.7	21	26.9	23	32.4	31	30.4
02. Öğrencileri araştırmaya sevk eder	38	33.9	34	43.6	13	18.3	31	30.4
03. Öğrencileri tahmin yürütmeye sevk eder	39	34.8	10	12.8	18	25.4	21	20.6
04. Öğrencileri kavramların farklı boyutlarını keşfetmeye teşvik eder	20	17.9	13	16.7	16	22.5	17	16.7
05. Başka	3	2.7	0	0	1	1.4	2	2.0
TOPLAM	112	100	78	100	71	100	102	100

Mezun olunan bölüme göre nelerin sınıf içi etkinliklerin özelliklerini yansıtmakta olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İngilizce (%34.8) öğretmenlerinin çoğunluğu sınıf içi etkinliklerin “Öğrencileri tahmin yürütmeye sevk eder” olarak, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin (%43.6) çoğunluğu “öğrencileri araştırmaya sevk eder” olarak, Matematik öğretmenlerinin çoğunluğu (%32.4) “Öğrencileri sorgulamaya teşvik eder”, Türkçe öğretmenlerinin (%30.4) çoğunluğu “Öğrencileri sorgulamaya teşvik eder” ve “Öğrencileri araştırmaya sevk eder” olarak belirtmişlerdir. Ayrıca diğer öğretmenlerin aksine Fen ve Teknoloji öğretmenleri sınıf içi etkinliklerinin öğrencileri kavramların farklı boyutlarını keşfetmeye teşvik etmediğini belirtmişlerdir.

4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

İlköğretim ikinci kademe Fen ve Teknoloji, İngilizce, Matematik ve Türkçe öğretmenlerinin etkinlikler, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda görüşleri arasında

cinsiyet, hizmet süresi, eğitim durumu, mezun olunan fakülte ve mezun olunan bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Aşağıda öğretmenlerin ders anlatımında öğretim yöntem ve tekniklerinden hangilerini daha fazla kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 65: Cinsiyete göre öğretmenlerin ders anlatımında öğretim yöntem ve tekniklerinde hangilerini daha fazla kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	Erkek		Kadın	
	f	%	f	%
01. Kubaşık öğrenme (işbirliğine dayalı öğrenme) yöntemi	70	37.0	69	39.7
02. Beyin Fırtınası	61	32.3	56	32.2
03. Tartışma Yöntemi	30	15.9	22	12.6
04. Sorgulamaya dayalı öğretim	21	11.1	18	10.3
05. Rol oynama/Yaratıcı drama	6	3.2	6	3.4
06. Başka	1	0.5	3	1.7
TOPLAM	189	100	174	100

Cinsiyete göre öğretmenlerin ders anlatımında öğretim yöntem ve tekniklerinde hangilerini daha fazla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Erkek (%37.0) ve kadın (%39.7) öğretmenlerin çoğunluğu “kubaşık öğrenme (işbirliğine dayalı öğrenme) yöntemini” daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca hem erkek (%32.3) hem de kadın (%32.2) öğretmenler ders anlatımında öğretim yöntem ve tekniklerinden “beyin fırtınası”ni kullandıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde soru üretmeyi, uslamamayı, gerekçelendirmeyi özendirici çalışmalar yapmak için öğretim yöntemlerinden hangilerini kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Cinsiyete göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde soru üretmeyi, uslamamayı, gerekçelendirmeyi özendirici çalışmalar yapmak için öğretim yöntemlerinden hangilerini kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Erkek (%32.8) ve kadın (%40.2) öğretmenlerin çoğunluğu “Görüş geliştirme” yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca hem erkek (%23.3) hem de kadın (%26.4) öğretmenler öğretim yöntemlerinden “örnek olay tartışması”ni kullandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 66: Cinsiyete göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde soru üretmeyi, uslamlamayı, gerekçelendirmeyi özendiren çalışmalar yapmak için öğretim yöntemlerinden hangilerini kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	Erkek		Kadın	
	f	%	f	%
01. Görüş geliştirme	62	32.8	70	40.2
02. Konuşma halkası	22	11.6	17	9.8
03. İstasyon	6	3.2	2	1.1
04. Örnek olay tartışması	44	23.3	46	26.4
05. Grup tartışması	27	14.3	19	10.9
06. Beyin fırtınası	27	14.3	19	10.9
07. Başka	1	0.5	1	0.6
TOPLAM	189	100	174	100

Cinsiyete göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde soru üretmeyi, uslamlamayı, gerekçelendirmeyi özendiren çalışmalar yapmak için öğretim yöntemlerinden hangilerini kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Erkek (%32.8) ve bayan (%40.2) öğretmenlerin çoğunluğu “Görüş geliştirme” yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca hem erkek (%23.3) hem de bayan (%26.4) öğretmenler öğretim yöntemlerinden “örnek olay tartışması”nı kullandıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin ders anlatımında öğretim yöntem ve tekniklerinden hangilerini daha fazla kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 67: Hizmet süresine göre öğretmenlerin ders anlatımında öğretim yöntem ve tekniklerinde hangilerini daha fazla kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	01-09		10-19		20-29		30+	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Kubaşık öğrenme (işbirliğine dayalı öğrenme) yöntemi	86	37.9	32	31.4	14	51.9	3	42.9
02. Beyin Fırtınası	72	31.7	42	41.2	4	14.8	3	42.9
03. Tartışma Yöntemi	29	12.8	19	18.6	3	11.1	1	14.3
04. Sorgulamaya dayalı öğretim	27	11.9	8	7.8	4	14.8	0	0
05. Rol oynama/Yaratıcı drama	9	4.0	1	1.0	2	7.4	0	0
06. Başka	4	1.8	0	0	0	0	0	0
TOPLAM	227	100	102	100	27	100	7	100

Hizmet süresine göre öğretmenlerin ders anlatımında öğretim yöntem ve tekniklerinde hangilerini daha fazla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak

anlamli bir fark bulunmuştur. Hizmet süresi 01-09 yıl arasında olan öğretmenler (%37.9) ile 20-29 yıl arasında olan (%51.9) öğretmenlerin çoğunluğu ders anlatımında “kubaşık öğrenme (işbirliğine dayalı öğrenme) yöntemi”ni, hizmet süresi 10-19 yıl arasında olan (%41.2) öğretmenler çoğunluğu ders anlatımında “beyin fırtınası”nı, 30 yıl ve üzeri hizmet süresi olan (%42.9) öğretmenlerin çoğunluğu ise ders anlatımında “kubaşık öğrenme (işbirliğine dayalı öğrenme) yöntemi” ile “beyin fırtınası” yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde soru üretmeyi, uslamlamayı, gerekçelendirmeyi özendirici çalışmalar yapmak için öğretim yöntemlerinden hangilerini kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 68: Hizmet süresine göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde soru üretmeyi, uslamlamayı, gerekçelendirmeyi özendirici çalışmalar yapmak için öğretim yöntemlerinden hangilerini kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	01-09		10-19		20-29		30+	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Görüş geliştirme	82	36.1	33	32.4	12	44.4	5	71.4
02. Konuşma halkası	25	11.0	12	11.8	1	3.7	1	14.3
03. İstasyon	3	1.3	4	3.9	1	3.7	0	0
04. Örnek olay tartışması	61	26.9	22	21.6	6	22.2	1	14.3
05. Grup tartışması	25	11.0	19	18.6	2	7.4	0	0
06. Beyin fırtınası	29	12.8	12	11.8	5	18.5	0	0
07. Başka	2	0.9	0	0	0	0	0	0
TOPLAM	227	100	102	100	27	100	7	100

Hizmet süresine göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde soru üretmeyi, uslamlamayı, gerekçelendirmeyi özendirici çalışmalar yapmak için öğretim yöntemlerinden hangilerini kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Hizmet süresi 01-09 yıl arasında olan (%36.1), 10-19 yıl arasında olan (%32.4), 20-29 yıl arasında olan (%44.4) ve 30 yıl ve üzeri hizmet yılı olan (%71.4) öğretmenlerin çoğunluğu sınıf içi etkinliklerinde soru üretmeyi, uslamlamayı, gerekçelendirmeyi özendirici çalışmalar yapmak için “görüş geliştirme” yöntemini kullandıklarını ifade etmektedir.

Aşağıda öğretmenlerin ders anlatımında öğretim yöntem ve tekniklerinden hangilerini daha fazla kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 69: Eğitim durumuna göre öğretmenlerin ders anlatımında öğretim yöntem ve tekniklerinde hangilerini daha fazla kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	Önlisans		Lisans		Y.Lisans	
	f	%	f	%	f	%
01. Kubaşık öğrenme (işbirliğine dayalı öğrenme) yöntemi	44	44.4	127	37.4	8	57.1
02. Beyin Fırtınası	3	33.3	113	33.2	1	7.1
03. Tartışma Yöntemi	0	0	51	15.0	1	7.1
04. Sorgulamaya dayalı öğretim	27	11.9	8	7.8	4	14.8
05. Rol oynama/Yaratıcı drama	1	11.1	9	2.6	2	14.3
06. Başka	0	0	4	1.2	0	0
TOPLAM	9	100	340	100	14	100

Eğitim durumuna göre öğretmenlerin ders anlatımında öğretim yöntem ve tekniklerinde hangilerini daha fazla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim durumu önlisans (%44.4), lisans (%37.4), yüksek lisans (%57.1) olan öğretmenlerin çoğunluğu ders anlatımında “kubaşık öğrenme (işbirliğine dayalı öğrenme) yöntemi ” daha fazla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca sadece eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin verilen öğretim yöntem ve tekniklerinden tamamını kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Aşağıda öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde soru üretmeyi, uslamlamayı, gerekçelendirmeyi özendiren çalışmalar yapmak için öğretim yöntemlerinden hangilerini kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 70: Eğitim durumuna göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde soru üretmeyi, uslamlamayı, gerekçelendirmeyi özendiren çalışmalar yapmak için öğretim yöntemlerinden hangilerini kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	Önlisans		Lisans		Y.Lisans	
	f	%	f	%	f	%
01. Görüş geliştirme	5	55.6	118	34.7	5	35.3
02. Konuşma halkası	1	11.1	36	10.6	2	14.3
03. İstasyon	0	0	8	2.4	0	0
04. Örnek olay tartışması	22	2.2	87	25.6	5	35.7
05. Grup tartışması	0	0	45	13.2	1	7.1
06. Beyin fırtınası	1	11.1	44	12.9	1	7.1
07. Başka	0	0	2	0.6	0	0
TOPLAM	9	100	340	100	14	100

Eğitim durumuna göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde soru üretmeyi, uslamlamayı, gerekçelendirmeyi özendiren çalışmalar yapmak için öğretim yöntemlerinden hangilerini kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim durumu önlisans (%55.6), lisans (%34.7) ve yüksek lisans (%35.3) olan öğretmenlerin çoğunluğu sınıf içi etkinliklerinde soru üretmeyi, uslamlamayı, gerekçelendirmeyi özendiren çalışmalar yapmak için öğretim yöntemlerinden “görüş geliştirme” yi kullandıklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan eğitim durumu önlisans ve yüksek lisans olan öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde soru üretmeyi, uslamlamayı, gerekçelendirmeyi özendiren çalışmalar yapmak için “istasyon” yöntemini hiç kullanmadıkları belirlenmiştir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Aşağıda öğretmenlerin ders anlatımında öğretim yöntem ve tekniklerinden hangilerini daha fazla kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 71: Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin ders anlatımında öğretim yöntem ve tekniklerinde hangilerini daha fazla kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	Eğt. Fakültesi		Fen Ed. Fakültesi		Başka	
	f	%	f	%	f	%
01. Kubaşık öğrenme (işbirliğine dayalı öğrenme) yöntemi	106	37.2	28	43.1	5	38.5
02. Beyin Fırtınası	96	33.7	19	29.2	2	15.4
03. Tartışma Yöntemi	38	13.3	12	18.5	2	15.4
04. Sorgulamaya dayalı öğretim	30	10.5	6	9.2	3	23.1
05. Rol oynama/Yaratıcı drama	11	3.9	0	0	1	7.7
06. Başka	4	1.4	0	0	0	0
TOPLAM	285	100	65	100	13	100

Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin ders anlatımında öğretim yöntem ve tekniklerinde hangilerini daha fazla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim Fakültesi (%37.2), Fen Edebiyat Fakültesi (%43.1) ve diğer fakülte (%38.5) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu “kubaşık öğrenme (işbirliğine dayalı öğrenme) yöntemi”ni kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca eğitim ve diğer fakülte mezunlarının aksine fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin ders anlatımında “rol oynama/yaratıcı drama”yı hiç kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde soru üretmeyi, uslamamayı, gerekçelendirmeyi özendiren çalışmalar yapmak için öğretim yöntemlerinden hangilerini kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 72: Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde soru üretmeyi, uslamamayı, gerekçelendirmeyi özendiren çalışmalar yapmak için öğretim yöntemlerinden hangilerini kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	Eğt. Fakültesi		Fen Ed. Fakültesi		Başka	
	f	%	f	%	f	%
01. Görüş geliştirme	95	33.3	28	43.1	5	38.5
02. Konuşma halkası	30	10.5	6	9.2	3	23.1
03. İstasyon	7	2.5	1	1.5	0	0
04. Örnek olay tartışması	77	27.0	13	20.0	4	30.8
05. Grup tartışması	34	11.9	12	18.5	0	0
06. Beyin fırtınası	41	14.4	4	6.2	1	7.7
07. Başka	1	0.4	1	1.5	0	0
TOPLAM	285	100	65	100	13	100

Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde soru üretmeyi, uslamamayı, gerekçelendirmeyi özendiren çalışmalar yapmak için öğretim yöntemlerinden hangilerini kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim Fakültesi (%33.3), Fen Edebiyat Fakültesi (%43.1) ve diğer fakülte (%38.5) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu “görüş geliştirme” yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin aksine, diğer fakülte mezunu öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde soru üretmeyi, uslamamayı, gerekçelendirmeyi özendiren çalışmalar yapmak için öğretim yöntemlerinden “istasyon”u hiç kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin ders anlatımında öğretim yöntem ve tekniklerinden hangilerini daha fazla kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 73: Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin ders anlatımında öğretim yöntem ve tekniklerinde hangilerini daha fazla kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	İng.Öğrt.		Fen Öğrt.		Mat.Öğrt		Türk.Öğrt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Kubaşık öğrenme (işbirliğine dayalı öğrenme) yöntemi	49	43.8	26	33.3	26	36.6	37	36.3
02. Beyin Fırtınası	31	27.7	25	32.1	24	33.8	37	36.3
03. Tartışma Yöntemi	12	10.7	17	21.8	8	11.3	15	14.7
04. Sorgulamaya dayalı öğretim	11	9.8	10	12.8	10	14.1	8	7.8
05. Rol oynama/Yaratıcı drama	8	7.1	0	0	1	1.4	3	1.4
06. Başka	1	0.9	0	0	2	2.8	1	1.0
TOPLAM	112	100	78	100	71	100	102	100

Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin ders anlatımında öğretim yöntem ve tekniklerinde hangilerini daha fazla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İngilizce (%43.8), Fen ve Teknoloji (%33.3), Matematik (%36.6) ve Türkçe öğretmenlerinin (%36.3) çoğunluğu “kubaşık öğrenme (işbirliğine dayalı öğrenme) yöntemi”ni kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, diğer öğretmenlerin aksine Fen ve Teknoloji öğretmenleri ders anlatımında öğretim yöntem ve tekniklerinden “rol oynama/yaratıcı drama”yı kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde soru üretmeyi, uslamlamayı, gerekçelendirmeyi özendirici çalışmalar yapmak için öğretim yöntemlerinden hangilerini kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 74: Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde soru üretmeyi, uslamlamayı, gerekçelendirmeyi özendirici çalışmalar yapmak için öğretim yöntemlerinden hangilerini kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	İng.Öğrt.		Fen Öğrt.		Mat.Öğrt		Türk.Öğrt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Görüş geliştirme	39	34.8	18	23.1	29	40.8	46	45.1
02. Konuşma halkası	23	20.5	9	11.5	3	4.2	4	3.9
03. İstasyon	2	1.8	2	2.6	2	2.8	2	2.0
04. Örnek olay tartışması	26	23.2	28	35.9	16	22.5	20	19.6
05. Grup tartışması	10	8.9	12	15.4	8	11.3	16	15.7
06. Beyin fırtınası	11	9.8	8	10.3	13	18.3	14	13.7
07. Başka	1	0.9	1	0.9	0	0	0	0
TOPLAM	112	100	78	100	71	100	102	100

Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde soru üretmeyi, uslamlamayı, gerekçelendirmeyi özendiren çalışmalar yapmak için öğretim yöntemlerinden hangilerini kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İngilizce (%34.8), Matematik (%40.8), Türkçe öğretmenlerinin (%45.1) çoğunluğu “görüş geliştirme”yi, Fen ve Teknoloji (%35.9) öğretmenlerinin çoğunluğu “örnek olay tartışması” yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir.

4.5. Beşinci Alt Boyuta İlişkin Bulgular

İlköğretim ikinci kademe Fen ve Teknoloji, İngilizce, Matematik ve Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşündürme etkinlikleri konusunda görüşleri arasında cinsiyet, hizmet süresi, eğitim durumu, mezun olunan fakülte ve mezun olunan bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Aşağıda öğretmenlerin öğrencilerine ev ödevi türlerinden hangilerini verdiklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 75: Cinsiyete göre öğretmenlerin öğrencilerine ev ödevi türlerinden hangilerini verdiklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	Erkek		Kadın	
	f	%	f	%
01. Yazma ödevleri	58	30.7	55	31.6
02. Okuma ödevleri	35	18.5	21	12.1
03. Sözel tekrar	12	6.3	18	10.3
04. Proje görevi	49	25.9	39	22.4
05. Performans ödevleri	25	13.2	36	20.7
06. Başka	10	5.3	5	2.3
TOPLAM	189	100	174	100

$P > 0.05$ $\chi^2 = 8.962$ $Sd = 5$

Cinsiyete göre öğretmenlerin öğrencilerine ev ödevi türlerinden hangilerini verdikleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($P > 0.05$ $\chi^2 = 8.962$ $Sd = 5$). Erkek (%30.7) ve kadın (%31.6) öğretmenlerin çoğunluğu “Yazma ödevleri” verdiklerini belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde “etkileşim içeren stratejiler”den hangilerini kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 76: Cinsiyete göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde “etkileşim içeren stratejiler” den hangilerini kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	Erkek		Kadın	
	f	%	f	%
01. Soru sorma ve başka yollarla araştırmacı konuşmayı özendiririm	121	64.0	97	55.7
02. Uslamlamayı özendiririm (“neden?”, “bunu söyleme nedenin ne?”)	28	14.8	50	28.7
03. Ahlaki yargılar oluşturulmasına yardımcı olurum (“sence neden bu diğerinden daha iyi?”)	14	7.4	4	2.3
04. Tartışmaya katılmayı özendiririm (“bu görüşe katılan kimler?”, “neden katılıyorsun?”)	18	9.5	18	10.3
05. Düşüncede tutarlılığı özendiririm (“az önce söylediğinle bunu nasıl bağdaştırıyorsun?”)	7	3.7	5	2.9
06. Başka	1	0.5	0	0.0
TOPLAM	189	100	174	100

Cinsiyete göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde “etkileşim içeren stratejiler” den hangilerini kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Erkek (%64.0) ve kadın (%55.7) öğretmenlerin çoğunluğu “soru sorma ve başka yollarla araştırmacı konuşmayı özendiririm”i benimsemişlerdir. Ayrıca hem erkek (%14.8) hem de kadın (%28.7) öğretmenler sınıf içi etkinliklerde “etkileşim içeren stratejiler”den “Uslamlamayı özendiririm (Neden? Bunu söyleme nedenin ne?...)”i kullandıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde öğrencilere karşı yaklaşımlarında neleri benimsediklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 77: Cinsiyete göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde öğrencilere karşı yaklaşımlarında neleri benimsediklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	Erkek		Kadın	
	f	%	f	%
01. Yargılayıcı tepkilerden kaçınırım	47	24.9	51	29.3
02. Karşı çıkmak değil anlamak amacıyla dinlerim	82	43.4	76	43.7
03. Herkese fikrini söyleme şansı tanırım ama kimseye baskı yapmam	47	24.9	43	24.7
04. Konu hakkında görüşü olmayanları ya da görüşünü ifade etmeyenleri rencide ederim	4	2.1	1	0.6
05. Onların yerine düşünür, onlara başkalarının yerine düşünmede örnek olurum	4	2.1	1	0.6
06. Her şeyin her zaman söylenmeyeceğini kabullendiririm	4	2.1	2	1.1
07. En iyi öğrenci sessiz öğrencidir düsturunu benimsetirim	1	0.5	0	0.0
08. Başka				
TOPLAM	189	100	174	100

Cinsiyete göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde öğrencilere karşı yaklaşımlarında neleri benimsedikleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Erkek (%43.4) ve kadın (%43.7) öğretmenlerin çoğunluğu “Karşı çıkmak değil anlamak amacıyla dinlerim” olarak belirtmişlerdir. Ayrıca erkek (%24.9) öğretmenler sınıf içi etkinliklerde öğrencilere karşı yaklaşımlarında hem “Yargılayıcı tepkilerden kaçınırım”ı hem de “Herkesi fikrini söyleme şansı tanırım ama kimseye baskı yapmam”ı benimsediklerini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan, kadın (%51) öğretmenler “Yargılayıcı tepkilerden kaçınırım”ı benimsediklerini ifade etmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi teşvik etmede alt boyutlardan hangilerine ağırlık verdiklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 78: Cinsiyete göre öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi teşvik etmede alt boyutlardan hangilerine ağırlık verdiklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	Erkek		Kadın	
	f	%	f	%
01. Etkili soru sorabilme	92	48.7	83	47.7
02. Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme	56	29.6	55	31.6
03. İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme	11	5.8	10	5.7
04. Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme	24	12.7	19	10.9
05. Tutarsız yargıların farkına varabilme	6	3.2	7	4.0
06. Başka				
TOPLAM	189	100	174	100

$P > 0.05$ $\chi^2 = .559$ $Sd = 4$

Cinsiyete göre öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi teşvik etmede alt boyutlardan hangilerine ağırlık verdikleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($P > 0.05$ $\chi^2 = .559$ $Sd = 4$). Erkek (%48.7) ve kadın (%47.7) öğretmenlerin çoğunluğu “etkili soru sorabilme” olarak belirtmişlerdir.

Aşağıda Schafersman’ın “Nitelikli bir yazı (yazma) iyi bir eleştirel düşünmenin simgesidir” cümlesine öğretmenlerin ne düzeyde katıldıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 79: Cinsiyete göre Schafersman'ın "Nitelikli bir yazı (yazma) iyi bir eleştirel düşünmenin simgesidir" cümlesine öğretmenlerin ne düzeyde katıldıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	Erkek		Kadın	
	f	%	f	%
01. Evet	161	85.2	143	82.2
02. Hayır	28	14.8	31	17.8
TOPLAM	189	100	174	100

P>0.05 $\chi^2 = .600$ Sd= 1

Cinsiyete göre Schafersman'ın "Nitelikli bir yazı (yazma) iyi bir eleştirel düşünmenin simgesidir" cümlesine öğretmenlerin ne düzeyde katıldıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (P>0.05 $\chi^2 = .600$ Sd= 1). Erkek (%85.2) ve kadın (%82.2) öğretmenlerin çoğunluğu "evet" olarak belirtmişlerdir.

