

T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ VE
ÖZEL ALAN YETERLİLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ
(MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
BİLAL SELÇUK

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. BİLAL DUMAN

MUĞLA
EYLÜL - 2013

T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI



TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ VE
ÖZEL ALAN YETERLİLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ
(MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
BİLAL SELÇUK

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce
“Yüksek Lisans”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih :
Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 26.09.2013

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Bilal DUMAN 
Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Özgür YILDIZ 
Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Necdet AYKAÇ
Enstitü Müdürü : Prof. Dr. Ahmet DUMAN

MUĞLA, EYLÜL - 2013

TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 20/09/2013 tarih ve 59/4 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 23. maddesine göre, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Bilal SELÇUK'un "Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Özel Alan Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tezini incelemiş ve aday 26/09/2013 tarihinde saat 14:00 'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 45 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin KABUL olduğuna OYBİRLİĞİ ile karar verildi.

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Bilal DUMAN



Üye



Yrd. Doç. Dr. Özgür YILDIZ

Yrd. Doç. Dr. Necdet AYKAÇ

YEMİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Özel Alan Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Muğla İli Örneği)” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

26/09/2013



Bilal SELÇUK

T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ VE
ÖZEL ALAN YETERLİLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ
(MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
BİLAL SELÇUK

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. BİLAL DUMAN

MUĞLA
EYLÜL - 2013

T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ VE
ÖZEL ALAN YETERLİLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ
(MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
BİLAL SELÇUK

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce
“Yüksek Lisans”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih :

Tezin Sözlü Savunma Tarihi :

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Bilal DUMAN

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Özgür YILDIZ

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Necdet AYKAÇ

Enstitü Müdürü : Prof. Dr. Ahmet DUMAN

MUĞLA, EYLÜL - 2013

TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün/....../2013 tarih ve/... sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 23. maddesine göre, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Bilal SELÇUK'un "Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Özel Alan Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tezini incelemiş ve aday 26/09/2013 tarihinde saat 14:00 'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin KABUL olduğuna OYBİRLİĞİ ile karar verildi.

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Bilal DUMAN

Üye

Yrd. Doç. Dr. Özgür YILDIZ

Üye

Yrd. Doç. Dr. Necdet AYKAÇ

YEMİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Özel Alan Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Muğla İli Örneği)” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

26/09/2013

Bilal SELÇUK

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

YAZARIN: **MERKEZİMİZCE DOLDURULACAKTIR.**

Soyadı : SELÇUK

Adı : BİLAL

Kayıt No:

TEZİN ADI

Türkçe : Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Özel Alan Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Muğla İli Örneği)

Y. Dil: Investigation Of The Relationship Between Special Area Abilities Of Turkish Teachers and Their Tendency Toward Critical Thinking Skills (Muğla Sample)

TEZİN TÜRÜ:	Yüksek Lisans	Doktora	Sanatta Yeterlilik
	O	O	O

TEZİN KABUL EDİLDİĞİ

Üniversite :

Fakülte :

Enstitü :

Diğer Kuruluşlar :

Tarih :

TEZ YAYINLANMIŞSA

Yayınlayan :

Basım Yeri :

Basım Tarihi:

ISBN :

TEZ YÖNETİCİSİNİN

Soyadı, Adı: DUMAN, BİLAL

Unvanı: DOÇ. DR.

TEZİN YAZILDIĞI DİL: Türkçe

TEZİN SAYFA SAYISI: 83

TEZİN KONUSU (KONULARI) :

1. Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Özel Alan Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELER:

1. Düşünme
2. Eleştirel düşünce
3. Türkçe Öğretmeni
4. Özel Alan

İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELER:

1. Thinking
2. Critical thinking
3. Turkish Teacher
4. Special Area

1- Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum

O

2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir

O

3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir

O

Yazarın İmzası:

Tarih:

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Bilal SELÇUK

Doğum Yeri : Fethiye

Doğum Yılı : 1978

Medeni Hali : Evli

EĞİTİM VE AKADEMİK BİLGİLER

Lise : Açık Öğretim Lisesi – Muğla

Lisans 2002 -2007 : Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

Türkçe Öğretmenliği – Muğla

Yabancı Dil : İngilizce

MESLEKİ BİLGİLER

1996- 2001 : Seka Dalaman İşletmesi (İşçi) Dalaman – Muğla

2002- : Karayolları 26. Şube Şefliği (İşçi) Merkez – Muğla

ÖNSÖZ

20. yüzyılla birlikte artan bilimsel süreçler ve bilgi edinme ihtiyacı 21. yüzyılda artarak devam etmektedir. Bilgiye ulaşmak eski zamanlara göre daha kolay hale gelmiştir. Gelişen teknolojinin bu ihtiyacı karşılamada ve ihtiyacın karşılanmasını kolaylaştırmada çok büyük katkısı vardır. Bilginin bu kadar kolay ulaşılabilir olmasının avantajlarının yanı sıra bilgi kirliliği oluşmasından dolayı da bir dezavantajı vardır. Bu dezavantajı ortadan kaldırmak için de eleştirel düşünmek, sorgulamak ve analiz ederek gerekli bilgiyi gerektiği yerde doğru kullanmak gerekmektedir.