Aşağıda eleştirel düşünmenin gerçekleştiği bir sınıf ortamı oluşturmak için öğretmenlerin neler kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 80: Cinsiyete göre eleştirel düşünmenin gerçekleştiği bir sınıf ortamı oluşturmak için öğretmenlerin neler kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	Erkek		Kadın	
	f	%	f	%
01. Psikolojik özgürlük sağlarım (Öğrencilerime kendilerini özgürce ifade etme imkânı sunarım)	87	46.0	54	31.0
02. Psikolojik güvenlik sağlarım (düşüncelerin olumsuz tepkiyle karşılanmadığı, yıkıcı kırıcı bir şekilde eleştirilmediği ortam)	35	18.5	45	25.9
03. Düşünen ve öğrenen bireyler oluştururum (Öğrencilerime kendilerine özgüven duymalarını , ve özsaygı geliştirmelerini sağlarım)	51	27.7	61	35.1
04. Öğrenci merkezli yaklaşımları işe koşarım	1	7.4	12	6.9
05. Hiçbiri	1	0.5	2	1.1
06. Başka	1	0.5	0	0.0
TOPLAM	189	100.0	174	100.0

Cinsiyete göre eleştirel düşünmenin gerçekleştiği bir sınıf ortamı oluşturmak için öğretmenlerin neler kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Erkek (%46.0) öğretmenler "Psikolojik özgürlük sağlarım (Öğrencilerime

kendilerini özgürce ifade etme imkânı sunarım)” ve kadın (%35.1) öğretmenler “Düşünen ve öğrenen bireyler oluştururum (Öğrencilerime kendilerine özgüven duymalarını ve özsaygı geliştirmelerini sağlarım)” olarak belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin eleştirel düşündürmede neleri sıklıkla kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 81: Cinsiyete göre öğretmenlerin eleştirel düşündürmede neleri sıklıkla kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

		Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
01. Tanımlama ve etiketleme (Bilgiye göz atma)	Erkek	61	32.3	125	66.1	3	1.6	189	100
	Kadın	73	42.0	96	55.2	5	2.9	174	100

$P > 0.05$ $\chi^2 = 4.768$ $Sd = 2$

Cinsiyete göre öğretmenlerin eleştirel düşündürmede “Tanımlama ve etiketleme (Bilgiye göz atma)”’yi ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. ($P > 0.05$ $\chi^2 = 4.768$ $Sd = 2$). Erkek (%66.1) ve kadın (%55.2) öğretmenlerin çoğunluğu “tanımlama ve etiketleme (Bilgiye göz atma)”’yi “ara sıra” kullandıklarını belirtmişlerdir.

		Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
02. Sonuç çıkarma (Şimdi ne yapıyorsunuz)	Erkek	57	30.2	131	69.3	1	0.5	189	100
	Kadın	86	49.4	85	48.9	3	1.7	174	100

$P > 0.05$ $\chi^2 = 16.085$ $Sd = 2$

Cinsiyete göre öğretmenlerin eleştirel düşündürmede “Sonuç çıkarma, (Şimdi ne yapıyorsunuz)”’yi ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. ($P > 0.05$ $\chi^2 = 16.085$ $Sd = 2$). Erkek (%69.3) ve kadın (%48.9) öğretmenlerin çoğunluğu “tanımlama ve etiketleme (bilgiye göz atma)”’yi “ara sıra” kullandıklarını belirtmişlerdir.

		Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
03. Kanıtlandırma (Doğru cevaplama)	Erkek	131	69.3	54	28.6	4	2.1	189	100
	Kadın	119	68.4	51	29.3	4	2.1	174	100

$P > 0.05$ $\chi^2 = .042$ $Sd = 2$

Cinsiyete göre öğretmenlerin eleştirel düşündürmede “kanıtlandırma (doğru cevaplama)’yı ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. ($P > 0.05$ $\chi^2 = .042$ $Sd = 2$). Erkek (%69.3) ve kadın (%68.4) öğretmenlerin çoğunluğu “tanımlama ve etiketleme (bilgiye göz atma)’yi “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir.

		Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
04. Çıkarımda bulunma /projelendirme/uygulama (Benzer durumlara uydurma)	Erkek	50	26.5	138	73.0	1	.5	189	100
	Kadın	69	39.7	104	59.8	1	.6	174	100

$P > 0.05$ $\chi^2 = 7.203$ $Sd = 2$

Cinsiyete göre öğretmenlerin eleştirel düşündürmede “Çıkarımda bulunma /projelendirme/uygulama, (Benzer durumlara uydurma)’yı ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. ($P > 0.05$ $\chi^2 = 7.203$ $Sd = 2$). Erkek (%73.0) ve kadın (%59.8) öğretmenlerin çoğunluğu “anımlama ve etiketleme (bilgiye göz atma)’yı “ara sıra” kullandıklarını belirtmişlerdir.

		Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
05. Özetleme (Ne öğrendik?)	Erkek	141	74.6	48	25.4	0	.0	189	100
	Kadın	137	78.7	36	20.7	1	.6	174	100

$P > 0.05$ $\chi^2 = 2.156$ $Sd = 2$

Cinsiyete göre öğretmenlerin eleştirel düşündürmede “özetleme (Ne öğrendik?)’yı ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir

fark bulunmamıştır. ($P>0.05$ $\chi^2 = 2.156$ $Sd= 2$). Erkek (%74.6) ve kadın (%78.7) öğretmenlerin çoğunluğu “tanımlama ve etiketleme (Bilgiye göz atma)”yi “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir.

		Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
06. Karşılaştırma/bağlantı kurma (benzerlikleri ve farklılıkları belirleme)	Erkek	131	69.3	57	30.2	1	.5	189	100
	Kadın	127	73.0	44	25.3	3	1.7	174	100

$P>0.05$ $\chi^2 = 2.119$ $Sd= 2$

Cinsiyete göre öğretmenlerin eleştirel düşündürmede “karşılaştırma/bağlantı kurma (benzerlikleri ve farklılıkları belirleme)”yi ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. ($P>0.05$ $\chi^2 = 2.119$ $Sd= 2$). Erkek (%69.3) ve kadın (%73.0) öğretmenlerin çoğunluğu “tanımlama ve etiketleme (bilgiye göz atma)”yi “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir.

		Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
07. Sınıflandırma/bütünleştirme (Genel temayı ve ilişkileri bulma)	Erkek	55	29.1	31	69.3	3	1.6	189	100
	Kadın	78	44.8	94	54.0	2	1.1	174	100

$P>0.05$ $\chi^2 = 9.659$ $Sd= 2$

Cinsiyete göre öğretmenlerin eleştirel düşündürmede “sınıflandırma/bütünleştirme (genel temayı ve ilişkileri bulma)”yi ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. ($P>0.05$ $\chi^2 = 9.659$ $Sd= 5$). Erkek (%69.3) ve kadın (%54.0) öğretmenlerin çoğunluğu “tanımlama ve etiketleme (bilgiye göz atma)”yi “sık sık” kullandıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin eleştirel düşünmelerini geliştirmek için öğretmenlerin neleri kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 82: Cinsiyete göre öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek için öğretmenlerin neleri kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	Erkek		Kadın	
	f	%	f	%
01. Güvenli bir ortam hazırlarım	54	28.6	40	23.0
02. Çok yönlü bakış açısı kazandırırım	92	48.7	100	57.5
03. Bilinenden bilinmeyene öğretim ilkesinden yararlanırım	25	13.2	22	12.6
04. Duyarlılığı oluştururum	18	9.5	12	6.9
05. Başka	0	0	0	0
TOPLAM	189	100	174	100

Cinsiyete göre öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek için öğretmenlerin neleri kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Erkek (%48.7) ve kadın (%57.5) öğretmenlerin çoğunluğu “Çok yönlü bakış açısı kazandırırım” olarak ifade etmişlerdir. Bu durum Cohen’in (1993) önerisi ile paralellik göstermektedir. Cohen önerisinde derslerde olayları tek bir bakış açısından anlatmaktan öte, öğrencilerin farklı bakış açılarının neler olabileceğini fark edecekleri ve üzerinde düşünebilecekleri tartışma alıştırmaları (debate topics) yaptırmayı dile getirmiştir. Bu alışmalar kuramların iyi anlaşılmasının yanında eğitimci ve öğrencilerin eğitimden tatmin olmada önemli bir enstrüman olduğu belirtilmektedir (Kökdemir ve Demirutku,2000; Akt: Şengül, 2007, 2005).

Aşağıda öğretmenlerin öğrencilerine ev ödevi türlerinden hangilerini verdiklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 83: Hizmet süresine göre öğretmenlerin öğrencilerine ev ödevi türlerinden hangilerini verdiklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	01-09		10-19		20-29		30+	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Yazma ödevleri	82	36.1	25	24.5	7	25.9	1	14.3
02. Okuma ödevleri	30	13.2	17	16.7	6	22.2	3	42.9
03. Sözel tekrar	16	7.0	12	11.8	1	3.7	1	14.3
04. Proje görevi	54	23.8	25	24.05	6	22.2	1	14.3
05. Performans ödevleri	39	17.2	16	15.7	5	18.5	1	14.3
06. Başka	6	2.6	7	6.9	2	7.4	0	0
TOPLAM	227	100	102	100	27	100	7	100

Hizmet süresine göre öğretmenlerin öğrencilerine ev ödevi türlerinden hangilerini verdikleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Hizmet süresi 01-09 yıl arasında olan (%36.1), 20-29 yıl arasında olan (%37.0) öğretmenlerin çoğunluğu ev ödevi olarak “yazma ödevleri”, hizmet süresi 10-19 yıl arasında olan (%24.5) öğretmenlerin çoğunluğu ev ödevi olarak “yazma ödevleri” ve “proje görevi”, hizmet süresi 30 yıl ve üzeri olan (%42.9) öğretmenlerin çoğunluğu ise ev ödevi olarak “okuma ödevleri” verdiklerini belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde “etkileşim içeren stratejiler” den hangilerini kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 84: Hizmet süresine göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde “etkileşim içeren stratejiler”den hangilerini kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	01-09		10-19		20-29		30+	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Soru sorma ve başka yollarla araştırmacı konuşmayı özendiririm	128	56.4	66	64.7	19	71.4	5	71.4
02. Uslamlamayı özendiririm (“neden?”, “bunu söyleme nedenin ne?”)	54	23.8	19	18.6	4	14.8	1	14.3
03. Ahlaki yargılar oluşturulmasına yardımcı olurum (“sence neden bu diğerinden daha iyi?”)	11	4.8	7	6.9	0	0	0	0
04. Tartışmaya katılmayı özendiririm (“bu görüşe katılan kimler?”, “neden katılıyorsun?”)	24	10.6	9	8.8	3	11.1	0	0
05. Düşüncede tutarlılığı özendiririm (“az önce söylediğinle bunu nasıl bağdaştırıyorsun?”)	9	4.0	1	1.0	1	3.7	1	14.3
06. Başka	1	0.4	0	0	0	0	0	0
TOPLAM	227	100	102	100	27	100	7	100

Hizmet süresine göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde “Etkileşim içeren stratejiler” den hangilerini kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Hizmet süresi 01-09 yıl arasında olan (%56.4), 10-19 yıl arasında olan (%64.7), 20-29 yıl arasında olan (%71.4) ve 30 yıl ve üzeri olan (%71.4) öğretmenlerin çoğunluğu sınıf içi etkinliklerde “etkileşim içeren stratejiler”den “Soru sorma ve başka yollarla araştırmacı konuşmayı özendiririm”i benimsemişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde öğrencilere karşı yaklaşımlarında neleri benimsediklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 85: Hizmet süresine göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde öğrencilere karşı yaklaşımlarında neleri benimsediklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	01-09		10-19		20-29		30+	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Yargılayıcı tepkilerden kaçınırım	61	26.9	27	26.5	8	29.6	2	28.6
02. Karşı çıkmak değil anlamak amacıyla dinlerim	102	44.9	46	45.1	7	25.9	3	42.9
03. Herkese fikrini söyleme şansı tanırım ama kimseye baskı yapmam	52	22.9	26	25.5	10	37.0	2	28.6
04. Konu hakkında görüşü olmayanları ya da görüşünü ifade etmeyenleri rencide ederim	4	1.8	1	1.0	0	0	0	0
05. Onların yerine düşünür, onlara başkalarının yerine düşünmede örnek olurum	4	1.8	1	1.0	0	0	0	0
06. Her şeyin her zaman söylenmeyeceğini kabullendiririm	3	1.3	1	1.0	2	7.4	0	0
07. En iyi öğrenci sessiz öğrencidir düsturunu Benimsetirim	1	0.4	0	0	0	0	0	0
08. Başka								
TOPLAM	227	100	102	100	27	100	7	100

Hizmet süresine göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde öğrencilere karşı yaklaşımlarında neleri benimsedikleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Hizmet süresi 01-09 yıl arasında olan (%44.9), 10-19 yıl arasında olan (%45.1), 30 yıl ve üzeri hizmet yılı olan (%42.9) öğretmenlerin çoğunluğu sınıf içi etkinliklerde öğrencilere karşı yaklaşımlarında “Karşı çıkmak değil anlamak amacıyla dinlerim”i ve hizmet süresi 20-29 yıl arasında olan (%29.6) öğretmenlerin çoğunluğu sınıf içi etkinliklerde öğrencilere karşı yaklaşımlarında “Yargılayıcı tepkilerden kaçınırım”ı benimsemişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi teşvik etmede alt boyutlardan hangilerine ağırlık verdiklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 86: Hizmet süresine göre öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi teşvik etmede alt boyutlardan hangilerine ağırlık verdiklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	01-09		10-19		20-29		30+	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Etkili soru sorabilme	110	48.5	48	47.1	14	51.9	3	42.9
02. Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme	68	30.0	32	31.4	8	29.6	3	42.9
03. İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme	11	4.8	9	8.8	1	3.7	0	0
04. Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme	29	12.8	11	10.8	2	7.4	1	14.3
05. Tutarsız yargıların farkına varabilme	9	4.0	2	2.0	2	7.4	0	0
06. Başka								
TOPLAM	227	100	102	100	27	100	7	100

Hizmet süresine göre öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi teşvik etmede alt boyutlardan hangilerine ağırlık verdikleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Hizmet süresi 01-09 yıl arasında olan (%48.5), 10-19 yıl arasında olan (%47.1), 20-29 yıl arasında olan (%51.9) ve 30 yıl ve üzeri olan (%42.9) öğretmenlerin çoğunluğu eleştirel düşünmeyi teşvik etmede “etkili soru sorabilme”ye ağırlık verdiklerini belirtmişlerdir.

Aşağıda Schafersman’ın “Nitelikli bir yazı (yazma) iyi bir eleştirel düşünmenin simgesidir” cümlesine öğretmenlerin ne düzeyde katıldıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 87: Hizmet süresine göre Schafersman’ın “Nitelikli bir yazı (yazma) iyi bir eleştirel düşünmenin simgesidir” cümlesine öğretmenlerin ne düzeyde katıldıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	01-09		10-19		20-29		30+	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Evet	196	86.3	81	79.4	22	81.5	5	71.4
02. Hayır	31	13.7	21	20.6	5	18.5	2	28.6
TOPLAM	227	100	102	100	27	100	7	100

$P > 0.05$ $\chi^2 = 3.415$ $Sd = 3$

Hizmet süresine göre Schafersman’ın “Nitelikli bir yazı (yazma) iyi bir eleştirel düşünmenin simgesidir” cümlesine öğretmenlerin ne düzeyde katıldıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($P>0.05$ $\chi^2 = 3.415$ $Sd= 3$). Hizmet süresi 01-09 yıl arasında olan (%86.3), 10-19 yıl arasında olan (%79.4), 20-29 yıl arasında olan (%81.5) ve 30 yıl ve üzeri olan (%71.4) öğretmenlerin çoğunluğu “Schafersman’ın “Nitelikli bir yazı (yazma) iyi bir eleştirel düşünmenin simgesidir”e katıldıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda eleştirel düşünmenin gerçekleştiği bir sınıf ortamı oluşturmak için öğretmenlerin neler kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 88: Hizmet süresine göre eleştirel düşünmenin gerçekleştiği bir sınıf ortamı oluşturmak için öğretmenlerin neler kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	01-09		10-19		20-29		30+	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Psikolojik özgürlük sağlarını (Öğrencilerime kendilerini özgürce ifade etme imkânı sunarım)	82	36.1	44	43.1	12	44.4	3	42.9
02. Psikolojik güvenlik sağlarını (düşüncelerin olumsuz tepkiyle karşılanmadığı, yıkıcı kırıcı bir şekilde eleştirilmediği ortam)	57	25.1	19	18.6	2	7.4	2	28.6
03. Düşünen ve öğrenen bireyler oluştururum (Öğrencilerime kendilerine özgüven duymalarını , ve özsaygı geliştirmelerini sağlarını)	68	30.0	31	30.4	11	40.7	2	28.6
04. Öğrenci merkezli yaklaşımları işe koşarım	17	7.5	8	7.8	1	3.7	0	0
05. Hiçbiri	2	0.9	0	0	1	3.7	0	0
06. Başka	1	0.4	0	0	0	0	0	0
TOPLAM	227	100	102	100	7	100	7	100

Hizmet süresine göre eleştirel düşünmenin gerçekleştiği bir sınıf ortamı oluşturmak için öğretmenlerin neler kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Hizmet süresi 01-09 yıl arasında olan (%36.1), 10-19 yıl arasında olan (%43.1), 20-29 yıl arasında olan (%44.4) ve 30 yıl ve üzeri olan (%42.9) öğretmenlerin çoğunluğu eleştirel düşünmenin gerçekleştiği bir sınıf ortamı oluşturmak için “Psikolojik özgürlük sağlarını (Öğrencilerime kendilerini özgürce ifade etme imkânı sunarım) ”ı benimsediklerini ifade etmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin eleştirel düşündürmede neleri sıklıkla kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 89: Hizmet süresine göre öğretmenlerin eleştirel düşündürmede neleri sıklıkla kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
01. Tanımlama ve etiketleme (Bilgiye göz atma)	01-09	90	36.9	131	57.7	6	2.6	227	100
	10-19	36	35.3	65	63.7	1	1.0	102	100
	20-29	8	29.6	18	66.7	1	3.7	27	100
	30+	0	0	7	100.0	0	0.0	7	100

Hizmet süresine göre öğretmenlerin eleştirel düşündürmede “tanımlama ve etiketleme (bilgiye göz atma)”yi ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Hizmet süresi 01-09 yıl arasında olan (%57.7), 10-19 yıl arasında olan (%63.7), 20-29 yıl arasında olan (%66.7) ve 30 yıl ve üzeri olan (%100.0) öğretmenlerin çoğunluğu “tanımlama ve etiketleme (bilgiye göz atma)”yi “ara sıra” kullandıklarını belirtmişlerdir.

	Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
02. Sonuç çıkarma (Şimdi ne yapıyorsunuz)	01-09	135	59.5	88	38.8	4	1.8	227	100
	10-19	68	66.7	34	33.3	0	0	102	100
	20-29	16	59.3	11	40.7	0	0	27	100
	30+	7	100	00	0.0	0	0	7	100

Hizmet süresine göre öğretmenlerin eleştirel düşündürmede “sonuç çıkarma (Şimdi ne yapıyorsunuz)”yi ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Hizmet süresi 01-09yıl arasında olan (%59.5), 10-19 yıl arasında olan (%66.7), 20-29 yıl arasında olan (%59.3) ve 30 yıl ve üzeri olan (%100.0) öğretmenlerin çoğunluğu “sonuç çıkarma (Şimdi ne yapıyorsunuz)”yi “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir.

	Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
03. Kanıtlandırma (Doğru cevaplama)	01-09	139	61.2	80	35.2	8	3.5	227	100
	10-19	80	78.4	22	21.6	0	0	102	100
	20-29	24	88.9	3	11.1	0	0	27	100
	30+	7	100	0	0	0	0	7	100

Hizmet süresine göre öğretmenlerin eleştirel düşündermede “kanıtlandırma (doğru cevaplama)’yı ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Hizmet süresi 01-09 yıl arasında olan (%61.2), 10-19 yıl arasında olan (%78.4), 20-29 yıl arasında olan (%88.9) ve 30 yıl ve üzeri olan (%100) öğretmenlerin çoğunluğu “kanıtlandırma, (doğru cevaplama)’yı “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir.

	Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
04. Çıkarımda bulunma /projelendirme/uygulama (Benzer durumlara uydurma)	01-09	81	35.7	144	63.4	2	.9	227	100
	10-19	32	31.4	70	68.6	0	0	102	100
	20-29	4	14.8	23	85.2	0	0	27	100
	30+	2	28.6	5	71.4	0	0	7	100

Hizmet süresine göre öğretmenlerin eleştirel düşündermede “çıkarımda bulunma/projelendirme/uygulama (Benzer durumlara uydurma)’yı ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Hizmet süresi 01-09 yıl arasında olan (%63.4), 10-19 yıl arasında olan (%68.6), 20-29 yıl arasında olan (%85.2) ve 30 yıl ve üzeri olan (%71.4) öğretmenlerin çoğunluğu “çıkarımda bulunma/projelendirme/uygulama (benzer durumlara uydurma)’yı “ara sıra” kullandıklarını belirtmişlerdir.

		Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
05. Özetleme (Ne öğrendik?)	01-09	173	76.2	53	23.3	1	.4	227	100
	10-19	78	76.5	24	23.5	0	0	102	100
	20-29	20	74.1	7	25.9	0	0	27	100
	30+	7	100	0	0	0	0	7	100

Hizmet süresine göre öğretmenlerin eleştirel düşündürmede “özetleme (Ne öğrendik?)”yi ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Hizmet süresi 01-09 yıl arasında olan (%76.2), 10-19 yıl arasında olan (%76.5), 20-29 yıl arasında olan (%74.1) ve 30 yıl ve üzeri olan (%100) öğretmenlerin çoğunluğu “özetleme (Ne öğrendik?)”yi “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir.

		Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
06. Karşılaştırma/bağlantı kurma (benzerlikleri ve farklılıkları belirleme)	01-10	156	68.7	67	29.5	4	1.8	227	100
	10-19	76	74.5	26	25.5	0	0	102	100
	20-29	20	74.1	7	25.9	0	0	27	100
	30+	6	85.7	1	14.3	0	0	7	100

Hizmet süresine göre öğretmenlerin eleştirel düşündürmede “karşılaştırma/bağlantı kurma (benzerlikleri ve farklılıkları belirleme)”yi ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Hizmet süresi 01-09 yıl arasında olan (%68.7), 10-19 yıl arasında olan (%74.5), 20-29 yıl arasında olan (%74.1) ve 30 yıl ve üzeri olan (%85.7) öğretmenlerin çoğunluğu “karşılaştırma/bağlantı kurma (benzerlikleri ve farklılıkları belirleme)”yi “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir.

		Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
07. Sınıflandırma/bütünleştirme (Genel temayı ve ilişkileri bulma)	01-09	135	59.5	87	38.3	5	2.2	227	100
	10-19	70	68.6	32	31.4	0	0	102	100
	20-29	26	59.3	11	40.7	0	0	27	100
	30+	6	85.7	1	14.3	0	0	7	100

Hizmet süresine göre öğretmenlerin eleştirel düşündürmede “sınıflandırma/bütünleştirme (genel temayı ve ilişkileri bulma)”yi ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Hizmet süresi 01-09 yıl arasında olan (%59.5), 10-19 yıl arasında olan (%68.6), 20-29 yıl arasında olan (%59.3) ve 30 yıl ve üzeri olan (%85.7) öğretmenlerin çoğunluğu “sınıflandırma/bütünleştirme (genel temayı ve ilişkileri bulma)”yı “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek için öğretmenlerin neleri kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 90: Hizmet süresine göre öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek için öğretmenlerin neleri kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	01-09		10-19		20-29		30+	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Güvenli bir ortam hazırlarım	56	27.4	28	27.5	8	29.6	2	28.6
02. Çok yönlü bakış açısı kazandırırım	120	52.9	56	54.9	13	48.1	3	42.9
03. Bilinenden bilinmeyene öğretim ilkesinden yararlanırım	34	15.0	9	8.8	3	11.1	1	14.3
04. Duyarlılığı oluştururum	17	7.5	9	8.8	3	11.1	1	14.3
05. Başka								
TOPLAM	227	100	102	100	27	100	7	100

Hizmet süresine göre öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek için öğretmenlerin neleri kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Hizmet süresi 01-09 yıl arasında olan (52.9), 10-19 yıl arasında olan (54.9), 20-29 yıl arasında olan (48.1) ve 30 yıl ve üzeri olan (42.9) öğretmenlerin

çoğunluğu öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek için “çok yönlü bakış açısı kazandırırım”ı benimsediklerini ifade etmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin öğrencilerine ev ödevi türlerinden hangilerini verdiklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 91: Eğitim durumuna göre öğretmenlerin öğrencilerine ev ödevi türlerinden hangilerini verdiklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	Önlisans		Lisans		Y.Lisans	
	f	%	f	%	f	%
01. Yazma ödevleri	2	22.2	109	32.1	4	28.6
02. Okuma ödevleri	3	33.3	50	14.7	3	21.4
03. Sözel tekrar	1	11.1	28	8.2	1	7.1
04. Proje görevi	1	11.1	82	24.1	3	21.4
05. Performans ödevleri	1	11.1	58	17.1	2	14.3
06. Başka	1	11.1	13	3.8	1	7.1
TOPLAM	9	100	340	100	14	100

Eğitim durumuna göre öğretmenlerin öğrencilerine ev ödevi türlerinden hangilerini verdikleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim durumu önlisans (%33.3) olan öğretmenlerin çoğunluğu “okuma ödevleri”, lisans (%32.1) ve yüksek lisans (%28.6) olan öğretmenlerin çoğunluğu “yazma ödevi” verdiklerini belirtmişlerdir. Genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilere ağırlıklı olarak yazma ve okuma ödevleri verdikleri belirlenmiştir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Aşağıda öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde “etkileşim içeren stratejiler”den hangilerini kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 92:Eğitim durumuna göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde “etkileşim içeren stratejiler”den hangilerini kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	Önlisans		Lisans		Y.Lisans	
	f	%	f	%	f	%
01. Soru sorma ve başka yollarla araştırmacı konuşmayı özendiririm	6	66.7	201	59.1	7	50.0
02. Uslamlamayı özendiririm (“neden?”, “bunu söyleme nedenin ne?”)	1	11.1	80	23.5	1	7.1
03. Ahlaki yargılar oluşturulmasına yardımcı olurum (“sence neden bu diğerinden daha iyi?”)	0	0	13	3.8	5	35.7
04. Tartışmaya katılmayı özendiririm (“bu görüşe katılan kimler?”, “neden katılıyorsun?”)	0	0	35	10.3	1	7.1
05. Düşüncede tutarlılığı özendiririm (“az önce söylediğinle bunu nasıl bağdaştırıyorsun?”)	2	22.2	10	2.9	0	0
06. Başka	0	0	1	0.3	0	0
TOPLAM	9	100	340	100	14	100

Eğitim durumuna göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde “etkileşim içeren stratejiler”den hangilerini kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim durumu önlisans (%66.7), lisans (%59.1) ve yüksek lisans (%50.0) öğretmenlerin çoğunluğu sınıf içi etkinliklerde “etkileşim içeren stratejiler”den “Soru sorma ve başka yollarla araştırmacı konuşmayı özendiririm”i kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Aşağıda öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde öğrencilere karşı yaklaşımlarında neleri benimsediklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 93: Eğitim durumuna göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde öğrencilere karşı yaklaşımlarında neleri benimsediklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	Önlisans		Lisans		Y.Lisans	
	f	%	f	%	f	%
01. Yargılayıcı tepkilerden kaçınırım	1	11.1	94	27.6	3	21.4
02. Karşı çıkmak değil anlamak amacıyla dinlerim	5	55.6	148	43.5	5	35.7
03. Herkese fikrini söyleme şansı tanırım ama kimseye baskı yapmam	3	33.3	82	24.1	5	35.7
04. Konu hakkında görüşü olmayanları ya da görüşünü ifade etmeyenleri rencide ederim	0	0	5	1.5	0	0
05. Onların yerine düşünür, onlara başkalarının yerine düşünmede örnek olurum	0	0	4	1.2	1	7.1
06. Her şeyin her zaman söylenmeyeceğini kabullendiririm	0	0	1	1.8	0	0
07. En iyi öğrenci sessiz öğrencidir düsturunu benimsetirim	0	0	1	0.3	0	0
08. Başka						
TOPLAM	9	100	340	100	14	100

Eğitim durumuna göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde öğrencilere karşı yaklaşımlarında neleri benimsedikleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim durumu önlisans (%55.6), lisans (%43.5) ve yüksek lisans (%35.7) olan öğretmenlerin çoğunluğu sınıf içi etkinliklerde öğrencilere karşı yaklaşımlarında “Karşı çıkmak değil anlamak amacıyla dinlerim”i benimsediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca eğitim durumu lisans ve yüksek lisans öğretmenlerin konu hakkında görüşü olmayanları ya da görüşünü ifade etmeyenleri rencide etmediklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Aşağıda öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi teşvik etmede alt boyutlardan hangilerine ağırlık verdiklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 94: Eğitim durumuna göre öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi teşvik etmede alt boyutlardan hangilerine ağırlık verdiklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	Önlisans		Lisans		Y.Lisans	
	f	%	f	%	f	%
01. Etkili soru sorabilme	44	44.4	164	48.2	7	50.0
02. Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme	2	22.2	105	30.9	4	28.6
03. İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme	0	0	19	5.6	2	14.3
04. Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme	2	22.2	40	11.8	1	7.1
05. Tutarsız yargıların farkına varabilme	1	11.1	12	3.5	0	0.0
06. Başka						
TOPLAM	9	100	340	100	14	100

Eğitim durumuna göre öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi teşvik etmede alt boyutlardan hangilerine ağırlık verdikleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim durumu önlisans (%44.4), lisans (%48.2) ve yüksek lisans (%50.03) olan öğretmenlerin çoğunluğu “etkili soru sorabilme”ye ağırlık verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca sadece eğitim durumu lisans olan öğretmenler eleştirel düşünmeyi teşvik etmede alt boyutlardan tamamını kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Aşağıda Schafersman’ın “Nitelikli bir yazı (yazma) iyi bir eleştirel düşünmenin simgesidir” cümlesine öğretmenlerin ne düzeyde katıldıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 95: Eğitim durumuna göre Schafersman’ın “Nitelikli bir yazı (yazma) iyi bir eleştirel düşünmenin simgesidir” cümlesine öğretmenlerin ne düzeyde katıldıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	Önlisans		Lisans		Y.Lisans	
	f	%	f	%	f	%
01. Evet	7	77.8	287	84.4	10	71.4
02. Hayır	2	22.2	53	15.6	4	28.6
TOPLAM	9	100	340	100	14	100

Eğitim durumuna göre Schafersman’ın “Nitelikli bir yazı (yazma) iyi bir eleştirel düşünmenin simgesidir” cümlesine öğretmenlerin ne düzeyde katıldıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim durumu önlisans (%77.8), lisans (%84.4) ve yüksek lisans (%71.4) olan öğretmenlerin çoğunluğu “evet”i işaretleyerek katıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Aşağıda eleştirel düşünmenin gerçekleştiği bir sınıf ortamı oluşturmak için öğretmenlerin neler kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 96: Eğitim durumuna göre eleştirel düşünmenin gerçekleştiği bir sınıf ortamı oluşturmak için öğretmenlerin neler kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	Önlisans		Lisans		Y.Lisans	
	f	%	f	%	f	%
01. Psikolojik özgürlük sağlarını (Öğrencilerime kendilerini özgürce ifade etme imkânı sunarım)	3	33.3	135	39.7	3	21.4
02. Psikolojik güvenlik sağlarını (düşüncelerin olumsuz tepkiyle karşılanmadığı, yıkıcı kırıcı bir şekilde eleştirilmediği ortam)	3	33.3	74	21.8	3	21.4
03. Düşünen ve öğrenen bireyler oluştururum (Öğrencilerime kendilerine özgüven duymalarını , ve özsaygı geliştirmelerini sağlıyorum)	3	33.3	105	30.9	4	28.6
04. Öğrenci merkezli yaklaşımları işe koşarım	0	0	23	6.8	3	21.4
05. Hiçbiri	0	0	2	0.6	1	7.1
06. Başka	0	0	1	0.3	0	0
TOPLAM	9	100	340	100	14	100

Eğitim durumuna göre eleştirel düşünmenin gerçekleştiği bir sınıf ortamı oluşturmak için öğretmenlerin neler kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim durumu önlisans (%33.3) olan öğretmenlerin çoğunluğu “Psikolojik özgürlük sağlarını (Öğrencilerime kendilerini özgürce ifade etme

imkânı sunarım)”, “Psikolojik güvenlik sağlarım (düşüncelerin olumsuz tepkiyle karşılanmadığı, yıkıcı kırıcı bir şekilde eleştirilmediği ortam)” ve “Düşünen ve öğrenen bireyler oluştururum (Öğrencilerime kendilerine özgüven duymalarını ve özsaygı geliştirmelerini sağlarım)” eğitim durumu lisans (%39.7) olan öğretmenlerin çoğunluğu “Psikolojik özgürlük sağlarım (Öğrencilerime kendilerini özgürce ifade etme imkânı sunarım)” ve eğitim durumu yüksek lisans (%28.6) olan öğretmenlerin çoğunluğu “Düşünen ve öğrenen bireyler oluştururum (Öğrencilerime kendilerine özgüven duymalarını, ve özsaygı geliştirmelerini sağlarım)”u belirtmişlerdir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Aşağıda öğretmenlerin eleştirel düşündürmede neleri sıklıkla kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 97: Eğitim durumuna göre öğretmenlerin eleştirel düşündürmede neleri sıklıkla kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

		Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
01. Tanımlama ve etiketleme (Bilgiye göz atma)	Önlisans	1	11.1	8	88.9	0	0	9	100
	Lisans	122	38.8	200	58.8	8	2.4	340	100
	Y.Lisans	1	7.1	13	92.9	0	0	14	100

Eğitim durumuna göre öğretmenlerin eleştirel düşündürmede “Tanımlama ve etiketleme (Bilgiye göz atma)”yi ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Eğitim durumu önlisans (%88.9), lisans (%58.8) ve yüksek lisans (%92.9) olan öğretmenlerin çoğunluğu “Tanımlama ve etiketleme (Bilgiye göz atma)”yi “ara sıra” kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

		Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
02. Sonuç çıkarma (Şimdi ne yapıyorsunuz)	Önlisans	8	88.9	1	11.1	0	0	9	100
	Lisans	209	61.5	127	37.4	4	1.2	340	100
	Y.Lisans	9	64.3	5	35.7	0	0	14	100

Eğitim durumuna göre öğretmenlerin eleştirel düşüncede “sonuç çıkarma (Şimdi ne yapıyorsunuz)”yı ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Eğitim durumu önlisans (%88.9), lisans (%61.5) ve yüksek lisans (%64.3) olan öğretmenlerin çoğunluğu “sonuç çıkarma (Şimdi ne yapıyorsunuz)”yı “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

	Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
03. Kanıtlandırma (Doğru cevaplama)	Önlisans	8	88.9	1	11.1	0	0	9	100
	Lisans	229	67.4	104	30.6	7	21.1	340	100
	Y.Lisans	13	92.9	0	0	1	7.1	14	100

Eğitim durumuna göre öğretmenlerin eleştirel düşüncede “Kanıtlandırma, (Doğru cevaplama)”yı ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Eğitim durumu önlisans (%88.9), lisans (%67.4) ve yüksek lisans (%92.9) olan öğretmenlerin çoğunluğu “Kanıtlandırma (doğru cevaplama)”yı “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

	Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
04. Çıkarımda bulunma /projelendirme/uygulama (Benzer durumlara uydurma)	Önlisans	0	0	9	100.0	0	0	9	100
	Lisans	115	33.8	224	65.9	1	.3	340	100
	Y.Lisans	4	28.6	9	64.3	1	7.1	14	100

Eğitim durumuna göre öğretmenlerin eleştirel düşüncede “Çıkarımda bulunma /projelendirme/uygulama, (Benzer durumlara uydurma)”yı ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Eğitim durumu önlisans (%100.0), lisans (%65.9) ve yüksek lisans (%64.3) olan öğretmenlerin çoğunluğu “çıkarımda bulunma/projelendirme/uygulama (benzer durumlara

uydurma)”yı “ara sıra” kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

		Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
05. Özetleme (Ne öğrendik?)	Önlisans	9	100	0	0	0	0	9	100
	Lisans	258	75.9	81	23.8	1	.3	340	100
	Y.Lisans	11	78.6	3	21.4	0	0	14	100

Eğitim durumuna göre öğretmenlerin eleştirel düşüncede “özetleme (Ne öğrendik?)”yi ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Eğitim durumu önlisans (%100.0), lisans (%75.9) ve yüksek lisans (%78.6) olan öğretmenlerin çoğunluğu “özetleme, (ne öğrendik?)”yi “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

		Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
06. Karşılaştırma/bağlantı kurma (benzerlikleri ve farklılıkları belirleme)	Önlisans	8	88.9	1	11.1	0	0	9	100
	Lisans	238	70.0	98	28.8	4	1.2	340	100
	Y.Lisans	12	85.7	2	14.3	0	0	14	100

Eğitim durumuna göre öğretmenlerin eleştirel düşüncede “karşılaştırma/bağlantı kurma (benzerlikleri ve farklılıkları belirleme)”yı ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Eğitim durumu önlisans (%88.9), lisans (%70.0) ve yüksek lisans (%85.79) olan öğretmenlerin çoğunluğu “karşılaştırma/bağlantı kurma (benzerlikleri ve farklılıkları belirleme)”yı “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

	Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
07. Sınıflandırma/bütünleştirme (Genel temayı ve ilişkileri bulma)	Önlisans	3	33.3	6	66.7	0	0	9	100
	Lisans	128	37.6	208	61.2	4	1.2	340	100
	Y.Lisans	2	14.3	11	78.6	1	7.1	14	100

Eğitim durumuna göre öğretmenlerin eleştirel düşündürmede “sınıflandırma/bütünleştirme (genel temayı ve ilişkileri bulma)”yi ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Eğitim durumu önlisans (%66.7), lisans (%61.2) ve yüksek lisans (%78.6) olan öğretmenlerin çoğunluğu “sınıflandırma/bütünleştirme, (genel temayı ve ilişkileri bulma)”yı “ara sıra” kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Aşağıda öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek için öğretmenlerin neleri kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 98: Eğitim durumuna göre öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek için öğretmenlerin neleri kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	Önlisans		Lisans		Y.Lisans	
	f	%	f	%	f	%
01. Güvenli bir ortam hazırlarım	2	22.2	89	26.2	3	21.4
02. Çok yönlü bakış açısı kazandırırım	4	44.4	180	52.9	8	57.1
03. Bilinenden bilinmeyene öğretim ilkesinden yararlanırım	1	11.1	44	12.9	2	14.3
04. Duyarlılığı oluştururum	2	22.2	27	7.9	1	7.1
05. Başka						
TOPLAM	9	100	340	100	14	100

Eğitim durumuna göre öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek için öğretmenlerin neleri kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim durumu önlisans (%44.4), lisans (%52.9) ve yüksek lisans (%57.1) öğretmenlerin çoğunluğu “Çok yönlü bakış açısı kazandırırım”ı

benimsediklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Aşağıda öğretmenlerin öğrencilerine ev ödevi türlerinden hangilerini verdiklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 99: Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin öğrencilerine ev ödevi türlerinden hangilerini verdiklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	Eğt. Fakültesi		Fen Ed. Fakültesi		Başka	
	f	%	f	%	f	%
01. Yazma ödevleri	89	31.2	18	27.7	6	46.2
02. Okuma ödevleri	41	14.4	12	18.5	3	23.1
03. Sözel tekrar	22	7.7	8	12.3	0	0
04. Proje görevi	70	24.6	17	26.2	1	7.7
05. Performans ödevleri	52	18.2	8	12.3	1	7.7
06. Başka	11	3.9	2	3.1	2	15.4
TOPLAM	285	100	65	100	13	100

Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin öğrencilerine ev ödevi türlerinden hangilerini verdikleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim Fakültesi (%31.2), Fen Edebiyat Fakültesi (%27.7) ve diğer fakülte (%46.2) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu “yazma ödevleri” verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca sadece diğer fakülte mezunu öğretmenlerin sözel tekrar ödevi vermedikleri belirlenmiştir.

Aşağıda öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde “Etkileşim içeren stratejiler” den hangilerini kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 100: Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde “etkileşim içeren stratejiler”den hangilerini kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	Eğt. Fakültesi		Fen Ed. Fakültesi		Başka	
	f	%	f	%	f	%
01. Soru sorma ve başka yollarla araştırıcı konuşmayı özendiririm	171	60.0	37	56.9	6	46.2
02. Uslamlamayı özendiririm (“neden?”, “bunu söyleme nedenin ne?”)	61	21.4	16	24.6	1	7.7
03. Ahlaki yargılar oluşturulmasına yardımcı olurum (“sence neden bu diğerinden daha iyi?”)	15	5.3	3	4.6	0	0
04. Tartışmaya katılmayı özendiririm (“bu görüşe katılan kimler?”, “neden katılıyorsun?”)	29	10.2	8	12.3	3	23.1
05. Düşüncede tutarlılığı özendiririm (“az önce söylediğinle bunu nasıl bağdaştırıyorsun?”)	8	2.8	1	1.5	3	23.1
06. Başka	1	0.4	0	0	0	0
TOPLAM	285	100	65	100	13	100

Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde “etkileşim içeren stratejiler”den hangilerini kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim Fakültesi (%60.0), Fen Edebiyat Fakültesi (%56.9) ve diğer fakülte (546.2) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu “Soru sorma ve başka yollarla araştırıcı konuşmayı özendiririm”i kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin aksine, diğer fakülte mezunu öğretmenler sınıf içi etkinliklerde “etkileşim içeren stratejiler”den “Ahlaki yargılar oluşturulmasına yardımcı olurum’u (Sence neden bu diğerinden daha iyi?)” hiç kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde öğrencilere karşı yaklaşımlarında neleri benimsediklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 101: Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde öğrencilere karşı yaklaşımlarında neleri benimsediklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	Eğt. Fakültesi		Fen Ed. Fakültesi		Başka	
	f	%	f	%	f	%
01. Yargılayıcı tepkilerden kaçınırım	77	27.0	18	27.7	3	23.1
02. Karşı çıkmak değil anlamak amacıyla dinlerim	128	44.9	25	38.5	5	38.5
03. Herkese fikrini söyleme şansı tanımam ama kimseye baskı yapmam	64	22.5	21	32.3	5	38.5
04. Konu hakkında görüşü olmayanları ya da görüşünü ifade etmeyenleri rencide ederim	5	1.8	0	0	0	00
05. Onların yerine düşünür, onlara başkalarının yerine düşünmede örnek olurum	5	1.8	0	0	0	00
06. Her şeyin her zaman söylenmeyeceğini kabullendiririm	3	1.3	2	7.4	0	00
07. En iyi öğrenci sessiz öğrencidir düsturunu benimsetirim	1	0.4	0	0	0	00
08. Başka						
TOPLAM	285	100	65	100	13	100

Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde öğrencilere karşı yaklaşımlarında neleri benimsedikleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim Fakültesi (%44.9), Fen Edebiyat Fakültesi (%38.5) ve diğer fakülte (%38.5) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu “Karşı çıkmak değil anlamak amacıyla dinlerim”i benimsediklerini belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi teşvik etmede alt boyutlardan hangilerine ağırlık verdiklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 102: Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi teşvik etmede alt boyutlardan hangilerine ağırlık verdiklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	Eğt. Fakültesi		Fen Ed. Fakültesi		Başka	
	f	%	f	%	f	%
01. Etkili soru sorabilme	131	46.0	36	55.4	8	61.5
02. Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme	94	33.0	15	23.1	2	15.4
03. İlişkısiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme	16	5.6	5	7.7	0	0
04. Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme	33	11.6	8	12.3	2	15.4
05. Tutarsız yargıların farkına varabilme	11	3.9	1	1.5	1	7.7
06. Başka						
TOPLAM	285	100	65	100	13	100

Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi teşvik etmede alt boyutlardan hangilerine ağırlık verdikleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim Fakültesi (%46.0), Fen Edebiyat Fakültesi (%55.4) ve diğer fakülte (%61.5) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu “Etkili soru sorabilme”ye ağırlık verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin aksine, diğer fakülte mezunu öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi teşvik etmede alt boyutlardan “ilişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme”yi hiç ağırlık vermedikleri tespit edilmiştir.