Bu tür çalışmalara da öğrencileri yönlendirecek olanlar öğretmenlerdir. Türkçenin Anadil olması nedeniyle Türkçe öğretmenlerinin görevi oldukça önemlidir. Türkçe öğretmenlerin başarılı bir eğitim-öğretim faaliyeti gerçekleştirebilmeleri ancak mesleki yeterlilikleri tam olması ve eleştirel düşünce eğilimlerinin yeterli olması ile sağlanabilir.

Bulguların sisteme dönüt olarak girmesi ve buna dayalı olarak program iyileştirme çalışmalarında ve hizmet içi eğitim çalışmalarında nesnel veri olması açısından araştırmanın yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın planlanıp yürütülmesinde sonsuz yardım ve desteğini esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Bilal DUMAN'a, California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğini Türkçe'ye çeviren ve kullanmama izin veren Prof. Dr. Doğan KÖKDEMİR'e, Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlik Ölçeği'ni kullanmama izin veren Doç. Dr. Eyyup COŞKUN, Yard. Doç. Dr. Bayram ÖZER ve Arş. Gör. Esra Nur TİRYAKİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmalarım esnasında moral ve motivasyonumu yükselten sevgili eşim Güldane SELÇUK'a, canım oğlum Enesalp'e, beni bugünlere getiren yetiştirip büyüten canım Annem ve tez çalışmalarım sırasında aramızdan ayrılan, hiç aklımdan ve kalbimden ayrılmayan Babacığma sonsuz teşekkürler...

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ VE
ÖZEL ALAN YETERLİLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
(MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ)**

ÖZET

Bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile özel alan yeterlilikleri arasındaki ilişki, farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın teorik kısmında kaynak taraması yapılmış, alan çalışması kısmında da anketlerden faydalanılmıştır.

Bu kapsamda 2012-2013 Eğitim - Öğretim yılında görev yapan, Muğla ili genelindeki 132 Türkçe öğretmenine, 165 sorudan oluşan Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlik Ölçeği ve 51 sorudan oluşan California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler, istatistik program yardımıyla değerlendirilmiş ve çözümlenmeleri yapılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve özel alan yeterlilikleri ile yaş, cinsiyet ve kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Kullanılmış olduğumuz ölçeklerde bu ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda: Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde ve özel alan yeterliliklerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bayanlar özel alan yeterliliğinde erkeklere göre daha başarılıdır. Eleştirel düşünme eğiliminde de bayanlar lehine çok az da olsa farklılık vardır. Ayrıca, eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan öğretmenlerin, özel alan yeterlilikleri de yüksek bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Düşünme, eleştirel düşünce, Türkçe öğretmeni, özel alan.

**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SPECIAL AREA
ABILITIES OF TURKISH TEACHERS AND THEIR TENDENCY TOWARD
CRITICAL THINKING SKILLS IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES
(MUĞLA SAMPLE)**

ABSTRACT

In this study, the relationship between special area abilities of the Turkish teachers and their tendency toward critical thinking skills are studied in terms of different variables. During the theoretical process of this study the sources were searched thoroughly and in the field study it is benefitted from the surveys.

In this context, Turkish Language Teaching Custom Field Efficacy Scale (consists of 165 questions) and California Critical Thinking Tendency Scale (consists of 51 questions) were carried out with 132 Turkish Teachers who work in province of Muğla, in 2012-2013 Academic Year. The obtained data analyzed with the help of statistical software package and results were evaluated.

It is thought that there is a significant relationship between Turkish teachers' tendency toward critical thinking skills and special area qualifications with age, gender and seniority variable. In the surveys that we used, we searched whether there is a relationship between them or not. As a result of the investigation, it's concluded that there is a low-level at their tendency toward critical thinking skills and there is a good level at special area abilities of Turkish teachers. Women teachers are more successful than men teachers in special area abilities. The tendency of the women toward critical thinking differs from men slightly. In addition, we found out that if their tendency toward critical thinking is high, their special area abilities are also high.