Aşağıda Schafersman’ın “Nitelikli bir yazı (yazma) iyi bir eleştirel düşünmenin simgesidir” cümlesine öğretmenlerin ne düzeyde katıldıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 103: Mezun olunan fakülteye göre Schafersman’ın “Nitelikli bir yazı (yazma) iyi bir eleştirel düşünmenin simgesidir” cümlesine öğretmenlerin ne düzeyde katıldıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	Eğt. Fakültesi		Fen Ed. Fakültesi		Başka	
	f	%	f	%	f	%
01. Evet	196	86.3	22	81.5	5	71.4
02. Hayır	31	13.7	5	18.5	2	28.6
TOPLAM	285	100	65	100	13	100

$P > 0.05$ $\chi^2 = .55$ $Sd = 2$

Mezun olunan fakülteye göre Schafersman’ın “Nitelikli bir yazı (yazma) iyi bir eleştirel düşünmenin simgesidir” cümlesine öğretmenlerin ne düzeyde katıldıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($P > 0.05$ $\chi^2 = .55$ $Sd = 2$). Eğitim Fakültesi (%86.3), Fen Edebiyat Fakültesi (%81.5) ve diğer fakülte (%71.4) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu “evet” olarak katıldıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda eleştirel düşünmenin gerçekleştiği bir sınıf ortamı oluşturmak için öğretmenlerin neler kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 104: Mezun olunan fakülteye göre eleştirel düşünmenin gerçekleştiği bir sınıf ortamı oluşturmak için öğretmenlerin neler kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	Eğt. Fakültesi		Fen Ed. Fakültesi		Başka	
	f	%	f	%	f	%
01. Psikolojik özgürlük sağlarını (Öğrencilerime kendilerini özgürce ifade etme imkânı sunarım)	105	36.8	28	43.1	8	61.5
02. Psikolojik güvenlik sağlarını (düşüncelerin olumsuz tepkiyle karşılanmadığı, yıkıcı kırıcı bir şekilde eleştirilmediği ortam)	68	3.9	10	15.4	2	15.4
03. Düşünen ve öğrenen bireyler oluştururum (Öğrencilerime kendilerine özgüven duymalarını , ve özsayı geliştirmelerini sağlarını)	89	31.2	20	30.8	3	23.1
04. Öğrenci merkezli yaklaşımları işe koşarım	20	7.0	6	9.2	0	0
05. Hiçbiri	2	0.7	1	1.5	0	0
06. Başka	1	0.4	0	0	0	0
TOPLAM	285	100	65	100	13	100

Mezun olunan fakülteye göre eleştirel düşünmenin gerçekleştiği bir sınıf ortamı oluşturmak için öğretmenlerin neler kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim Fakültesi (%36.8), Fen Edebiyat Fakültesi (%43.1) ve diğer fakülte (%61.5) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu “Psikolojik özgürlük sağlarını (Öğrencilerime kendilerini özgürce ifade etme imkânı sunarım)”ı benimsediklerini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin aksine diğer fakülte mezunu öğretmenlerin eleştirel düşünmenin gerçekleştiği bir sınıf ortamı oluşturmak için Öğrenci merkezli yaklaşımları işe koşmadıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin eleştirel düşündürmede neleri sıklıkla kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 105: Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin eleştirel düşündürmede neleri sıklıkla kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
01. Tanımlama ve etiketleme (Bilgiye göz atma)	Eğt. Fak.	104	36.5	174	61.1	7	2.5	285	100
	Fen Ed. Fak.	26	40.0	38	58.5	1	1.5	65	100
	Başka	4	30.8	9	69.2	0	0	13	100

Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin eleştirel düşündürmede “tanımlama ve etiketleme (bilgiye göz atma)”yi ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Eğitim Fakültesi (%61.1), Fen Edebiyat Fakültesi (%58.5) ve diğer fakülte (%69.2) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu “tanımlama ve etiketleme (bilgiye göz atma)”yi “ara sıra” kullandıklarını belirtmişlerdir.

	Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
02. Sonuç çıkarma (Şimdi ne yapıyorsunuz)	Eğt. Fak.	168	58.9	113	39.6	4	1.4	285	100
	Fen Ed. Fak.	46	70.8	19	29.2	0	0	65	100
	Başka	12	92.3	1	7.7	22	0	0	100

Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin eleştirel düşündürmede “Sonuç çıkarma, (Şimdi ne yapıyorsunuz)”yi ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Eğitim Fakültesi (%58.9), Fen Edebiyat Fakültesi (%70.8) ve diğer fakülte (%92.3) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu “sonuç çıkarma (Şimdi ne yapıyorsunuz?)”yi “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir.

	Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
03. Kanıtlandırma (Doğru cevaplama)	Eğt. Fak.	193	67.7	85	29.8	7	2.5	285	100
	Fen Ed. Fak.	47	72.3	17	26.2	1	1.5	65	100
	Başka	10	76.9	3	23.1	0	0	13	100

Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin eleştirel düşündürmede “kanıtlandırma (doğru cevaplama)”yi ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Eğitim Fakültesi (%67.7), Fen Edebiyat Fakültesi (%72.3) ve diğer fakülte (%76.9) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu “kanıtlandırma (doğru cevaplama)”yi “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir.

	Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
04. Çıkarımda bulunma /projelendirme/uygulama (Benzer durumlara uydurma)	Eğt. Fak.	98	34.4	185	64.9	2	.7	285	100
	Fen Ed. Fak.	20	30.8	45	69.2	0	0	65	100
	Başka	1	7.7	12	92.3	0	0	13	100

Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin eleştirel düşündürmede “çıkarımda bulunma/projelendirme/uygulama (benzer durumlara uydurma)”yı ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Eğitim Fakültesi (.564.9), Fen Edebiyat Fakültesi (%69.2) ve diğer fakülte (%92.3) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu “çıkarımda bulunma/projelendirme/uygulama (benzer durumlara uydurma)”yı “ara sıra” kullandıklarını belirtmişlerdir.

	Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
05. Özetleme (Ne öğrendik?)	Eğt. Fak.	217	76.1	67	23.5	1	.4	285	100
	Fen Ed. Fak.	48	73.8	17	26.2	0	0	65	100
	Başka	13	100.0	0	0	0	0	13	100

Mezun olunan fakülteye öğretmenlerin eleştirel düşündürmede “Özetleme (Ne öğrendik?)”yı ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Eğitim Fakültesi (%76.1), Fen Edebiyat Fakültesi (%73.8) ve diğer fakülte (%100.0) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu “özetleme (Ne öğrendik?)”yı “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir.

	Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
06. Karşılaştırma/bağlantı kurma (benzerlikleri ve farklılıkları belirleme)	Eğt. Fak.	193	67.7	88	30.9	4	1.4	285	100
	Fen Ed. Fak.	54	83.1	11	16.9	0	0	65	100
	Başka	11	84.6	2	15.4	0	0	13	100

Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin eleştirel düşündürmede “karşılaştırma/bağlantı kurma (benzerlikleri ve farklılıkları belirleme)”yı ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Eğitim Fakültesi (%67.7), Fen Edebiyat Fakültesi (%83.1) ve diğer fakülte (%84.6) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu “karşılaştırma/bağlantı kurma (benzerlikleri ve farklılıkları belirleme)”yı “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir.

	Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
07. Sınıflandırma/bütünleştirme (Genel temayı ve ilişkileri bulma)	Eğt. Fak.	104	36.5	176	61.8	5	1.8	285	100
	Fen Ed. Fak.	25	38.5	40	61.5	0	0	65	100
	Başka	4	30.8	9	69.2	0	0	13	100

Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin eleştirel düşündürmede “sınıflandırma/bütünleştirme (genel temayı ve ilişkileri bulma)”yı ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Eğitim Fakültesi (%61.8), Fen Edebiyat Fakültesi (%61.5) ve diğer fakülte (%69.2) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu “sınıflandırma/bütünleştirme (genel temayı ve ilişkileri bulma)”yı “ara sıra” kullandıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek için öğretmenlerin neleri kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 106: Mezun olunan fakülteye göre öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek için öğretmenlerin neleri kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	Eğt. Fakültesi		Fen Ed. Fakültesi		Başka	
	f	%	f	%	f	%
01. Güvenli bir ortam hazırlarım	72	25.3	18	27.7	4	30.8
02. Çok yönlü bakış açısı kazandırırım	158	55.4	30	46.2	4	30.8
03. Bilinenden bilinmeyene öğretim ilkesinden yararlanırım	35	12.3	12	18.5	0	0
04. Duyarlılığı oluştururum	20	7.0	5	7.7	5	38.5
05. Başka	0	0	0	0	0	0
TOPLAM	285	100	65	100	13	100

Mezun olunan fakülteye göre öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek için öğretmenlerin neleri kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim Fakültesi (%55.4), Fen Edebiyat Fakültesi (%46.2) ve diğer fakülte (%30.8) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek için “Çok yönlü bakış açısı kazandırırım”ı benimsemişlerdir. Ayrıca diğer fakülte mezunu öğretmenler eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin aksine öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek için öğretmenlerin Bilinenden bilinmeyene öğretim ilkesinden hiç yararlanmadıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin öğrencilerine ev ödevi türlerinden hangilerini verdiklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 107: Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin öğrencilerine ev ödevi türlerinden hangilerini verdiklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	İng.Öğrt.		Fen Öğrt.		Mat.Öğrt		Türk.Öğrt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Yazma ödevleri	56	50.0	16	20.5	17	23.9	24	23.5
02. Okuma ödevleri	6	5.4	14	17.9	3	4.2	33	32.4
03. Sözel tekrar	12	10.7	9	11.5	1	1.4	8	7.8
04. Proje görevi	19	17.0	25	32.1	24	33.8	18	17.6
05. Performans ödevleri	16	14.3	11	14.1	22	31.0	14	13.7
06. Başka	3	2.7	3	3.8	4	5.6	5	4.9
TOPLAM	112	100	78	100	71	100	102	100

Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin öğrencilerine ev ödevi türlerinden hangilerini verdikleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İngilizce öğretmenlerinin (%50.0) çoğunluğu “Yazma ödevleri”, Fen ve Teknoloji (%32.1) ve Matematik (%33.8) öğretmenlerinin çoğunluğu “proje görevi” ve Türkçe Öğretmenlerinin (%32.4) çoğunluğu “okuma ödevleri” verdiklerini belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde “etkileşim içeren stratejiler”den hangilerini kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 108: Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde “etkileşim içeren stratejiler”den hangilerini kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	İng.Öğrt.		Fen Öğrt.		Mat.Öğrt		Türk.Öğrt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Soru sorma ve başka yollarla araştırıcı konuşmayı özendiririm	69	61.6	49	62.8	40	56.3	60	58.8
02. Uslamlamayı özendiririm (“neden?”, “bunu söyleme nedenin ne?”)	21	18.8	14	17.9	18	25.4	25	24.5
03. Ahlaki yargılar oluşturulmasına yardımcı olurum (“sence neden bu diğerinden daha iyi?”)	3	2.7	4	5.1	4	5.6	7	6.9
04. Tartışmaya katılmayı özendiririm (“bu görüşe katılan kimler?”, “neden katılıyorsun?”)	15	13.4	10	12.8	3	4.2	8	7.8
05. Düşüncede tutarlılığı özendiririm (“az önce söylediğinle bunu nasıl bağdaştırıyorsun?”)	4	3.6	1	1.3	5	7.0	2	2.0
06. Başka	0	0	0	0	1	1.4	0	0
TOPLAM	112	100	78	100	71	100	102	100

Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde “Etkileşim içeren stratejiler” den hangilerini kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İngilizce (%61.6), Fen ve Teknoloji (%62.8), Matematik (%56.3) ve Türkçe öğretmenlerinin (%58.8) çoğunluğu “Soru sorma ve başka yollarla araştırıcı konuşmayı özendiririm”i kullandıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde öğrencilere karşı yaklaşımlarında neleri benimsediklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 109: Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde öğrencilere karşı yaklaşımlarında neleri benimsediklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	İng.Öğrt.		Fen Öğrt.		Mat.Öğrt		Türk.Öğrt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Yargılayıcı tepkilerden kaçınırım	28	25.0	20	25.6	20	28.2	30	29.4
02. Karşı çıkmak değil anlamak amacıyla dinlerim	45	40.2	31	39.7	29	40.8	53	52.0
03. Herkese fikrini söyleme şansı tanırım ama kimseye baskı yapmam	31	27.7	24	30.8	19	26.8	16	15.7
04. Konu hakkında görüşü olmayanları ya da görüşünü ifade etmeyenleri rencide ederim	3	2.7	1	1.3	1	1.4	0	0
05. Onların yerine düşünür, onlara başkalarının yerine düşünmede örnek olurum	2	1.8	0	0	2	2.8	1	1.0
06. Her şeyin her zaman söylenmeyeceğini kabullendiririm	3	2.7	2	2.6	0	0	1	1.0
07. En iyi öğrenci sessiz öğrencidir düsturunu benimsetirim.	0	0	0	0	0	0	1	1.0
08. Başka								
TOPLAM	112	100	78	100	71	100	102	100

Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde öğrencilere karşı yaklaşımlarında neleri benimsedikleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İngilizce (%40.2), Fen ve Teknoloji (%39.7), Matematik (%40.8) ve Türkçe Öğretmenlerinin (%52.0) çoğunluğu “Karşı çıkmak değil anlamak amacıyla dinlerim”i benimsediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, diğer öğretmenlerin aksine matematik öğretmenleri sınıf içi etkinliklerde öğrencilere karşı her şeyin her zaman söylenmeyeceğini kabullenmediklerini belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi teşvik etmede alt boyutlardan hangilerine ağırlık verdiklerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 110: Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi teşvik etmede alt boyutlardan hangilerine ağırlık verdiklerine ilişkin kay-kare sonuçları

	İng.Öğrt.		Fen Öğrt.		Mat.Öğrt		Türk.Öğrt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Etkili soru sorabilme	52	46.4	34	43.6	38	53.5	51	50.0
02. Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme	37	33.3	19	24.4	15	21.1	40	39.2
03. İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme	4	3.6	6	7.7	7	9.9	4	3.9
04. Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme	14	12.5	16	20.5	7	9.9	6	5.9
05. Tutarsız yargıların farkına varabilme	5	4.5	3	3.8	4	5.4	1	1.0
06. Başka								
TOPLAM	112	100	78	100	71	100	102	100

Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi teşvik etmede alt boyutlardan hangilerine ağırlık verdikleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İngilizce (%46.4), Fen ve Teknoloji (%43.6), Matematik (%53.5) ve Türkçe öğretmenlerinin (%50.0) çoğunluğu eleştirel düşünmeyi teşvik etmede “etkili soru sorabilme”ye ağırlık verdiklerini belirtmişlerdir.

Aşağıda Schafersman’ın “Nitelikli bir yazı (yazma) iyi bir eleştirel düşünmenin simgesidir” cümlesine öğretmenlerin ne düzeyde katıldıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 111: Mezun olunan bölüme göre Schafersman'ın "Nitelikli bir yazı (yazma) iyi bir eleştirel düşünmenin simgesidir" cümlesine öğretmenlerin ne düzeyde katıldıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	İng.Öğrt.		Fen Öğrt.		Mat.Öğrt		Türk.Öğrt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Evet	89	79.5	63	80.8	61	85.9	91	89.2
02. Hayır	23	20.5	15	19.2	10	14.1	11	10.8
TOPLAM	112	100	78	100	71	100	102	100
P>0.05	$\chi^2 = 4.504$		Sd= 3					

Mezun olunan bölüme göre Schafersman'ın "Nitelikli bir yazı (yazma) iyi bir eleştirel düşünmenin simgesidir" cümlesine öğretmenlerin ne düzeyde katıldıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (P>0.05 $\chi^2= 4.504$ Sd= 3). İngilizce (%79.5), Fen ve Teknoloji (%80.8), Matematik (%85.9) ve Türkçe öğretmenlerinin (%89.2) çoğunluğu "evet"i işaretleyerek katıldıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda eleştirel düşünmenin gerçekleştiği bir sınıf ortamı oluşturmak için öğretmenlerin neler kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 112: Mezun olunan bölüme göre eleştirel düşünmenin gerçekleştiği bir sınıf ortamı oluşturmak için öğretmenlerin neleri kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	İng.Öğrt.		Fen Öğrt.		Mat.Öğrt		Türk.Öğrt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Psikolojik özgürlük sağlarını (Öğrencilerime kendilerini özgürce ifade etme imkânı sunarım)	39	34.8	29	37.2	28	39.4	45	44.1
02. Psikolojik güvenlik sağlarını (düşüncelerin olumsuz tepkiyle karşılanmadığı, yıkıcı kırıncı bir şekilde eleştirilmediği ortam)	32	28.6	16	20.5	15	21.1	17	16.7
03. Düşünen ve öğrenen bireyler oluştururum (Öğrencilerime kendilerine özgüven duymalarını , ve özsaygı geliştirmelerini sağlarını)	30	26.8	25	32.1	25	35.2	32	31.4
04. Öğrenci merkezli yaklaşımları işe koşarım	9	8.0	8	10.3	3	4.2	6	5.9
05. Hiçbiri	2	1.8	0	0	0	0	1	1.0
06. Başka	0	0	0	0	0	0	0	1.0
TOPLAM	112	100	78	100	71	100	102	100

Mezun olunan bölüme göre eleştirel düşünmenin gerçekleştiği bir sınıf ortamı oluşturmak için öğretmenlerin neleri kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İngilizce (%34.8), Fen ve Teknoloji (%37.2),

Matematik (%39.4) ve Türkçe Öğretmenlerinin (%44.4) çoğunluğu “Psikolojik özgürlük sağlarını (Öğrencilerime kendilerini özgürce ifade etme imkânı sunarım)” şeklinde ifade etmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin eleştirel düşüncede neleri sıklıkla kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 113: Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin eleştirel düşüncede neleri sıklıkla kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

		Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Tanımlama ve etiketleme (Bilgiye göz atma)	İng. Öğrt	42	38.5	63	57.8	4	3.7	109	100
	Fen Öğrt	35	44.9	41	52.6	2	2.6	78	100
	Mat.Öğrt	25	35.2	44	62.0	2	2.8	71	100
	Türk.Öğrt	32	30.5	73	69.5	0	0	105	100

Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin eleştirel düşüncede “Tanımlama ve etiketleme (Bilgiye göz atma)”yi ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. İngilizce (%57.8), Fen ve Teknoloji (%52.6), Matematik (%62.0) ve Türkçe öğretmenlerinin (%69.5) çoğunluğu “tanımlama ve etiketleme (bilgiye göz atma)”yi “ara sıra” kullandıklarını belirtmişlerdir.

		Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Sonuç çıkarma (Şimdi ne yapıyorsunuz)	İng. Öğrt	68	62.4	38	34.9	3	2.8	109	100
	Fen Öğrt	50	64.1	28	35.9	0	0	78	100
	Mat.Öğrt	38	53.5	33	46.5	0	0	71	100
	Türk.Öğrt	70	66.7	34	32.4	1	1.0	105	100

Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin eleştirel düşüncede “sonuç çıkarma (Şimdi ne yapıyorsunuz)”yi ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. İngilizce (%62.4), Fen ve Teknoloji

(%64.1), Matematik (%53.5) ve Türkçe öğretmenlerinin (%66.7) çoğunluğu “sonuç çıkarma (Şimdi ne yapıyorsunuz?)”yı “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir.

		Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Kanıtlandırma (Doğru cevaplama)	İng. Öğrt	72	66.1	32	29.4	5	4.6	109	100
	Fen Öğrt	55	70.5	23	29.5	0	0	78	100
	Mat.Öğrt	51	71.8	19	26.8	1	1.4	71	100
	Türk.Öğrt	72	68.6	31	29.5	2	1.9	105	100

Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin eleştirel düşündürmede “kanıtlandırma (doğru cevaplama)’yı ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. İngilizce (%66.1), Fen ve Teknoloji (%70.5), Matematik (%71.8) ve Türkçe öğretmenlerinin (%71.8) çoğunluğu “kanıtlandırma (doğru cevaplama)’yı “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir.

		Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Çıkarımda bulunma /projelendirme/uygulama (Benzer durumlara uydurma)	İng. Öğrt	39	35.8	68	62.4	2	1.8	109	100
	Fen Öğrt.	20	25.6	58	74.4	0	0	78	100
	Mat.Öğrt.	25	35.2	46	64.8	0	0	71	100
	Türk.Öğrt.	35	33.3	70	66.7	0	0	105	100

Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin eleştirel düşündürmede “çıkarımda bulunma/projelendirme/uygulama, (benzer durumlara uydurma)’yı ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. İngilizce (%62.4), Fen ve Teknoloji (%74.4), Matematik (%64.8) ve Türkçe öğretmenlerinin (%66.7) çoğunluğu “Çıkarımda bulunma /projelendirme/uygulama, (Benzer durumlara uydurma)’yı “ara sıra” kullandıklarını belirtmişlerdir.

	Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Özetleme (Ne öğrendik?)	İng. Öğrt	83	76.1	25	22.9	1	.9	109	100
	Fen Öğrt.	65	83.3	13	16.7	0	0	79	100
	Mat.Öğrt.	53	74.6	18	25.4	0	0	71	100
	Türk.Öğrt	77	73.3	28	26.7	0	0	105	100

Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin eleştirel düşündürmede “Özetleme, (Ne öğrendik?)”yi ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. İngilizce (%76.1), Fen ve Teknoloji (%83.3), Matematik (%74.6) ve Türkçe Öğretmenlerinin (%73.3) çoğunluğu “Özetleme, (Ne öğrendik?)”yi “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir.

	Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Karşılaştırma/bağlantı kurma (benzerlikleri ve farklılıkları belirleme)	İng. Öğrt	79	72.5	27	24.8	3	2.8	109	100
	Fen Öğrt	59	75.6	19	24.4	0	0	79	100
	Mat.Öğrt.	50	70.4	20	28.2	1	1.4	71	100
	Türk.Öğrt	70	66.7	35	33.3	0	0	105	100

Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin eleştirel düşündürmede “Karşılaştırma/bağlantı kurma (benzerlikleri ve farklılıkları belirleme)”yi ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. İngilizce (%72.5), Fen ve Teknoloji (%75.6), Matematik (%70.4) ve Türkçe Öğretmenlerinin (%66.7) çoğunluğu “Karşılaştırma/bağlantı kurma (benzerlikleri ve farklılıkları belirleme)”yi “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir.

	Her zaman		Ara sıra		Hiç		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Sınıflandırma/bütünleştirme (Genel temayı ve ilişkileri bulma)	İng. Öğrt	40	36.7	64	58.7	5	4.6	109	100
	Fen Öğrt	24	30.8	54	69.2	0	0	79	100
	Mat.Öğrt	29	40.8	42	59.2	0	0	71	100
	Türk.Öğrt	40	38.1	65	61.9	0	0	105	100

Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin eleştirel düşündürmede “Sınıflandırma/bütünleştirme, (Genel temayı ve ilişkileri bulma)”’yi ne sıklıkla kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. İngilizce (%58.7), Fen ve Teknoloji (%69.2), Matematik (%59.2) ve Türkçe Öğretmenlerinin (%61.9) çoğunluğu “Sınıflandırma/bütünleştirme, (Genel temayı ve ilişkileri bulma)”’yı “ara sıra” kullandıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek için öğretmenlerin neleri kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 114: Mezun olunan bölüme göre öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek için öğretmenlerin neleri kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	İng.Öğrt.		Fen Öğrt.		Mat.Öğrt		Türk.Öğrt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Güvenli bir ortam hazırlarım	27	24.1	27	34.6	13	18.3	27	26.5
02. Çok yönlü bakış açısı kazandırırım	56	50.0	41	52.6	37	52.1	58	56.9
03. Bilinenden bilinmeyene öğretim ilkesinden yararlanırım	16	14.3	6	7.7	18	25.4	7	6.9
04. Duyarlılığı oluştururum	13	11.6	4	5.1	3	4.2	10	9.8
05. Başka								
TOPLAM	112	100	78	100	71	100	102	100

$P > 0.05$ $\chi^2 = 21.820$ $Sd = 9$

Mezun olunan bölüme göre öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek için öğretmenlerin neleri kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($P > 0.05$ $\chi^2 = 21.820$ $Sd = 9$). İngilizce (%50.0), Fen ve

Teknoloji (%52.6), Matematik (%52.1) ve Türkçe Öğretmenlerinin (%58.9) çoğunluğu “Çok yönlü bakış açısı kazandırırım” benimsemişlerdir.

4.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular

İlköğretim ikinci kademe Fen ve Teknoloji, İngilizce, Matematik ve Türkçe Öğretmenlerinin eleştirel düşündürmenin önündeki engeller konusunda görüşleri arasında cinsiyet, hizmet süresi, eğitim durumu, mezun olunan fakülte ve mezun olunan bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Aşağıda nelerin öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimini engellediğine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 115: Cinsiyete göre nelerin öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimini engellediğine ilişkin kay-kare sonuçları

	Erkek		Kadın	
	f	%	f	%
01. Sınıfların kalabalıklığı	126	66.7	123	70.7
02. İçeriğin geniş ve yüzeysel olması	23	12.2	21	12.1
03. Öğretimin bilgi transferi olarak tanımlanması	29	15.3	26	14.9
04. Öğretmenin öğrencilerden düşük beklentisi	4	2.1	1	0.6
05. Öğretmenin zamanı planlayamaması	1	0.5	2	1.1
06. Başka	6	3.2	1	0.6
TOPLAM	189	100	174	100

Cinsiyete göre nelerin öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimini engellediği incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Erkek (%66.7) ve kadın (%70.7) öğretmenlerin çoğunluğu “Sınıfların kalabalıklığı” olarak belirtmişlerdir. Ayrıca hem erkek (%15.3) hem de kadın (%14.9) öğretmenler “öğretimin bilgi transferi olarak tanımlanması”nın eleştirel düşünmeyi engellediğini belirtmişlerdir.

Aşağıda sınıfta eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 116: Cinsiyete göre sınıfta eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	Erkek		Kadın	
	f	%	f	%
01. İnanç	24	12.7	10	5.7
02. İdeoloji	5	2.6	7	4.0
03. Körü körüne bağlılık	73	38.6	61	35.1
04. Önyargılar	51	27	60	34.5
05. Tembellik	29	15.3	30	17.2
06. Haklı olma arzusu	5	2.6	4	2.3
07. Başka	2	1.1	2	1.1
TOPLAM	189	100	174	100

Cinsiyete göre sınıfta eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin cevapları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Erkek (%38.4) ve kadın (%35.1) öğretmenlerin çoğunluğu eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörü “Körü körüne bağlılık” olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca hem erkek (%27) hem de kadın (%34.5) öğretmenler “önyargılar”ı eleştirel düşünmeyi engelleyen faktör olduğunu belirtmiştir.

Aşağıda eğitim sistemi ile ilgili eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 117: Cinsiyete göre eğitim sistemi ile ilgili eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	Erkek		Kadın	
	f	%	f	%
01. Sınav Sistemi	97	51.3	91	52.3
02. Öğretimde bilgi aktarımına önem verilmesi	41	21.7	41	23.6
03. Öğrencilerin düşük akademik başarı beklentisi	12	6.3	12	6.9
04. Fiziksel ortam	17	9.0	14	8.0
05. Öğrenci sayılarının fazlalığı	14	7.4	14	8.0
06. Öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmesindeki yetersizlikler	7	3.7	0	0.0
07. Başka	1	0.5	2	1.1
TOPLAM	189	100	174	100

Cinsiyete göre eğitim sistemi ile ilgili eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Erkek (%51.3) ve kadın (%52.3) öğretmenlerin çoğunluğu düşünmeyi engelleyen faktörün “sınav sistemi” olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca hem erkek (%21.7) hem de kadın (%23.6) öğretmenler “öğretimde bilgi aktarımına önem verilmesi”nin eleştirel düşünmeyi engellediğini belirtmişlerdir.

Aşağıda eleştirel düşündürmeyi engellemede nelerin anahtar rolü oynadığına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 118: Cinsiyete göre eleştirel düşündürmeyi engellemede nelerin anahtar rolü oynadığına ilişkin kay-kare sonuçları

	Erkek		Kadın	
	f	%	f	%
01. Öğrencinin kendisi	51	27.0	59	33.9
02. Öğrencinin ailesi	56	29.6	50	28.7
03. Öğrencinin arkadaş çevresi	20	10.6	17	9.8
04. TV ve Bilgisayar	36	19.0	26	14.9
05. Öğretmen	26	13.8	22	12.6
TOPLAM	189	100	174	100

$P > 0.05$ $\chi^2 = 24.495$ $Sd = 4$

Cinsiyete göre eleştirel düşündürmeyi engellemede nelerin anahtar rolü oynadığı incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($P > 0.05$ $\chi^2 = 7.016$ $Sd = 3$). Erkek (%29.6) öğretmenlerin çoğunluğu “öğrencinin ailesi”nin eleştirel düşünmeyi engellemede anahtar rol oynadığını ve kadın (%33.9) öğretmenlerin çoğunluğu “öğrencinin kendisi”nin eleştirel düşünmeyi engellemede anahtar rol oynadığını belirtmişlerdir.

Aşağıda nelerin öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimini engellediğine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 119: Hizmet süresine göre nelerin öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimini engellediğine ilişkin kay-kare sonuçları

	01-09		10-19		20-29		30+	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Sınıfların kalabalıklığı	159	70.0	69	67.6	16	59.3	5	71.4
02. İçeriğin geniş ve yüzeysel olması	24	10.6	13	12.7	7	25.9	0	0
03. Öğretimin Bilgi transferi olarak tanımlanması	38	16.7	15	14.7	1	3.7	1	14.3
04. Öğretmenin öğrencilerden düşük beklentisi	0	0	2	2.0	2	7.4	1	14.3
05. Öğretmenin zamanı planlayamaması	3	1.3	0	0	0	0	0	0
06. Başka	3	1.3	3	2.9	1	3.7	0	0
TOPLAM	227	100	102	100	27	100	7	100

Hizmet süresine göre nelerin öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimini engellediği incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Hizmet süresi 01-09 yıl arasında olan (%70.0), 10-19 yıl arasında olan (%67.6), 20-29 yıl arasında olan (%59.3) ve 30 yıl ve üzeri olan (%71.4) öğretmenlerin çoğunluğu “Sınıfların kalabalıklığı”nı eleştirel düşünme gelişimini engellediğini belirtmişlerdir.

Aşağıda sınıfta eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 120: Hizmet süresine göre sınıfta eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	01-09		10-19		20-29		30+	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. İnanç	20	8.8	13	12.7	1	3.7	0	0
02. İdeoloji	7	3.1	3	2.9	1	3.7	1	14.3
03. Körü körüne bağlılık	85	37.4	32	31.4	14	51.9	3	42.9
04. Önyargılar	67	29.5	33	32.4	8	29.6	3	42.9
05. Tembellik	40	17.6	16	15.7	3	11.1	0	0
06. Haklı olma arzusu	6	2.6	3	2.9	0	0	0	0
07. Başka	2	0.9	2	2.0	0	0	0	0
TOPLAM	227	100	102	100	27	100	7	100

Hizmet süresine göre sınıfta eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin cevapları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Hizmet süresi 01-09 yıl arasında olan (%37.4), 20-29 yıl arasında olan

(%51.9) öğretmenlerin çoğunluğu eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörü “körü körüne bağlılık”, hizmet süresi 10-19 yıl arasında olan (%32.4) öğretmenlerin çoğunluğu eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörü “önyargılar” ve hizmet süresi 30 yıl ve üzeri olan (%42.9) öğretmenlerin çoğunluğu eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörü “körü körüne bağlılık” ve “önyargılar” olarak ifade etmişlerdir.

Aşağıda eğitim sistemi ile ilgili eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 121: Hizmet süresine göre eğitim sistemi ile ilgili eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	01-09		10-19		20-29		30+	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Sınav Sistemi	120	52.9	54	52.9	14	51.9	0	0
02. Öğretimde bilgi aktarımına önem verilmesi	60	26.4	15	14.7	5	18.5	2	28.6
03. Öğrencilerin düşük akademik başarı beklentisi	15	6.6	4	3.9	4	14.8	1	14.3
04. Fiziksel ortam	18	7.9	11	10.8	0	0	2	28.6
05. Öğrenci sayılarının fazlalığı	11	4.8	12	11.8	4	14.8	1	14.3
06. Öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmesindeki yetersizlikler	2	0.9	4	3.9	0	0	1	14.3
07. Başka	1	0.4	2	2.0	0	0	0	0
TOPLAM	227	100	102	100	27	100	7	100

Hizmet süresine göre eğitim sistemi ile ilgili eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Hizmet süresi 01-09 yıl arasında olan (%52.9), 10-19 yıl arasında olan (%52.9), 20-29 yıl arasında olan (%51.9) öğretmenlerin çoğunluğu “sınav sistemin”nin eleştirel düşünmeyi engelleyen faktör olduğunu ve hizmet süresi 30 yıl ve üzeri olan (%28.6) öğretmenlerin çoğunluğu “Öğretimde bilgi aktarımına önem verilmesi” ve “Fiziksel ortam”ın eleştirel düşünmeyi engelleyen faktör olduğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda eleştirel düşündürmeyi engellemede nelerin anahtar rolü oynadığına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 122: Hizmet süresine göre eleştirel düşündürmeyi engellemede nelerin anahtar rolü oynadığına ilişkin kay-kare sonuçları

	01-09		10-19		20-29		30+	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Öğrencinin kendisi	82	36.1	27	26.5	7	25.9	2	28.6
02. Öğrencinin ailesi	59	26.0	28	27.5	10	37.0	1	14.3
03. Öğrencinin arkadaş çevresi	19	8.4	15	14.7	1	3.7	2	28.6
04. TV ve Bilgisayar	32	14.1	22	21.6	7	25.9	1	14.3
05. Öğretmen	35	15.4	10	9.8	2	7.4	1	14.3
TOPLAM	227	100	102	100	27	100	7	100

Hizmet süresine göre eleştirel düşündürmeyi engellemede nelerin anahtar rolü oynadığı incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Hizmet süresi 01-09 yıl arasında olan (%36.1) öğretmenlerin çoğunluğu “öğrencinin kendisi”nin, hizmet süresi 10-19 yıl arasında olan (%27.5) ve 20-29 yıl arasında olan (%37.0) öğretmenlerin çoğunluğu “öğrencinin ailesi”nin ve hizmet süresi 30 yıl ve üzeri olan (%28.6) öğretmenlerin çoğunluğu “öğrencinin kendisinin” ve “öğrencinin arkadaş çevresinin” eleştirel düşündürmeyi engellemede anahtar rol oynadığını belirtmişlerdir.

Aşağıda nelerin öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimini engellediğine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Aşağıda öğretmenlerin nelerin öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimini engellediğine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 123: Eğitim durumuna göre nelerin öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimini engellediğine ilişkin kay-kare sonuçları

	Önlisans		Lisans		Y.Lisans	
	f	%	f	%	f	%
01. Sınıfların kalabalıklığı	4	44.4	238	70.0	7	50.0
02. İçeriğin geniş ve yüzeysel olması	3	33.3	36	10.6	5	35.7
03. Öğretimin Bilgi transferi olarak tanımlanması	1	11.1	52	15.3	2	14.3
04. Öğretmenin öğrencilerden düşük beklentisi	1	11.1	4	1.2	0	0
05. Öğretmenin zamanı planlayamaması	0	0	3	0.9	0	0
06. Başka	0	0	7	2.1	0	0
TOPLAM	9	100	340	100	14	100

Eğitim durumuna göre nelerin öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimini engellediği incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim durumu nlisans (%44.4), lisans (%70.0) ve yüksek lisans (%50.0) olan öğretmenlerin çoğunluğu “Sınıfların kalabalıklığı”nın öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimini engellediğini belirtmişlerdir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Aşağıda sınıfta eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 124: Eğitim durumuna göre sınıfta eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	nlisans		Lisans		Y.Lisans	
	f	%	f	%	f	%
01. İnanç	1	11.1	32	9.4	1	7.1
02. İdeoloji	0	0	12	3.5	0	0
03. Kr körüne bağlılık	5	55.6	126	37.1	3	21.4
04. nyargılar	1	11.1	103	30.3	7	50.0
05. Tembellik	2	22.2	54	15.9	3	21.4
06. Haklı olma arzusu	0	0	9	2.6	0	0
07. Başka						
TOPLAM	9	100	340	100	14	100

Eğitim durumuna göre sınıfta eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim durumu nlisans (%55.6) ve lisans (%37.1) olan öğretmenlerin çoğunluğu eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörü “Kr körüne bağlılık”, eğitim durumu yüksek lisans (%50.0) olan öğretmenlerin çoğunluğu “nyargılar” olarak belirlemişlerdir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Aşağıda eğitim sistemi ile ilgili eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 125: Eğitim durumuna göre eğitim sistemi ile ilgili eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	Önlisans		Lisans		Y.Lisans	
	f	%	f	%	f	%
01. Sınav Sistemi	2	22.2	178	52.4	8	57.1
02. Öğretimde bilgi aktarımına önem verilmesi	1	11.1	78	22.9	3	21.4
03. Öğrencilerin düşük akademik başarı beklentisi	2	22.2	22	6.5	0	0
04. Fiziksel ortam	1	11.1	28	8.2	2	14.3
05. Öğrenci sayılarının fazlalığı	2	22.2	26	7.6	0	0
06. Öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmesindeki yetersizlikler	1	11.1	5	1.5	1	7.1
07. Başka	0	0	3	0.9	0	0
TOPLAM	9	100	340	100	14	100

Eğitim durumuna göre eğitim sistemi ile ilgili eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim durumu önlisans (%22.2), lisans (%52.4) ve yüksek lisans (%57.1) olan öğretmenlerin çoğunluğu “Sınav Sistemi”ni eleştirel düşünmeyi engelleyen faktör olarak belirtmişlerdir. Diğer taraftan eğitim durumu yüksek lisans olan öğretmenleri Öğrencilerin düşük akademik başarı beklentisinin eleştirel düşünmeyi engelleyen bir faktör olmadığını belirtmişlerdir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Aşağıda eleştirel düşündürmeyi engellemede nelerin anahtar rolü oynadığına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 126: Eğitim durumuna göre eleştirel düşündürmeyi engellemede nelerin anahtar rolü oynadığına ilişkin kay-kare sonuçları

	Önlisans		Lisans		Y.Lisans	
	f	%	f	%	f	%
01. Öğrencinin kendisi	3	33.3	111	32.6	3	21.4
02. Öğrencinin ailesi	1	11.1	93	27.4	4	28.6
03. Öğrencinin arkadaş çevresi	1	11.1	34	10.0	2	14.3
04. TV ve Bilgisayar	4	44.4	54	15.9	4	28.6
05. Öğretmen	0	0	47	13.8	1	7.1
TOPLAM	9	100	340	100	14	100

Eğitim durumuna göre eleştirel düşündürmeyi engellemede nelerin anahtar rolü oynadığı incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim durumu nlisans (%44.4) olan öğretmenlerin çoğunluğu “TV ve bilgisayar”, lisans (%32.6) olan öğretmenlerin çoğunluğu “ğrencinin kendisi” ve eğitim durumu yüksek lisans (%28.6) olan öğretmenlerin çoğunluğu “ğrencinin ailesi” ve “TV ve bilgisayar”ın eleştirel düşündürmeyi engellemede anahtar rolü oynadığını belirtmişlerdir. Ayrıca eğitim durumu nlisans olan öğretmenler öğretmenin eleştirel düşündürmede anahtar rol oynamadığını belirtmişlerdir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Aşağıda nelerin öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimini engellediğine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 127: Mezun olunan fakülteye göre nelerin öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimini engellediğine ilişkin kay-kare sonuçları

	Eğt. Fakültesi		Fen Ed. Fakültesi		Başka	
	f	%	f	%	f	%
01. Sınıfların kalabalıklığı	193	67.7	47	72.3	9	68.6
02. İçeriğin geniş ve yüzeysel olması	35	12.3	6	9.2	3	23.1
03. Öğretimin Bilgi transferi olarak tanımlanması	45	15.8	10	15.4	0	0
04. Öğretmenin öğrencilerden düşük beklentisi	3	1.1	2	3.1	0	0
05. Öğretmenin zamanı planlayamaması	3	1.1	0	0	0	0
06. Başka	6	2.1	0	0	1	7.7
TOPLAM	285	100	65	100	13	100

Mezun olunan fakülteye göre nelerin öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimini engellediği incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim Fakültesi (%67.7), Fen Edebiyat Fakültesi (%72.3) ve diğer fakülte (%68.6) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu “Sınıfların kalabalıklığı”nın eleştirel düşünme gelişiminin engellediğini belirtmiştir.

Aşağıda sınıfta eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 128: Mezun olunan fakülteye göre sınıfta eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	Eğt. Fakültesi		Fen Ed. Fakültesi		Başka	
	f	%	f	%	f	%
01. İnanç	30	10.5	3	4.6	1	7.7
02. İdeoloji	12	4.2	0	0	0	0
03. Körü körüne bağlılık	108	37.9	21	32.3	5	38.5
04. Önyargılar	78	27.4	29	44.6	4	30.6
05. Tembellik	47	16.5	10	15.4	2	15.4
06. Haklı olma arzusu	7	2.5	1	1	0	0
07. Başka	3	1.1	1	1.5	0	0
TOPLAM	285	100	65	100	13	100

Mezun olunan fakülteye göre sınıfta eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim Fakültesi (%37.9) ve diğer fakülte (%38.5) mezunlarının çoğunluğu eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörün “körü körüne bağlılık”, Fen Edebiyat Fakültesi (%38.5) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu ise “önyargılar” olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca hem fen edebiyat hem de diğer fakülte mezunu öğretmenler eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin aksine ideolojinin eleştirel düşünmeyi engellemediğini belirtmişlerdir.

Aşağıda eğitim sistemi ile ilgili eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 129: Mezun olunan fakülteye göre eğitim sistemi ile ilgili eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	Eğt. Fakültesi		Fen Ed. Fakültesi		Başka	
	f	%	f	%	f	%
01. Sınav Sistemi	146	51.2	39	60.0	3	23.1
02. Öğretimde bilgi aktarımına önem verilmesi	69	24.2	12	18.5	1	7.7
03. Öğrencilerin düşük akademik başarı beklentisi	18	6.3	2	3.1	4	30.8
04. Fiziksel ortam	25	8.8	3	4.6	3	23.1
05. Öğrenci sayılarının fazlalığı	20	7.0	6	9.2	2	15.4
06. Öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmesindeki yetersizlikler	4	1.4	3	4.6	0	0
07. Başka	3	1.1	0	0	0	0
TOPLAM	285	100	65	100	13	100

$P > 0.05$ $\chi^2 = 27.457$ $Sd = 12$

Mezun olunan fakülteye göre eğitim sistemi ile ilgili eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Eğitim Fakültesi (%51.2) ve Fen Edebiyat Fakültesi (%60.0) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu “sınav sistemi”nin ve diğer fakülte (%30.8) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu “Öğrencilerin düşük akademik başarı beklentisi”nin eleştirel düşünmeyi engelleyen faktör olduğunu belirtmişlerdir.

Aşağıda eleştirel düşündürmeyi engellemede nelerin anahtar rolü oynadığına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 130: Mezun olunan fakülteye göre eleştirel düşündürmeyi engellemede nelerin anahtar rolü oynadığına ilişkin kay-kare sonuçları

	Eğt. Fakültesi		Fen Ed. Fakültesi		Başka	
	f	%	f	%	f	%
01. Öğrencinin kendisi	94	33.0	21	32.3	3	23.1
02. Öğrencinin ailesi	80	28.1	14	21.5	4	30.8
03. Öğrencinin arkadaş çevresi	30	10.5	6	9.2	1	7.7
04. TV ve Bilgisayar	45	15.8	14	21.5	3	23.1
05. Öğretmen	36	12.6	10	15.4	2	15.4
TOPLAM	285	100	65	100	13	100

Mezun olunan fakülteye göre eleştirel düşündürmeyi engellemede nelerin anahtar rolü oynadığı incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim Fakültesi (%33.0) ve Fen Edebiyat Fakültesi (%32.3) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu “öğrencinin kendisinin”, diğer fakülte (%30.8) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu ise “öğrencinin ailesinin” anahtar rol oynadığını belirtmiştir.

Aşağıda nelerin öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimini engellediğine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 131: Mezun olunan bölüme göre nelerin öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimini engellediğine ilişkin kay-kare sonuçları

	İng.Öğrt.		Fen Öğrt.		Mat.Öğrt		Türk.Öğrt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Sınıfların kalabalıklığı	77	68.8	59	75.6	49	69.0	64	62.7
02. İçeriğin geniş ve yüzeysel olması	10	8.9	5	6.4	8	11.3	21	20.6
03. Öğretimin Bilgi transferi olarak tanımlanması	20	17.9	10	12.8	12	16.9	13	12.7
04. Öğretmenin öğrencilerden düşük beklentisi	1	0.9	2	2.6	1	1.4	1	1.0
05. Öğretmenin zamanı planlayamaması	1	0.9	0	0	1	1.4	1	1.0
06. Başka	3	2.7	2	2.6	0	0	2	2.0
TOPLAM	112	100	78	100	71	100	102	100

Mezun olunan bölüme göre nelerin öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimini engellediği incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İngilizce (%68.8), Fen ve Teknoloji (%75.6), Matematik (%69.0) ve Türkçe Öğretmenlerinin (%62.7) çoğunluğu “sınıfların kalabalıklığı”nın eleştirel düşünme gelişimini engellediğini belirtmiştir. Diğer öğretmenlerin aksine, Fen ve Teknoloji öğretmenleri Öğretmenin zamanı planlayamamasının eleştirel düşünmenin gelişimini engellemediğini belirtmişlerdir.

Aşağıda sınıfta eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 132: Mezun olunan bölüme göre sınıfta eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	İng.Öğrt.		Fen Öğrt.		Mat.Öğrt		Türk.Öğrt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. İnanç	13	11.6	6	7.7	3	4.2	12	11.8
02. İdeoloji	4	3.6	4	5.1	2	2.8	2	2.0
03. Körü körüne bağlılık	39	34.8	32	41.0	21	29.6	38	37.3
04. Önyargılar	40	35.7	21	26.9	26	36.6	28	27.5
05. Tembellik	12	10.7	15	19.2	16	22.5	16	15.7
06. Haklı olma arzusu	4	3.6	0	0	2	2.8	3	2.9
07. Başka	0	0	0	0	1	1.4	3	2.9
TOPLAM	112	100	78	100	71	100	102	100

Mezun olunan bölüme göre sınıfta eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İngilizce (%35.7) ve Matematik (%36.6) öğretmenlerinin çoğunluğu “önyargılar”ı, Fen ve Teknoloji (%41.0) ve Türkçe Öğretmenlerinin (%37.3) çoğunluğu “körü körüne bağlılık”ı eleştirel düşünmeyi engelleyen bir faktör olarak görmektedirler. Diğer öğretmenlerin aksine, Fen ve Teknoloji öğretmenleri haklı olma arzusunun eleştirel düşünmeyi engelleyen bir faktör olmadığını belirtmişlerdir.

Aşağıda eğitim sistemi ile ilgili eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 133: Mezun olunan bölüme göre eğitim sistemi ile ilgili eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	İng.Öğrt.		Fen Öğrt.		Mat.Öğrt		Türk.Öğrt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Sınav Sistemi	61	54.5	33	42.3	34	47.9	60	58.8
02. Öğretimde bilgi aktarımına önem verilmesi	23	20.5	17	21.8	16	22.5	26	25.5
03. Öğrencilerin düşük akademik başarı beklentisi	8	7.1	7	9.0	5	7.0	4	3.9
04. Fiziksel ortam	7	6.3	10	12.8	11	15.5	3	2.9
05. Öğrenci sayılarının fazlalığı	9	8.0	9	11.5	3	4.2	7	6.9
06. Öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmesindeki yetersizlikler	2	1.8	2	2.6	2	2.8	1	1.0
07. Başka	2	1.8	0	0	0	0	1	1.0
TOPLAM	112	100	78	100	71	100	102	100

Mezun olunan bölüme göre eğitim sistemi ile ilgili eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörlerin neler olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İngilizce (%54.5), Fen ve Teknoloji (%42.3), Matematik (%47.9) ve Türkçe Öğretmenlerinin (%58.8) çoğunluğu “sınav sistemi”nin eleştirel düşünmeyi engelleyen faktör olduğunu belirtmişlerdir.

Aşağıda eleştirel düşündürmeyi engellemede nelerin anahtar rolü oynadığına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 134: Mezun olunan bölüme göre eleştirel düşündürmeyi engellemede nelerin anahtar rolü oynadığına ilişkin kay-kare sonuçları

	İng.Öğrt.		Fen Öğrt.		Mat.Öğrt		Türk.Öğrt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Öğrencinin kendisi	42	37.5	26	33.3	21	29.6	29	28.4
02. Öğrencinin ailesi	25	22.3	21	26.9	22	31.0	30	29.4
03. Öğrencinin arkadaş çevresi	17	15.2	6	7.7	8	11.3	6	5.9
04. TV ve Bilgisayar	13	11.6	13	16.7	13	18.3	23	22.5
05. Öğretmen	15	13.4	12	15.4	7	9.9	14	13.7
TOPLAM	112	100	78	100	71	100	102	100

$P > 0.05$ $\chi^2 = 13.006$ $Sd = 12$

Mezun olunan bölüme göre eleştirel düşündürmeyi engellemede nelerin anahtar rolü oynadığı incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($P > 0.05$ $\chi^2 = 13.006$ $Sd = 12$). İngilizce (%37.5), Fen ve Teknoloji (%33.3) öğretmenlerinin çoğunluğu “öğrencinin kendisinin”, Matematik (%31.0) ve Türkçe Öğretmenlerinin (%29.4) çoğunluğu “öğrencinin ailesinin” eleştirel düşündürmeyi engellemede anahtar rolü oynadığını belirtmişlerdir.

4.7. Yedinci Alt Boyuta İlişkin Bulgular

İlköğretim ikinci kademe Fen ve Teknoloji, İngilizce, Matematik ve Türkçe Öğretmenlerinin değerlendirme konusunda görüşleri arasında cinsiyet, hizmet süresi, eğitim durumu, mezun olunan fakülte ve mezun olunan bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Aşağıda öğretmenlerin ders esnasında sıklıkla kullandıkları soru tiplerinin neler olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 135: Cinsiyete göre öğretmenlerin ders esnasında sıklıkla kullandıkları soru tiplerinin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	Erkek		Kadın	
	f	%	f	%
01. Olgusal (Tek doğru cevabı olan sorular)	74	39.2	46	26.4
02. Yakınsak sorular (Tek cevabı olan sorular)	18	9.5	21	12.1
03. Iraksak sorular (Çok cevabı olan sorular)	44	23.3	37	21.3
04. Değerlendirmeli sorular (Yanlış cevabı olmayan sorular)	17	9.0	19	10.9
05. Sokrat tipi sorular	4	2.1	5	2.9
06. Kombinasyon tipi sorular (Birden fazla soru tipi)	31	16.4	46	26.4
07. Başka	1	0.5	0	0.0
TOPLAM	189	100	174	100

Cinsiyete göre öğretmenlerin ders esnasında sıklıkla kullandıkları soru tiplerinin neler olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Erkek (%39.2) öğretmenler “Olgusal (Tek doğru cevabı olan sorular)”ı, kadın (%26.4) öğretmenler ise “Olgusal (Tek doğru cevabı olan sorular) ve Kombinasyon tipi soruları (Birden fazla soru tipi)”ı kullandıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda ders içi etkinliklerde öğretmenlerin kullanmakta oldukları soruların yenilenen Bloom taksonomisine esas olan soru türlerinden hangileri ile daha çok ilintili olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 136: Cinsiyete göre ders içi etkinliklerde öğretmenlerin kullanmakta oldukları soruların yenilenen Bloom taksonomisine esas olan soru türlerinden hangileri ile daha çok ilintili olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	Erkek		Kadın	
	f	%	f	%
01. Hatırlama	50	26.5	43	24.7
02. Anlama	71	37.6	65	37.4
03. Uygulama	41	21.7	38	21.8
04. Analiz	19	10.1	19	10.9
05. Değerlendirme	7	3.7	7	4.0
06. Yaratma	1	0.5	2	1.1
TOPLAM	189	100	174	100

Cinsiyete göre ders içi etkinliklerde öğretmenlerin kullanmakta oldukları soruların yenilenen Bloom taksonomisine esas olan soru türlerinden hangileri ile daha çok ilintili olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Erkek (%37.6) ve kadın (%37.4) öğretmenlerin çoğunluğu “anlama”yı ile ilintili olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum Bartolome’nin (1968) doktora çalışmasında elde ettiği bulgularla paralellik göstermektedir. Bartolome öğretmen sorularının analizi üzerine yaptığı araştırmada 6 ilköğretim öğretmenin 108 derste sormuş olduğu 7,476 soruyu incelemiş, sorulan öğretmen sorularının üst düzey düşünmeyi sağlayacak nitelikte olmadığı sonucuna ulaşmıştır (Ghazali, 1997, 77). Ayrıca Hassard ve Dias “Bilim Öğretme Sanatı” adlı eserinde öğretmenlerin sınıfta ne tür sorular sorduğuna ilişkin sorusunda öğretmen sorularının %60’nın hatırlamaya dönük sorular, %20’sinin yüksek bilişsel süreçler içeren sorular ve geri kalan %20’sinin ise yargılama ile ilgili olduğu sonucuna ulaştığı görülmektedir (Hassard, Dias, 2008, 334).

Aşağıda öğretmenlerin sınavlarında hangi sınav türünü kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 137: Cinsiyete göre öğretmenlerin sınavlarında hangi sınav türünü kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	Erkek		Kadın	
	f	%	f	%
01. Yazılı yoklamalar	107	56.6	86	49.4
02. Kısa cevaplı sınavlar	23	12.2	26	14.9
03. Çoktan seçmeli test	28	14.8	32	18.4
04. Portfolyo (ürün dosyası)	2	1.1	1	0.6
05. Başka	29	15.0	29	16.7
TOPLAM	189	100	174	100

Cinsiyete göre öğretmenlerin sınavlarında hangi sınav türünü kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Erkek (%56.6) ve kadın (%49.4) öğretmenlerin çoğunluğu sınav türü olarak “Yazılı yoklamaları” kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca hem erkek (%14.8) hem de kadın (%18.4) öğretmenler yazılı yoklamaların yanında kısa cevaplı soruları da kullandıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin ders esnasında sıklıkla kullandıkları soru tiplerinin neler olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 138: Hizmet süresine göre öğretmenlerin ders esnasında sıklıkla kullandıkları soru tiplerinin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	01-09		10-19		20-29		30+	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Olgusal (Tek doğru cevabı olan sorular)	71	31.3	37	36.3	11	40.7	1	14.3
02. Yakınsak sorular (Tek cevabı olan sorular)	24	10.6	12	11.8	2	7.4	1	14.3
03. Iraksak sorular (Çok cevabı olan sorular)	57	25.1	18	17.6	5	18.5	1	14.3
04. Değerlendirmeli sorular (Yanlış cevabı olmayan sorular)	23	10.1	9	8.8	3	11.1	1	14.3
05. Sokrat tipi sorular	7	3.1	2	2.0	0	0	0	0
06. Kombinasyon tipi sorular (Birden fazla soru tipi)	45	19.8	23	22.5	6	22.2	3	42.9
07. Başka	0	0	1	1	0	0	0	0
TOPLAM	227	100	102	100	27	100	7	100

Hizmet süresine göre öğretmenlerin ders esnasında sıklıkla kullandıkları soru tiplerinin neler olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Hizmet süresi 01-09 yıl arasında olan (%31.3), 10-19 yıl arasında olan (%36.3), 20-29 yıl arasında olan (%40.7) olan öğretmenlerin çoğunluğu ders esnasında sıklıkla “Olgusal (Tek cevabı olan sorular)”ı, hizmet süresi 30 yıl ve üzeri olan (%42.9) öğretmenlerin çoğunluğu ise ders esnasında sıklıkla “Kombinasyon tipi sorular (Birden fazla soru tipi)”ı kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Aşağıda ders içi etkinliklerde öğretmenlerin kullanmakta oldukları soruların yenilenen Bloom taksonomisine esas olan soru türlerinden hangileri ile daha çok ilintili olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 139: Hizmet süresine göre ders içi etkinliklerde öğretmenlerin kullanmakta oldukları soruların yenilenen Bloom taksonomisine esas olan soru türlerinden hangileri ile daha çok ilintili olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	01-09		10-19		20-29		30+	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Hatırlama	54	23.8	31	30.4	6	22.2	2	28.6
02. Anlama	82	36.1	39	38.2	11	40.7	4	57.1
03. Uygulama	51	22.5	21	20.6	6	22.2	1	14.3
04. Analiz	27	11.9	7	6.9	4	14.8	0	0
05. Değerlendirme	11	4.8	3	2.9	0	0	0	0
06. Yaratma	2	0.9	1	1.1	0	0	0	0
TOPLAM	227	100	102	100	27	100	7	100

Hizmet süresine göre ders içi etkinliklerde öğretmenlerin kullanmakta oldukları soruların Bloom taksonomisine esas olan soru türlerinden hangileri ile daha çok ilintili olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Hizmet süresi 01-09 yıl arasında olan (%36.1), 10-19 yıl arasında olan (%38.2), 20-29 yıl arasında olan (%40.7) ve 30 yıl ve üzeri olan (%57.1) öğretmenlerin çoğunluğu ders içi etkinliklerde “anlama”ya dönük sorular kullandıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin sınavlarında hangi sınav türünü kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 140: Hizmet süresine göre öğretmenlerin sınavlarında hangi sınav türünü kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	01-09		10-19		20-29		30+	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Yazılı yoklamalar	126	55.5	48	47.1	16	59.3	3	42.9
02. Kısa cevaplı sınavlar	20	8.8	21	20.6	7	25.9	1	14.3
03. Çoktan seçmeli test	32	14.1	23	22.5	3	11.1	2	28.6
04. Portfolyo (ürün dosyası)	1	0.4	2	2.0	0	0	0	0
05. Başka	48	21.1	8	7.8	1	3.7	1	14.3
TOPLAM	227	100	102	100	27	100	7	100

Hizmet süresine göre öğretmenlerin sınavlarında hangi sınav türünü kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Hizmet süresi 01-09 yıl arasında olan (%55.5), 10-19 yıl arasında olan (%47.1), 20-29

yıl arasında olan (%59.3) ve 30 yıl ve üzeri olan (%42.9) öğretmenlerin çoğunluğu sınav türü olarak “Yazılı yoklamalar”ı kullandıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin ders esnasında sıklıkla kullandıkları soru tiplerinin neler olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 141: Eğitim durumuna göre öğretmenlerin ders esnasında sıklıkla kullandıkları soru tiplerinin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	Önlisans		Lisans		Y.Lisans	
	f	%	f	%	f	%
01. Olgusal (Tek doğru cevabı olan sorular)	44	44.4	110	32.4	6	42.9
02. Yakınsak sorular (Tek cevabı olan sorular)	0	0	39	11.5	0	0
03. İraksak sorular (Çok cevabı olan sorular)	0	0	78	22.9	3	21.4
04. Değerlendirmeli sorular (Yanlış cevabı olmayan sorular)	2	22.2	32	9.4	2	14.3
05. Sokrat tipi sorular	0	0	8	2.4	1	7.1
06. Kombinasyon tipi sorular (Birden fazla soru tipi)	3	33.3	72	21.2	2	14.3
07. Başka	0	0	1	0.3	0	0
TOPLAM	9	100	340	100	14	100

Eğitim durumuna göre öğretmenlerin ders esnasında sıklıkla kullandıkları soru tiplerinin neler olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim durumu önlisans (%44.4), lisans (%32.4) ve yüksek lisans (%42.9) olan öğretmenlerin çoğunluğu ders esnasında sıklıkla “Olgusal (Tek doğru cevabı olan sorular)’ı kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Aşağıda ders içi etkinliklerde öğretmenlerin kullanmakta oldukları soruların yenilenen Bloom taksonomisine esas olan soru türlerinden hangileri ile daha çok ilintili olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 142: Eğitim durumuna göre ders içi etkinliklerde öğretmenlerin kullanmakta oldukları soruların yenilenen Bloom taksonomisine esas olan soru türlerinden hangileri ile daha çok ilintili olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	Önlisans		Lisans		Y.Lisans	
	f	%	f	%	f	%
01. Hatırlama	3	33.3	86	25.3	4	28.6
02. Anlama	5	55.6	127	37.4	4	28.6
03. Uygulama	1	11.1	75	22.1	3	21.4
04. Analiz	0	0	36	10.6	2	14.3
05. Değerlendirme	0	0	13	3.8	1	7.1
06. Yaratma	0	0	3	0.9	0	0
TOPLAM	9	100	340	100	14	100

Eğitim durumuna göre ders içi etkinliklerde öğretmenlerin kullanmakta oldukları soruların yenilenen Bloom taksonomisine esas olan soru türlerinden hangileri ile daha çok ilintili olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim durumu önlisans (%55.6), lisans (%37.4) ve yüksek lisans (%28.6) olan öğretmenlerin çoğunluğu “anlama”yı kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca sadece eğitim durumu ön lisans olan öğretmenlerin ders içi etkinliklerde kullanmakta oldukları soruların üst düzey düşünme becerilerini içermediğini belirlenmiştir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Aşağıda öğretmenlerin sınavlarında hangi sınav türünü kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 143: Eğitim durumuna göre öğretmenlerin sınavlarında hangi sınav türünü kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	Önlisans		Lisans		Y.Lisans	
	f	%	f	%	f	%
01. Yazılı yoklamalar	2	22.2	185	54.4	6	42.9
02. Kısa cevaplı sınavlar	3	33.3	44	12.9	2	14.3
03. Çoktan seçmeli test	3	33.3	53	15.6	4	28.6
04. Portfolyo (ürün dosyası)	0	0	2	0.6	1	7.1
05. Başka	1	11.1	56	16.5	1	7.1
TOPLAM	9	100	340	100	14	100

Eğitim durumuna göre öğretmenlerin sınavlarında hangi sınav türünü kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim durumu nlisans (%33.3) olan öğretmenlerin çoğunluğu “Kısa cevaplı sınavlar”, ” çoktan seçmeli test”, lisans (%54.4) ve yüksek lisans (%42.9) olan öğretmenlerin çoğunluğu ”yazılı yoklamalar”ı kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca eğitim durumu nlisans olan öğretmenler portfolyo’yu (rn dosyası) hiç kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların hiçbirinin “doktora” derecesine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Aşağıda ğretmenlerin ders esnasında sıklıkla kullandıkları soru tiplerinin neler olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 144: Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin ders esnasında sıklıkla kullandıkları soru tiplerinin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	Eğt. Fakültesi		Fen Ed. Fakültesi		Başka	
	f	%	f	%	f	%
01. Olgusal (Tek doğru cevabı olan sorular)	92	32.3	21	32.3	7	53.8
02. Yakınsak sorular (Tek cevabı olan sorular)	32	11.2	7	10.8	0	0
03. Iraksak sorular (ok cevabı olan sorular)	65	22.8	14	21.5	2	15.4
04. Değerlendirmeli sorular (Yanlış cevabı olmayan sorular)	28	9.8	5	7.7	3	23.1
05. Sokrat tipi sorular	7	2.5	2	22.2	0	0
06. Kombinasyon tipi sorular (Birden fazla soru tipi)	61	21.4	15	23.1	1	7.7
07. Başka	0	0	1	1.5	0	0
TOPLAM	285	100	65	100	13	100

Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin ders esnasında sıklıkla kullandıkları soru tiplerinin neler olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim Fakültesi (%32.3), Fen Edebiyat Fakültesi (%32.3) ve diğer fakülte (%53.8) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu “Olgusal (Tek doğru cevabı olan sorular)”ı kullandıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda fakülteye göre ders içi etkinliklerde öğretmenlerin kullanmakta oldukları soruların yenilenen Bloom taksonomisine esas olan soru türlerinden hangileri ile daha çok ilintili olduğuna sonuçlar verilmiştir.

Tablo 145: Mezun olunan fakülteye göre ders içi etkinliklerde öğretmenlerin kullanmakta oldukları soruların yenilenen Bloom taksonomisine esas olan soru türlerinden hangileri ile daha çok ilintili olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	Eğt. Fakültesi		Fen Ed. Fakültesi		Başka	
	f	%	f	%	f	%
01. Hatırlama	70	24.6	18	27.7	5	38.5
02. Anlama	105	36.8	24	36.9	7	53.8
03. Uygulama	66	23.2	13	20.0	0	0
04. Analiz	31	10.9	6	9.2	1	7.7
05. Değerlendirme	10	3.5	4	6.2	0	0
06. Yaratma	3	1.1	0	0	0	0
TOPLAM	285	100	65	100	13	100

Mezun olunan fakülteye göre ders içi etkinliklerde öğretmenlerin kullanmakta oldukları soruların yenilenen Bloom taksonomisine esas olan soru türlerinden hangileri ile daha çok ilintili olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim Fakültesi (%36.8), Fen Edebiyat Fakültesi (%36.9) ve diğer fakülte (%53.8) mezunu öğretmenlerin çoğunluğu “anlama” ile çok ilintili olduğunu belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin sınavlarında hangi sınav türünü kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 146: Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin sınavlarında hangi sınav türünü kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	Eğt. Fakültesi		Fen Ed. Fakültesi		Başka	
	f	%	f	%	f	%
01. Yazılı yoklamalar	155	54.4	31	47.7	7	53.8
02. Kısa cevaplı sınavlar	36	12.6	10	15.4	3	23.1
03. Çoktan seçmeli test	39	13.7	18	27.7	3	23.1
04. Portfolyo (ürün dosyası)	3	1.1	0	0	0	0
05. Başka	52	18.2	6	9.2	0	0
TOPLAM	285	100	65	100	13	100

Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin sınavlarında hangi sınav türünü kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim Fakültesi (%54.4), Fen Edebiyat Fakültesi (%47.7) ve diğer fakülte (%53.8)

mezunu öğretmenlerin çoğunluğu “yazılı yoklamalar”ı kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, hem fen edebiyat hem de diğer fakülte mezunu öğretmenler, eğitim fakültesi öğretmenlerin aksine Portfolyo (ürün dosyası) kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin ders esnasında sıklıkla kullandıkları soru tiplerinin neler olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 147: Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin ders esnasında sıklıkla kullandıkları soru tiplerinin neler olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	İng.Öğrt.		Fen Öğrt.		Mat.Öğrt		Türk.Öğrt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Olgusal (Tek doğru cevabı olan sorular)	37	33.3	21	26.9	35	49.3	27	26.5
02. Yakınsak sorular (Tek cevabı olan sorular)	16	14.3	11	14.1	7	9.9	5	4.9
03. Iraksak sorular (Çok cevabı olan sorular)	26	23.2	13	16.7	7	9.9	35	34.3
04. Değerlendirmeli sorular (Yanlış cevabı olmayan sorular)	9	8.0	7	9.0	5	7.0	15	14.7
05. Sokrat tipi sorular	3	2.7	3	3.8	1	1.4	2	2.0
06. Kombinasyon tipi sorular (Birden fazla soru tipi)	21	18.8	22	28.2	16	22.5	8	17.6
07. Başka	0	0	1	1.3	0	0	0	0
TOPLAM	112	100	78	100	71	10	102	100

Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin ders esnasında sıklıkla kullandıkları soru tiplerinin neler olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İngilizce (%33.3) öğretmenlerinin çoğunluğu “Olgusal (Tek doğru cevabı olan sorular)”ı, Fen ve Teknoloji (%28.2) öğretmenlerinin çoğunluğu ”Kombinasyon tipi sorular (Birden fazla soru tipi)”ı, Matematik (%49.3) öğretmenlerinin çoğu “Olgusal (Tek doğru cevabı olan sorular)”ı ve Türkçe Öğretmenlerinin (%34.3) çoğunluğu “Iraksak sorular (Çok cevabı olan sorular)”ı kullandıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda ders içi etkinliklerde öğretmenlerin kullanmakta oldukları soruların yenilenen Bloom taksonomisine esas olan soru türlerinden hangileri ile daha çok ilintili olduğuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 148: Mezun olunan bölüme göre ders içi etkinliklerde öğretmenlerin kullanmakta oldukları soruların yenilenen Bloom taksonomisine esas olan soru türlerinden hangileri ile daha çok ilintili olduğuna ilişkin kay-kare sonuçları

	İng.Öğrt.		Fen Öğrt.		Mat.Öğrt		Türk.Öğrt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Hatırlama	28	25.0	21	26.9	17	23.9	27	26.5
02. Anlama	45	40.2	30	38.5	20	28.2	41	40.2
03. Uygulama	19	17.0	14	17.9	28	39.4	18	17.6
04. Analiz	14	12.5	7	9.0	5	7.0	12	11.8
05. Değerlendirme	5	4.5	4	5.1	1	1.4	4	3.9
06. Yaratma	1	0.9	2	2.6	0	0	0	0
TOPLAM	112	100	78	100	71	100	102	100

Mezun olunan bölüme göre ders içi etkinliklerde öğretmenlerin kullanmakta oldukları soruların yenilenen Bloom taksonomisine esas olan soru türlerinden hangileri ile daha çok ilintili olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İngilizce (%40.2), Fen ve Teknoloji (%38.5), Türkçe öğretmenlerinin (%40.2) çoğunluğu kullanmakta oldukları soru tiplerinin “anlama” ile, Matematik (%39.4) öğretmenlerinin çoğunluğu ise “uygulama” ile daha çok ilintili olduğunu belirtmişlerdir. Matematik ve Türkçe öğretmenleri, Fen ve Teknoloji, İngilizce öğretmenlerin aksine ders içi etkinliklerde kullanmakta oldukları soruların “yaratma” ile hiç ilinti olmadıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin sınavlarında hangi sınav türünü kullandıklarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 149: Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin sınavlarında hangi sınav türünü kullandıklarına ilişkin kay-kare sonuçları

	İng.Öğrt.		Fen Öğrt.		Mat.Öğrt		Türk.Öğrt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
01. Yazılı yoklamalar	61	54.5	20	25.6	44	62.0	68	66.7
02. Kısa cevaplı sınavlar	15	13.4	21	26.9	6	8.5	7	6.9
03. Çoktan seçmeli test	19	17.0	23	29.5	5	7.0	13	12.7
04. Portfolyo (ürün dosyası)	2	1.8	0	0	0	0	1	1.0
05. Başka	15	13.4	14	17.9	16	22.5	13	12.7
TOPLAM	112	100	78	100	71	100	102	100

Mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin sınavlarında hangi sınav türünü kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İngilizce(%54.5), Matematik (%62.0) ve Türkçe öğretmenlerinin (%66.7) çoğunluğu sınav türü olarak “yazılı yoklamalar”ı, Fen ve Teknoloji (%29.5) öğretmenlerinin çoğunluğu ise “çoktan seçmeli test”i kullandıklarını belirtmişlerdir. Fen ve Teknoloji ve Matematik öğretmenleri, Türkçe ve İngilizce öğretmenlerinin aksine “portfolyo (ürün dosyası)” kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma ile Fen ve Teknoloji, İngilizce, Matematik ve Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerini ne derecede eleştirel düşündürdüğü tespit edilmiş, değerlendirilmesi yapılmış, neticede sonuç, tartışma ve öneriler ortaya konulmuştur.

Nelerin ders esnasında öğrencilerin durumunu tanımlayan bir özellik olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Erkek (%56.6) ve kadın (%52.3) öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin “Düşüncelerini özgürce ifade ettiklerini” belirtmişlerdir. Bu durum Greene'nin (1988,4) eleştirel düşünme sürecindeki bireylerin özgür yargılarda bulunabilir savı ile paralellik göstermektedir (Jeevanantham, 2005, 126). Diğer taraftan hem erkek (%13.8) hem de kadın (%15.5) öğretmenler ders esnasında öğrencilerin durumunu “Yanlış cevap vermekten korkarlar” şeklinde ifade etmişlerdir. Fakat öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade ettikleri bir sınıf ortamında aynı anda öğrencilerin yanlış cevap vermekten korkmaları eleştirel düşünmenin gerçekleştiği sınıf ortamıyla örtüşmemektedir. Bu durum ise öğretmenlerin öğrencileri ders esnasında eleştirel düşündürmek için entelektüel sorgulama sürecine dahil etmediklerini, öğrencileri bu konuda yeterince yüreklendirmediklerini ortaya koymaktadır. (İrfaner, 2002, 26-27).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%54.4) öğrencileri eleştirel düşündürmeye istekli olduklarını ancak gerçekleştirilmede zorluk çektikleri görülmüştür. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek için öğretmenlerin neleri kullandıkları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Erkek (%48.7) ve kadın (%57.5) öğretmenlerin çoğunluğu “Çok yönlü bakış açısı kazandırırım” olarak ifade etmişlerdir. Bu durum Cohen'ın (1993) önerisi ile paralellik göstermektedir. Cohen önerisinde derslerde olayları tek bir bakış açısından anlatmaktan öte, öğrencilerin farklı bakış açılarının neler olabileceğini fark edecekleri ve üzerinde düşünebilecekleri tartışma alıştırmaları (debate topics) yaptırmayı dile getirmiştir. Bu alışmalar kuramların iyi anlaşılmasının yanında eğitimci ve öğrencilerin eğitimden tatmin olmada önemli bir enstrüman olduğu belirtilmektedir (Kökdemir ve Demirutku, 2000; Akt: Şengül, 2007, 2005).

Cinsiyetin öğretmenlerin verdikleri ödev türleri üzerinde belirleyici bir etkisi bulunmamıştır. Diğer taraftan, ders içi etkinliklerde öğretmenlerin kullanmakta oldukları soruların yenilenen Bloom taksonomisine esas olan soru türlerinden hangileri ile daha çok ilintili olduğu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Erkek (%37.6) ve kadın (%37.4) öğretmenlerin çoğunluğu “anlama” ile ilintili olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum Bartolome’nin (1968) doktora çalışmasında elde ettiği bulgularla paralellik göstermektedir. Bartolome öğretmen sorularının analizi üzerine yaptığı araştırmada 6 ilköğretim öğretmenin 108 derste sormuş olduğu 7,476 soruyu incelemiş, sorulan öğretmen sorularının üst düzey düşünmeyi sağlayacak nitelikte olmadığı sonucuna ulaşmıştır (Ghazali, 1997, 77). Ayrıca Hassard ve Dias “Bilim Öğretme Sanatı” adlı eserinde öğretmenlerin sınıfta ne tür sorular sorduğuna ilişkin sorusunda öğretmen sorularının %60’nın hatırlamaya dönük sorular, %20’sinin yüksek bilişsel süreçler içeren sorular ve geri kalan %20’sinin ise yargılama ile ilgili olduğu sonucuna ulaştığı görülmektedir (Hassard ve Dias, 2008, 334).

Hizmet süresi 30 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile Eğitim Fakültesi ve diğer fakülte mezunu öğretmenler, körü körüne bağlılık ve önyargıların eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörler olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan, Fen ve Teknoloji, Türkçe öğretmenleri eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörün körü körüne bağlılık olduğunu, İngilizce ve Matematik öğretmenleri ise önyargılar olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, Hizmet süresi 30 yıl ve üzeri olan öğretmenler eğitim sistemi ile ilgili eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörü, öğretimde bilgi aktarımına önem verilmesi ve öğrenci sayılarının fazlalığı olarak ifade etmişlerdir. Abdulkerim Karadeniz tarafından “Liselerde eleştirel düşünme eğitimi” adlı araştırma öğretmenlerin bu yöndeki görüşlerini desteklemektedir. Eğitimde bilgi aktarımının ezber olgusunu ortaya çıkardığını bu durumun bireyi karşılaştığı bilgileri hiç düşünmeden, sorgulamadan ve belirli kriterlere tabi tutmadan kabul etmeye sevk ettiğini ifade etmektedir (Karadeniz, 2006, 75). Hizmet süresi 30 yıldan az olan öğretmenler ise sınav sistemi olarak ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu kullanmakta oldukları soruların yenilenen Bloom taksonomisine esas olan soru türlerinden anlama ile daha çok ilintili olduklarını belirtmişlerdir. Bu durumda, öğretmenlerin öğrencileri eleştirel düşündürmede başarısız oldukları şeklinde yorum yapılabilir çünkü bilgi, kavrama,

uygulama alt düzey düşünme becerilerini oluştururken, analiz, sentez ve değerlendirme üst düzey düşünme becerilerini (Şahinel, 2007, 37) içermektedir. Diğer taraftan, Özgür (2007) “ Öğretmen soruları: Öğrencileri eleştirel düşündürür mü?” adlı yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen sorularının eleştirel düşünmeyi ne derecede teşvik ettiği araştırmış, araştırma neticesinde öğretmenlerin sınıf içinde sordukları soruların üst düzey sorular olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Özgür, 2007, 75). Bu sonuçlar yapılan yorumu desteklemektedir.

Hizmet süresi açısından öğretmenlerin verdikleri ödevler arasında anlamlı bir fark vardır. Hizmet süresi 30 yıl ve üzeri olan öğretmenler okuma ödevi verirken, hizmet süresi 30 yıldan az olan öğretmenler yazma ödevi verdikleri tespit edilmiştir.

Hizmet süresi açısından öğretmenlerin ders esnasında kullandıkları soru tipleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Hizmet süresi 30 yıl ve üzeri öğretmenler Kombinasyon tipi sorular (Birden fazla soru tipi) kullandıklarını belirtmişler, hizmet süresi 30 yıldan az olan öğretmenler ise Olgusal (Tek doğru cevabı olan) sorular kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca İngilizce ve Matematik öğretmenleri Olgusal (Tek doğru cevabı olan) sorular kullandıklarını belirtmişler, Fen ve Teknoloji öğretmenleri kombinasyon tipi sorular (Birden fazla soru tipi) kullandıklarını belirtmişler ve Türkçe öğretmenleri Iraksak sorular (Çok cevabı olan sorular) kullandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu kalabalık sınıfların kalabalıklığının eleştirel düşünmenin gelişimini engellediğini belirtmişlerdir. Diğer taraftan, Şentürk tarafından yürütülen “İlköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmesine ilişkin öğretmen görüşleri” başlıklı yüksek lisans tez çalışması neticesinde elde ettiği verileri bu durumu destekler mahiyettedir. Şentürk araştırmasında kalabalık sınıflarda eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmadığını, öğrenci sayısı ve kazanımların ters orantılı olduğunu belirtmiştir (Şentürk, 2009, 93).

Cinsiyete göre eleştirel düşünmenin tanımları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Erkek (%62.4) ve kadın (%71.3) öğretmenlerin çoğunluğu eleştirel düşünmenin tanımını Chance'nin “Olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneğidir” olarak benimsemişlerdir (Chance, 1986; Akt: Safi, 2007, 2). Bunun ardından erkek (%12.2)

öğretmenlerin en çok benimsedikleri tanım Cramer'a ait olan "Bilgiyi edinme biçimi, açıklamalar üretme, görüşleri yargılama ve kavramlar arasındaki ilişkileri yapılandırmadır" (Cramer, 1986; Akt: Ünal, 2006, 3), kadın (%11.5) öğretmenlerin en çok benimsedikleri tanım ise Walters'a ait olan "Okuma, yazma ve tartışmada ortaya çıkan tereddütleri belirleme, açıklama, değerlendirme ve yanıtlamada öğrencilere yardımcı olan problem çözme yöntemidir" olmuştur (Walters, 1986; Akt: Sapancı, 2007, 59).

Erkek öğretmenlerin çoğunluğu "öğrencinin ailesi"nin eleştirel düşünmeyi engellemede anahtar rol oynadığını ve kadın öğretmenlerin çoğunluğu ise "öğrencinin kendisi"nin eleştirel düşünmeyi engellemede anahtar rol oynadığını belirtmişlerdir. Hizmet süresi 01-09 yıl arasında olan öğretmenlerin çoğunluğu "öğrencinin kendisi"nin, hizmet süresi 10-19 yıl arasında olan ve 20-29 yıl arasında olan öğretmenlerin çoğunluğu "öğrencinin ailesi"nin ve hizmet süresi 30 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin çoğunluğu "öğrencinin kendisinin" ve "öğrencinin arkadaş çevresinin" eleştirel düşündürmeyi engellemede anahtar rol oynadığını belirtmişlerdir. Eğitim durumu önlisans ve yüksek lisan olan öğretmenlerin çoğunluğu "TV ve bilgisayar", lisans olan öğretmenlerin çoğunluğu "öğrencinin kendisi"nin eleştirel düşündürmeyi engellemede anahtar rolü oynadığını belirtmişlerdir. Eğitim ve Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin çoğunluğu "öğrencinin kendisinin", diğer fakülte mezunu öğretmenlerin çoğunluğu ise "öğrencinin ailesinin" anahtar rol oynadığını belirtmiştir. İngilizce, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin çoğunluğu "öğrencinin kendisinin", Matematik ve Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu "öğrencinin ailesinin" eleştirel düşündürmeyi engellemede anahtar rolü oynadığını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%79.4) öğrenciler ders konusyla ilgili mantıklı bir çıkarım yaptıklarında bu durumun teşvik edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu "Merak"ın gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu durum Ennis'in güçlü bir eleştirel düşünür ile ilgili sıraladığı özelliklerden "Her şeyden haberdar olmaya çalışmak" ile örtüşmektedir. Ennis güçlü bir eleştirel düşünürün her şeyden haberdar olmaya çalıştığını ifade etmiştir (Ennis, 1993, 180; Akt.: Şentürk, 2009, 37).

Sınıf içi etkinliklerde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrencilerin “Etkinlikle ilgili akıl yürütmeleri” kendilerini mutlu edeceğini belirtmişlerdir. Diğer taraftan eğitim durumu önlisans olan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin kendilerini herhangi bir konuda eleştirmeleri ve etkinlikle ilgili sorgulamalarının kendilerini mutlu edeceğini belirtmişler, eğitim durumu lisans ve yüksek lisans olan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ise sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin “Etkinlikle ilgili akıl yürütmeleri”nin kendilerini mutlu edeceğini belirtmişlerdir.

Hizmet süreleri ile öğretmenlerin ders anlatımında öğrencileri eleştirel düşündürmek için kullandıkları öğretim yöntem ve teknikler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Hizmet süresi 30 yıl ve üzeri olan öğretmenler ders anlatımında birden fazla yöntem ve teknik kullanmaktadır. Bu durum hizmet süresi 30 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin hizmet süresi daha az olan öğretmenlere kıyasla öğrencileri eleştirel düşündürme hususunda daha başarılı olduklarını göstermektedir.

Mezun olunan bölüm ile öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri esnasında öğrencilerden neler yapmalarını istedikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. İngilizce, Matematik, Türkçe öğretmenleri verilen seçeneklerden hiçbirine katılmadıklarını belirtirken Fen ve Teknoloji öğretmenleri kendi görüşlerini belirtmek istediklerini ifade etmişler ve öğrencilerden aktif, katılımcı ve sorgulayıcı olmaları, analiz ve sentez yapmaları, konuya farklı açıdan bakabilmeleri ve yorum yapabilmelerini istediklerini belirtmişlerdir. Burada da görüldüğü gibi öğretmenler öğrencileri eleştirel düşündürmek istemektedir ancak öğretmen sorularının analiz ya da sentez yapacak nitelikte olmadığı, anlama düzeyinde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ders esnasında öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca kadın öğretmenler sınıf içi etkinliklerinin öğrencileri araştırmaya sevk ettiğini, erkek öğretmenler ise öğrencileri tahmin yürütmeye sevk ettiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, mezun olunan bölüm ile öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinin özellikleri arasında anlamlı bir fark vardır. İngilizce öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu sınıf içi etkinliklerinin öğrencileri tahmin yürütmeye sevk ettiğini, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu sınıf içi etkinliklerinin öğrencileri araştırmaya sevk ettiğini, Matematik öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu sınıf içi etkinliklerinin öğrencileri sorgulamaya teşvik ettiğini,

Türkçe öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu ise sınıf içi etkinliklerinin öğrencileri hem sorgulamaya hem de araştırmaya sevk ettiğini belirtmişlerdir.

Cinsiyet, öğretmenlerin verdikleri ödev türleri üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığı tespit edilmiş, hizmet süresi 30 yıl ve üzeri olan öğretmenler okuma ödevi verirken, hizmet süresi 30'dan az olan öğretmenlerin yazma ödevi verdikleri görülmüştür. Eğitim durumu lisans ve yüksek lisans olan öğretmenler yazma ödevi verdiklerini belirtmişler, eğitim durumu önlisans olan öğretmenler okuma ödevi verdiklerini belirtmişlerdir. Mezun olunan fakülte bağlamında ise Eğitim ve Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenler yazma ödevi verdiklerini belirtmişler, diğer fakülte mezunları okuma ödevi verdiklerini belirtmişlerdir. Sonuç olarak verilen ödevlerin ağırlıklı olarak yazma ve okuma ödevi olduğu görüşü ve öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu nitelikli bir yazı (yazma) iyi bir eleştirel düşünmenin simgesi olduğuna katıldıklarını belirtmişlerdir.

Lisans ve Yüksek Lisans mezunu öğretmenler, İngilizce, Matematik ve Türkçe öğretmenleri yazılı yoklamaları kullandıklarını belirtmişler, ön lisans mezunu öğretmenler ise hem kısa cevaplı sorular hem de çoktan seçmeli testler kullandıklarını belirtmişlerdir. Fen ve Teknoloji öğretmenleri ise çoktan seçmeli test kullandıklarını belirtmişlerdir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın amacı çerçevesinde ulaşılan bulgulara dayanarak öğretmenlerin öğrencileri eleştirel düşünme sürecine dahil etmede hangi araçları kullanacağı ve bu konuda yapılmasının yararlı olacağı düşünülen çalışmalarla ilgili aşağıda yer verilen araştırmayla ilgili ve araştırmacılara dönük öneriler sunulmuştur:

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Fen ve Teknoloji, İngilizce, Türkçe ve Matematik öğretmenlerinin genel anlamda eleştirel düşündürmede yetersiz kaldıkları görülmektedir. Bu konuda öğretmenlerin bir program dahilinde hizmet içi eğitimine gereksinim duyulmaktadır. Bu program içerisinde sınıfdaki etkinliklerde, tartışmalarda, ödevlerde ve değerlendirmelerde eleştirel düşündürmenin nasıl yapılacağına ilişkin bilgi ve beceriler yer almalıdır.
2. Erkek (%62.4) ve kadın (%71.3) öğretmenlerin çoğunluğu eleştirel düşünmenin tanımı olarak Chance'nin "Olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları

değerlendirme ve problem çözme yeteneğidir” tanımını benimsemişlerdir. Bu nedenle eleştirel düşünme tanımı verilirken bu tanımdan öncelikli olarak yararlanılabilir.

3. Öğretmenlerin çoğunluğu yazılı yoklamaları kullanmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlere yazılı yoklama sınav türünü kullanırken eleştirel düşündürmeyi sağlayacak analiz, değerlendirme ve yaratma düzeyinde nasıl soru hazırlanması gerektiğinin öğretilmesi gerekmektedir.
4. Öğrencileri eleştirel düşündürebilmek için öncelikle ilgili engellerin ortadan kaldırılması gerekir. Bunun için öğretmenlerin sınıflarda 20-30 öğrenciye hizmet vermesi, ezbere eğitimin ortadan kaldırması ve ders içeriklerinin özgün etkinliklerle doldurması gerekir.
5. Öğrencilerin eleştirel düşündürülememesinin bir sebebi de sınav sistemidir. Sınav sisteminde eleştirel düşündürmeyi sağlayacak üst düzey sorulara yer verilmelidir.
6. Öğrencilerin öğretmenlerine körü körüne bağlılığı ve önyargıları, eleştirel düşüncelerini olumsuz etkilemektedir. Bu noktada öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmen önce kendisi çok yönlü ve eleştirel düşünebilmeli ve ders etkinliklerinde öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirmelidir.

5.2.2. Araştırmacılara Dönük Öneriler

1. Diyarbakır il merkezinde yer alan ilköğretim kurumlarının ikinci kademesinde görev yapan Fen ve Teknoloji, İngilizce, Türkçe ve Matematik öğretmenlerinin teşkil ettiği araştırma Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ülke genelinde görev yapmakta olan bütün öğretmenleri kapsayabilir.
2. Türkiye’de öğretmenlerin eleştirel düşündürmeye dönük görüşleri almak ve bu konuda eğitim politikaları geliştirmek için madde sayısı daha fazla olan kapsamlı bir ölçek hazırlanabilir.
3. Öğretmen ve Öğrencileri bilgilendirmek, yaşam boyu eleştirel düşünmeyi sağlamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı ve Üniversitelerin eğitim fakülteleri işbirliği ile “Eleştirel Düşündürme Kılavuzu” hazırlanabilir.
4. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerle Avrupa Birliği ve diğer gelişmiş ülkelerdeki öğretmenlerin öğrencileri eleştirel düşündürme düzeyinin tespiti ve mukayesene yönelik araştırma yapılabilir.
5. Öğretmenlerin eleştirel düşündürmeye dönük görüşlerinin tespiti amacıyla yürütülen bu araştırma neticesinde elde edilen verilen kıyaslanması maksadıyla

eleştirel düşünme konulu bir benzeri öğrencilere uygulanabilir. Öğretmen ve öğrencilerin görüşleri neticesinde eleştirel düşünmeye dönük yeni stratejiler geliştirilebilir.

6. Öğretmenleri yetiştiren eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin öğretmen adaylarını eleştirel düşündürme hususunda ne kadar başarılı olduklarını belirlemek amacıyla bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKLAR

- A.Gokhale, A. (1995), "Collaborative Learning Enhances Critical Thinking" *Journal of Technology Education*, 7 (1), 1.
- Acton, B. and Gilbert, M. (2004). http://www.pdfbook4u.com/download/Critical-Thinking-Skills-for-that-Business-Advantage1_aHR0cDovL3d3dy5naWxiZXJ0_YWN0b24uY29tL1BERi9HQs9Dcml0aWNhbCUyMFRoaW5raW5nJTlwU2tpbGxzJTlwZm9yJTlwQnVzaW5lc3MIMjBBZHhbnRhZ2UucGRm Erişim Tarihi: 12/03/2011.
- Akar Vural, R., Kutlu, O. (2004), "Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi ve Bir Güvenirlik Çalışması", *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), 189–200.
- Akınoglu, O. (2001), "Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi", *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- American Philosophical Association. (1990), Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction, The Delphi Report: Research findings and recommendations prepared for the committee on pre-college philosophy. P. Facione, (Project Director). ERIC Doc. No. ED 315-423.
- Astleitner, H. (2002), Teaching critical thinking online. *Journal of Instructional Psychology*, 29 (2), 53–70.
- Aybek, B. (2006), "Konu Ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ve Düzeyine Etkisi", *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aybek, B. (2007), "Eleştirel Düşünme Öğretiminde Öğretmenin Rolü" *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, Cilt:7, Sayı:2, Hakemli Elektronik Dergi.
- Bailin, S., Case, R. (1999), Conceptualizing Critical Thinking. *J. Curriculum Studies*, 31 (3), 285-302.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J.R. and Daniels, L.B. (1999), Common Misconceptions of Critical Thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (3), 269-283.
- Bilgin, A. Eldeleklioğlu, J. 2007, "An Investigation into the Critical Thinking Skills of University Students", *Hacettepe University Journal of Education*, 33 (1), 55–67.

- Bowell, T. & Kemp, G. (2005), *Critical thinking: a concise guide*. Routledge Publications.
- Chang, H.F. (2004), "Division Algebras Over Generalized Local Fields", *Doctoral Dissertation*, University of California, Department of Education, San Diego, USA.
- C.Yang,Y., J.Newby, T., L.Bill, R. (2005), "Using Socratic Questioning to Promote Critical Thinking Skills Through Asynchronous Discussion Forums in Distance Learning Environments" *The American Journal of Distance Education*, 19 (3), 163-181.
- Che, S., F. (2002), "Teaching Critical Thinking Skills in a Hong Kong Secondary School", *Asia Pacific Education Review*, 3 (1), 83-91.
- Çığrı Yıldırım, A. (2005), "Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Debela, N. and Fang, B. (2007), "Using Discussions to Promote Critical Thinking in an Online Environment", EISTA'07.
- Demirel, Ö. (2007), *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Pegama Yayıncılık.
- Demirkaya, H. (2003), "Eleştirel Düşünme Kuramının Lise Coğrafya Programı Üzerindeki Etkileri", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 36 (1-2), 97-106.
- Dutoğlu, G. Tuncel, M. (2008), "Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duyusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 11–32.
- Edmonds, M., Hull, J., Janik, E., Rylance, K., (2005), *History & Critical Thinking*, Wisconsin Historical Society, U.S.A.
- Ergün, M. (2009), *Eğitim Felsefesi*, Pegem Akademi, Ankara.
- Evrekli, E., (2010), "*Fen ve Teknoloji Öğretiminde Zihin Haritası ve Kavram Karikatürü Etkinliklerin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Sorgulayıcı Öğrenme Beceri Algılarına Etkisi*", Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Farwell, L.,(1999), “*How Consciousness Commands Matter*”, Sunstart publishing, Ltd., USA.

F. Eklof, T. (2005), “Higher mind: The Method of Critical Thinking”, *Philosophical Practice*, 1(3), 129-133.

ftp://download.intel.com/education/Common/tr/Resources/DEP/strategies/DEP_Question_socratic.pdf. Erişim Tarihi: 06/01/2011.

Ghazali, M. (1997), “*An Investigation into Teachers' Questions and Tasks to Develop Reading Comprehension*”, University of Leicester, School of Education, Doctor of Philosophy, Leicester, UK.

Gündoğdu, H. (2009), “Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Dair Bazı Yanılgılar”, *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 57-74.

Gürkaynak, İ., Üstel, F., Gülgöz, S. (2008), *Eleştirel düşünme*, İstanbul: Artpres.

Güzel, S., (2005).”Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Hassard, J., Dias, M., (2008), *The Art of Teaching Science*, Roudlege Publishing, USA.

H.Ennis, R. (1993), “Critical Thinking Assessment”, *Theory and Practice*, 32 (3), 179.

Halpern F., D. (2003), *Thought and Knowledge*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, USA.

http://cte.uwaterloo.ca/teaching_resources/tips/promoting_and_assessing_critical_thinking.html. Erişim Tarihi: 10/01/2011.

<http://www.discovery-thru-elearning.com/2007/06/strategies-for-fostering-critical.html>. Erişim Tarihi: 12/06/2011.

<http://egitimbilimleri.net/blog/ogretim-yontemleri/ev-odevlerinin-faydalari-ve-zararlari/357-egitimbilimleri.html>. Erişim Tarihi: 07/01/2011.

<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>. Erişim tarihi: 22/03/2011.

<http://www.problem-solving-techniques.com/Barriers-to-Critical-Thinking.html> .Erişim Tarihi: 27/03/2011.

<http://tdkterim.gov.tr/bts/>. Erişim Tarihi: 21/04/2011.

<http://tdk.org.tr/TR/Genel/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAAF6AA849816B2EF4376734BED947CDE&Kelime=d%C3%BC%C5%9F%C3%BCnme>

Hofreiter, Trina D. , Monroe, Martha C. and Stein, Taylor V. (2007), “Teaching and Evaluating Critical Thinking in an Environmental Context”, *Applied Environmental Education & Communication*, 6 (2), 149- 157.

Huitt, William. (1998). <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/critthnk.html>. Erişim Tarihi: 06/01/2011.

İrfaner, S., (2002), “Implementation of the Components of Critical Thinking in an English 101 Course in the First Year English Program at Bilkent University” , *Master’s Thesis*, Bilkent University, Institute of Economics and Social Sciences, Ankara, Turkey.

Jeevanantham, Louis S. (2005), “Why teach critical thinking?”, *Africa Education Review*, 2 (1), 118-129.

Kale, N. (2009), *Felsefiyat*, Pegem Akademi, Ankara.

Karadeniz, A. (2006), “Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2009), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

K.Beyer, B. (1995), *Critical Thinking*, Bloomington:Phili Delta Kapa Educational Foundation, USA.

Korkmaz, Ö. (2009), “Eğitim Fakültelerinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeylerine Etkisi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (4), 879-902.

Kürüm, D. (2002), “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Leming, J. S. (1998), “Some Critical Thoughts about the Teaching of Critical Thinking”, *The Social Studies*, 89 (2), 61- 66.

Lipman, M. (2003), *Thinking in Education*, Cambridge University Pres: Newyork, U.S.A.

- Lunney, M., Frederickon, K., Spark, A., McDuffie, G. (2007), "Facilitating Critical Thinking Through Online Courses" *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12 (3-4), 88.
- Luukkonen, D. (2008), "*You Never Run Out of 'Why'. Critical Thinking and Pre-service Teachers*", Unpublished Master's Thesis, University of Saskatchewan, Department of Curriculum Studies, Saskatoon, Canada.
- Mason, M. (2008), *Critical Thinking and Learning*, Blackwell Publishing Ltd, Oxford, UK.
- McGregor, D. (2007), *Developing Thinking, Developing Learning*, New York: Open University Press.
- McKnown, K. (1997), *Fostering Critical Thinking*, A Research Paper to Air Command and Staff College, USA.
- Moseley, D. ve ark. (2005), *Frameworks for Thinking*, A Handbook for Teaching and Learning. New York: Cambridge University Press.
- Moon, J.(2008), *Critical Thinking an exploration of theory and practice*, Routledge Publications.
- Özdemir, D. (2006), "Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerilerini Kazandırma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özgür, N. (2002), "Kritik Düşünme", *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 5 (2), 2.
- Özgür, N. (2007), "Teachers' Questions: Do they encourage critical thinking?", *Unpublished Master's Thesis*, Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Eskişehir, Turkey.
- Paul, R. & Elder, L. (2005), *Critical thinking: tools for taking charge of your learning and your life*. Pearson/Prentice Hall.
- Paul, R. ve Adler, L. (1997), <http://www.criticalthinking.org/resources/HE/socratic-teaching.cfm>. Erişim Tarihi: 06/01/2011.
- Perkins, D.N. (1986), "Thinking Frames", *Educational Leadership*, 43, (8), 4–10.

- Pithers, T., Soden, R. (2000), "Critical Thinking, Transformative Learning, Sustainable Education and Problem-Based Learning in Universities", *Educational Research* 42 (3), 237-249.
- Renaud, D.,R. (2002), "The Effect of High-Order Questions on Critical Thinking Skills", Doctor of Philosophy, The University of Western Ontario, Faculty of Graduate Studies, London.
- Ritchart, Ron and Perkins, David N. (2005), *Learning to Think: The Challenges of Teaching Thinking, The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*, (ed: Keith J. Holyoak ve Roberet G. Morrison), Cambridge: Cambridge University Press, U.K.
- R. Hebl, M., L.Brewer, C., T.Benjamin, L.(2000), *Handbook for Teaching Introductory Psychology*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Rosovsky, H. (1994), *Üniversite; bir dekan anlatıyor*, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu, Ankara.
- Safi, A., Burrell, D. 2007. Developing Advanced Decision-Making Skills in International Leaders and Managers. *Vikalpa*, 32 (3), 1-8.
- Sapancı, A. (2007), "İnternete Dayalı Araştırmalarda Eleştirel Düşünme Sorunsalı: 21. Yüzyıl Skolastiğine Doğru", *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2 (2007), 56-71.
- Schaferman, Steven, D. (1991), *An Introduction to Critical Thinking*. <http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html>. Erişim Tarihi: 07/01/2011.
- Scriven, M. & Paul, R. (1996), *Defining critical thinking: A draft statement for the National Council for Excellence in Critical Thinking*. [On-line]. Available HTTP:<http://www.criticalthinking.org/University/univlibrary/library.nclk>
- Seferoğlu, S.Sadi. ve Akbıyık, Cenk, "Eleştirel Düşünme ve Öğretimi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*, 30 (2006) 193-200.
- Seidman, H. (2004), Relationship between Instructors' Beliefs and Teaching Practices for Critical Thinking in Higher Education, *Unpublished Doctoral Dissertation*, Concordia University, Department of Education, Quebec, Canada.

- Şahinel, S. (2007), *Eleştirel Düşünme*, Ankara: Pegam Akademi, Ankara.
- Şengül, C. (2007), “Fizik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri ve Düzenledikleri Etkinliklerde Eleştirel Düşünmenin Yeri”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şentürk, M. (2009), “İlköğretim Programının Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Thomas, L. (2009) “Critical Thinking, Transformative Learning, Sustainable Education and Problem-Based Learning in Universities”, *Journal of Transformative Education* 7 (3), 245-264.
- Tufan, D. (2008), “Critical Thinking Skills of Prospective Teachers: Foreign Language Education Case at the Middle East Technical University”, *Unpublished Master’s Thesis*, Middle East Technical University, Department of Educational Sciences, Ankara, Turkey.
- Tümkaya, S., Aybek, B. (2008), “Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sosyo-Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2), 387–402.
- Türk Dil Kurumu. (1998), *Türkçe Sözlük*, Ankara:Türk Dil Kurumu.
- Uçan, Ö., Taşçı, S., Ovayolu, N. (2008), “Eleştirel Düşünme ve Hemşirelik”, *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 3 (7), 17-27.
- Ünal, E. (2006), “İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi Resmi İnternet Sayfası, 20 Şubat 2011, <http://tez2.yok.gov.tr/>.
- Wetterstrand, G.,B. (2002), “Critical Thinking in Educational Drama Exploring the Possibilities”, *Unpublished Doctoral Dissertation*, Simon Fraser University, Faculty of Education, Ottawa, Canada.
- Whiteley, T., L. (2006). “Using the Socratic Method and Bloom’s Taxonomy of the Cognitive Domain to Enhance Online Discussion, Critical Thinking, and Student

Learning”, *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*. 33, 65- 70.

Zayif, K. (2008), “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

EKLER

EK 1: İzin Belgesi

T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı: B.08.4.MEM.4.21.00.08.AR-GE./ 5882
Konu: Anket izni

18 Subat 2011

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Genel Sekreterlik)

İlgi: 02.02.2011 tarih ve 2487 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Bünyamin BAVLI'nın "İlköğretim İkinci Kademe Fen ve Teknoloji, İngilizce, Matematik ve Türkçe Öğretmenlerin Eleştirel Düşündürmeye Dönük Hazırbulunuşluk Düzeyleri" başlıklı yüksek lisans tez çalışması ile ilgili olarak geliştirdiği anket çalışması Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, Merkez İlçelerdeki İlköğretim Okullarının İkinci Kademe Fen ve Teknoloji, İngilizce, Matematik ve Türkçe Öğretmenlerine uygulanmasına müdürlüğümüzce izin verilmesi uygun görülmüştür.

Söz konusu anketin uygulanabileceği hususunu bilgilerinize arz ederim.

Zülfi TOMAN
Milli Eğitim Müdürü
18/02

Ekler:
1-Araştırma Değerlendirme Formu
2-Onaylı Anket Formu(8 Sayfa)



İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Strateji Geliştirme Bölümü
Tel:0412 226 58 50 (7 Hat) dahili 107
E-Posta:arge21@meb.gov.tr
arges2b@gmail.com

EGİTİME
%100
DESTEK

Öğretmenin
sınırı yok...

EK 2. Eleştirel Düşündürme Anketi

ELEŞTİREL DÜŞÜNDÜRME ANKETİ

Sayın katılımcı,

Bu test sizlerin öğrencilerinizi "Eleştirel Düşünme" sürecine ne düzeyde teşvik ettiğinizi kontrol etmeyi amaçlayan bir çalışmadır. Bu testte yanlış cevap yoktur. Sizden istenen en uygun cevabı seçmenizdir. O yüzden cümleleri dikkatlice okuyunuz ve size en yakın olan seçeneği işaretleyiniz. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız. Araştırmaya yaptığınız katkı için teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz: 01 () E 02 () K

Hizmet Süreniz: 01 () 01-09 02 () 10-19 03 () 20-29 04 () 30+

Eğitim Durumunuz: 01 () Ön lisans 02 () Lisans 03 () Yüksek Lisans 04 () Doktora

Mezun Olduğunuz Üniversite: _____

Mezun Olduğunuz Fakülte: 01 () Eğitim Fak.
02 () Fen Edebiyat Fak.
03 () Başka ise (Lütfen Yazınız) _____

Mezun Olduğunuz Bölüm: 01 () İngilizce Öğretmenliği
02 () Fen ve Teknoloji Öğretmenliği
03 () Matematik Öğretmenliği
04 () Türkçe Öğretmenliği

Görev Yaptığınız Eğitim Kurumu _____



1- Aşağıdaki eleştirel düşünme ile ilgili tanımların hangisi size en uygundur?

- 01 () İnanılacak veya yapılacak olana karar verirken yoğunlaşılan gerçekçi yansıtmacı düşünmedir.
- 02 () Öğrencilerin tüm bildiklerini bir konuya uygulayarak kendi düşünme becerilerini değerlendirip davranışlarını değiştirmeleridir.
- 03 () Okuma, yazma ve tartışmada ortaya çıkan tereddütleri belirleme, açıklama, değerlendirme ve yanıtlamada öğrencilere yardımcı olan problem çözme yöntemidir.
- 04 () Olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneğidir.
- 05 () Bilgiyi edinme biçimi, açıklamalar üretme, görüşleri yargılama ve kavramlar arasındaki ilişkileri yapılandırmadır.



10- Aşağıdakilerden hangisi dersiniz esnasında öğrencilerinizin durumunu tanımlayan bir özelliktir?

- 01 () Yanlış yapmaktan korkarlar,
 02 () Yanlış cevap vermekten korkarlar,
 03 () Düşüncelerini özgürce ifade ederler,
 04 () Meraktan uzak ve sönüktürler,
 05 () Beni kızdırmamak için genelde sessizliği tercih ederler.
 06 () Başka ise (Lütfen Yazınız) _____

11- Aşağıdakilerden hangisi sınıf içi etkinliklerinizin özelliklerini yansıtmaktadır?

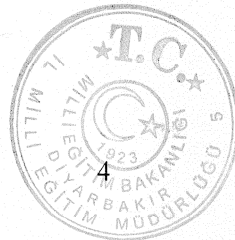
- 01 () Öğrencileri sorgulamaya teşvik eder,
 02 () Öğrencileri araştırmaya sevk eder,
 03 () Öğrencileri tahmin yürütmeye sevk eder,
 04 () Öğrencileri kavramların farklı boyutlarını keşfetmeye teşvik eder,
 05 () Başka ise (Lütfen Yazınız) _____

12- Öğrencilerinize aşağıdaki ev ödevi türlerinden hangilerini verirsiniz? En fazla iki işaretleme yapabilirsiniz.

- 01 () Yazma ödevleri,
 02 () Okuma ödevleri,
 03 () Sözel tekrar,
 04 () Proje görevi,
 05 () Performans ödevleri,
 06 () Başka ise (Lütfen Yazınız) _____

13- Sınıf içi etkinliklerinizde soru üretmeyi, uslamlamayı, gerekçelendirmeyi özendirilen çalışmalar yapmak için aşağıdaki öğretim yöntemlerinden hangilerini kullanıyorsunuz? En fazla iki işaretleme yapabilirsiniz.

- 01 () Görüş geliştirme,
 02 () Konuşma halkası,
 03 () İstasyon,
 04 () Örnek olay tartışması,
 05 () Grup tartışması,
 06 () Beyin fırtınası
 07 () Başka ise (Lütfen Yazınız) _____



- 01 () Soru sorma ve başka yollara araştırıcı konuşmayı özendirilimi,
 02 () Uslamlamayı özendiririm ("neden?", "bunu söyleme nedenin ne?"),
 03 () Ahlakî yargılar oluşturulmasına yardımcı olurum ("sence neden bu diğerinden daha iyi?"),
 04 () Tartışmaya katılmayı özendiririm ("bu görüşe katılan kimler?", "neden katılıyorsun?"),
 05 () Düşüncede tutarlılığı özendiririm ("az önce söylediğinle bunu nasıl bağdaştırıyorsun?"),
 06 () Başka ise (Lütfen Yazınız) _____

18- Schafersman'in "Nitelikli bir yazı (yazma) iyi bir eleştirel düşünmenin simgesidir" cümlesine katılıyor musunuz?

01 () Evet (Lütfen açıklayınız)

02 () Hayır (Lütfen açıklayınız)

19- Eleştirel düşünmenin gerçekleştiği bir sınıf ortamı oluşturmak için aşağıdakilerden hangisini

22 – Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek için aşağıdakilerden hangisini birinci derecede tercih ediyorsunuz?

- 01 () Güvenli bir ortam hazırlarım,
- 02 () Çok yönlü bakış açısı kazandırırım,
- 03 () Bilinenden bilinmeyene öğretim ilkesinden yararlanırım,
- 04 () Duyarlılığı oluştururum,
- 05 () Başka ise (Lütfen Yazınız) _____

23 – Aşağıdakilerin hangilerinin öğrencilerinizin eleştirel düşünme gelişimini engellediğini düşünüyorsunuz? En fazla iki işaretleme yapabilirsiniz.

26 - Size göre Eğitim Sistemi ile ilgili Eleştirel düşünmeyi engelleyen faktörler nelerdir?

En fazla iki işaretleme yapabilirsiniz.

- 01 () Sınav Sistemi,
- 02 () Öğretimde bilgi aktarımına önem verilmesi,
- 03 () Öğrencilerin düşük akademik başarı beklentisi,
- 04 () Fiziksel Ortam,
- 05 () Öğrenci sayılarının fazlalığı,
- 06 () Öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmesindeki yetersizlikler
- 07 () Başka ise (Lütfen Yazınız) _____

27 - Size göre aşağıdakilerden hangisi eleştirel düşündürmeyi engellemede anahtar rolü



**Europass
Curriculum
Vitae**

**Personal
information**

First name(s) / Surname(s) **Bünyamin BAVLI**

Nationality Turkish

Date of birth 29/4/1983

Gender Male

**Desired
employment /
Occupational
field**

Education

**Work
experience**

Dates 20/09/2004 - 18/01/2005

Occupation or position held Foreign Language Teacher

Main activities and responsibilities Teaching English As a Foreign Language to the Young Learners

Name and address of employer Zuhul Primary school
Çağlayan Caddesi Zuhul Sokak Kağıthane, 34404 İstanbul (Turkey)

Type of business or sector	Education
Dates	10/10/2006 - 28/02/2007
Occupation or position held	Asisstant English Language Teacher
Main activities and responsibilities	Teaching English As a Foreign Language to High School Students
Name and address of employer	Georg Kerschen Steiner Schule Georg-Kerschensteiner-Straße 2, 63179 Frankfurt (Germany)
Type of business or sector	Education
Dates	06/09/2007 - 08/03/2008
Occupation or position held	English Language Teacher
Main activities and responsibilities	Teaching English to the Young Learners
Name and address of employer	Adil Bucak Elementary School Adil Bucak Mahallesi,Halfeti, 63950 Şanlıurfa (Turkey)
Type of business or sector	Education
Dates	10/03/2008 - 30/06/2010
Occupation or position held	English Language Teacher
Main activities and responsibilities	Teaching English As a Foreign Language
Name and address of employer	Şht.Ast. Mehmet Bozkuş Elementary School Dicle, 21830 Diyarbakır (Turkey)

Type of business or sector	Education
Dates	01/07/2010 →
Occupation or position held	Project Expert
Main activities and responsibilities	Preparing and Carrying out European Projects.
Name and address of employer	Diyarbakır Provincial Directorate of National Education İstasyon Caddesi-Yenişehir, 21010 Diyarbakır (Turkey)

Type of business or sector	Education
----------------------------	-----------

Education and training

Dates	20/09/2002 - 05/06/2006
Title of qualification awarded	English Language Teaching (B.A.)
Principal subjects / occupational skills covered	- Teaching English to Young Learners - English Language Testing & Evaluation - ELT Methodology - Educational Psychology
Name and type of organisation providing education and training	Anadolu University (University) Yunus Emre Campus, 26470 Eskişehir (Turkey)
Level in national or international classification	Bachelor of Arts
Dates	19/02/2009 →

Title of qualification awarded	Curriculum and Instruction																																								
Principal subjects / occupational skills covered	<ul style="list-style-type: none"> - Learning Theories - Curriculum Development - Scientific Research Techniques - Curriculum Evaluation - Educational Philosophy - Sociology of Education - Qualitative Research Techniques - Seminar 																																								
Name and type of organisation providing education and training	Firat University (Faculty of Social Sciences) Firat University Campus, 23119 Elazığ (Turkey)																																								
Level in national or international classification	Master of Arts																																								
Personal skills and competences																																									
Mother tongue(s)	Turkish																																								
	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">Understanding</th> <th colspan="4">Speaking</th> <th colspan="2">Writing</th> </tr> <tr> <th colspan="2">Listening</th> <th colspan="2">Reading</th> <th colspan="2">Spoken interaction</th> <th colspan="2">Spoken production</th> <th colspan="2"></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>C1</td> <td>Proficient user</td> <td>C2</td> <td>Proficient user</td> <td>C2</td> <td>Proficient user</td> <td>C2</td> <td>Proficient user</td> <td>C1</td> <td>Proficient user</td> </tr> <tr> <td>A1</td> <td>Basic User</td> <td>A2</td> <td>Basic User</td> <td>A2</td> <td>Basic User</td> <td>A2</td> <td>Basic User</td> <td>A2</td> <td>Basic User</td> </tr> </tbody> </table>	Understanding				Speaking				Writing		Listening		Reading		Spoken interaction		Spoken production				C1	Proficient user	C2	Proficient user	C2	Proficient user	C2	Proficient user	C1	Proficient user	A1	Basic User	A2	Basic User	A2	Basic User	A2	Basic User	A2	Basic User
Understanding				Speaking				Writing																																	
Listening		Reading		Spoken interaction		Spoken production																																			
C1	Proficient user	C2	Proficient user	C2	Proficient user	C2	Proficient user	C1	Proficient user																																
A1	Basic User	A2	Basic User	A2	Basic User	A2	Basic User	A2	Basic User																																
	(*) <u>Common European Framework of Reference (CEF) level</u>																																								
Social skills and competences	Good communication skills gained through my experience as a Teacher of English and being Foreign Countries.																																								

Organisational skills and competences	<ul style="list-style-type: none"> - Leadership (Currently responsible for the etwinning Project in Diyarbakır City) - Good experience in project or team management.
Technical skills and competences	<p>Good Command of Teaching Skills.</p> <p>Good command of using office equipments.</p>
Computer skills and competences	<ul style="list-style-type: none"> - Good command of Microsoft Office™ tools (Word™, Excel™ and PowerPoint™); - Basic knowledge of graphic design applications (Adobe Illustrator™, PhotoShop™).
Artistic skills and competences	Writing Poems, Studying on specific Scientific Subject.
Other skills and competences	Responsibility in Voluntary Organisation
Driving licence(s)	B
Additional information	<p>- I have finished my military service and I am single person. Furthermore, I have been to Netherlands in October, 2010 as a Project Expert to a Youth Workshop on Youth Exchanges, Action 1.1. What is more, I have been to London, U.K. in November, 2010 for a Grundtwig workshop on Adult Education. More information can be obtained from Associate Professor Mustafa Gündüz and Associate Professor Çetin Semerci as a reference.</p>
Annexes	<ul style="list-style-type: none"> - English Language Teaching B.A. Programme. Anadolu University, Eskişehir, Turkey. - Certificate of German Language. Volkshoch Schule, Frankfurt, Germany. - Comenius Language Assistantship. Frankfurt, Germany. - Catch ! Partnership - Building Activity for for Youth Exchanges. Dutch National Agency, Netherlands. - Gurindtvig Adult Education on the history and heritage of London. City of London, United Kingdom.

- Elocution and eloquence Course.İsmek, İstanbul, Turkey.
- Practical English Speaking Seminar on Methods and Techniques.Şanlıurfa - Turkey.