Keywords: Thinking, critical thinking, Turkish teacher, special area.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv-v-vi
TABLolarLİSTESİ	vii-viii
BÖLÜM I : GİRİŞ ve KURAMSAL ÇERÇEVE	
1.1 GİRİŞ	1
1.2. Öğretmenlik Mesleği	2-3
1.2.1. Öğretmenin Eğitimdeki İşlevi ve Önemi	3-4
1.2.2. Nitelikli Bir Öğretmende Bulunması Gereken Mesleki Özellikler	4-5
1.2.2.1. Genel Kültür	6
1.2.2.2. Özel Alan Bilgisi	6-7
1.2.2.3. Pedagoji Bilgisi	7-9
1.2.3. Nitelikli Bir Öğretmende Bulunması Gereken Kişisel Özellikler	9
1.2.3.1. Hoşgörülü Olma	9-10
1.2.3.2. Sabırlı Olma	10-11
1.2.3.3. Açık Fikirli, Esnek Olma	11
1.2.3.4. Yönlendirici Olma	11-12
1.2.3.5. Eleştirel Düşünebilme	12-13
1.2.3.6. Lider Olma	13
1.3. Türkçe Öğretmenliği	13-14
1.3.1. Türkçe Öğretiminin Tarihi Gelişimi	14-16
1.3.2. Türkçe Öğretmenliğinin Tarihi Gelişimi	16-17
1.3.3. Türkçe Öğretmeninin Özel Alan Yeterlilikleri	17-19
1.3.4. Türkçe Öğretmeninin Eğitim Sistemindeki Misyonu ve Önemi	20-21
1.4. Eleştirel Düşünme	21
1.4.1. Düşünme	22-24
1.4.2. Eleştirel Düşünme	24-25
1.4.2.1. Eleştirel Düşünmenin Önemi	25-26
1.4.2.2. Eleştirel Düşünme Eğitimi	26
1.4.2.3. Eleştirel Düşünme Becerileri	27-28
1.4.2.4. Eleştirel Düşünmenin Temel Özellikleri	28-29
1.4.2.5. Eleştirel Düşünmenin Ana Kuralları	29
1.4.2.6. Eleştirel Düşünmenin Belirleyici Özellikleri	30
1.4.2.7. Eleştirel Düşünme Evreleri	30-32

BÖLÜM II	33
İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR	33-40
BÖLÜM III: ARAŞTIRMANIN KONUSU, AMACI ve ÖNEMİ	41
3.1. Araştırmanın Konusu	41-43
3.2. Problem Durumu	43-44
3.3. Problem Cümlesi	44
3.4. Araştırmanın Amacı	44-45
3.5. Araştırmanın Önemi	45-48
3.6. Araştırmanın Sayıltıları	48
3.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	48-49
3.8. Kısaltmalar	49
3.9. Tanımlar	49
BÖLÜM IV: YÖNTEM	50
4.1. Araştırma Modeli	50
4.2. Evren ve Örneklem	50
4.3. Veri Toplama Araçları	50
4.3.1. Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilik Ölçeği	50-51
4.3.2. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	51-52
4.4. Veri Toplama Süreci	52-53
4.5. Verilerin Çözümlemesi	54-55
BÖLÜM V: BULGULAR VE YORUM	56
5.1. Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri İle İlgili Bulgular	57-63
5.2. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilikleri ile İlgili Bulgular	63-71
5.3. Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Özel Alan Yeterlilikleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	72-73
BÖLÜM VI: TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	74
6. Tartışma ve Sonuçlar	74
6.1. Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar	74-76
6.2. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliliklerine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar	76-77
6.3. Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerileri İle Özel Alan Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuçlar	77-78
6.4. Öneriler	78

BÖLÜM VII: KAYNAKÇA

79-83

- EKLER: 1- Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlik Ölçeği.
2- California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği.
3- Muğla Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izin yazısı.

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
	No
Tablo 4.4.1. :Veri Hazırlama Sürecinde Uygulama Yapılan İlçeler, Okullar ve Öğretmen Sayıları	53
Tablo 4.5.1. : Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Başarı Ölçütleri	54
Tablo 4.5.2. : Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilik Ölçeği Başarı Ölçütleri	54
Tablo 5.a. : Çalışmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Yaş, Kıdem ve Cinsiyet Bilgileri	56
Tablo 5.1.1: Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	57
Tablo 5.1.2. : Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanları ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları	58
Tablo 5.1.3. : Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Alt Boyut Puanları ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları	58
Tablo 5.1.4 : Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanları İle Yaş Aralığı Değişkeni Arasındaki İlişki Kruskal Wallis Analiz Sonuçları	59
Tablo 5.1.5. : Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Alt Boyut Puanları ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis Analiz Sonuçları	60
Tablo 5.1.6. : Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi ile Kıdem Değişkenine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları	61
Tablo 5.1.7. : Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis Analiz Sonuçları	61
Tablo 5.1.8. : Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Alt Boyut Puanları ile Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis Analiz Sonuçları	62
Tablo 5.1.9. : Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme	

Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Göre Başarı Düzeyleri	63
Tablo 5.2.1. : Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilik Ölçeğinden Aldıkları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	64
Tablo 5.2.2. : Farklı Alanlardaki Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişkiler	66
Tablo 5.2.3. : Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilikleri ile Yaş Değişkenine İlişkin Aritmetik Ortalama Sonuçları	66-67
Tablo 5.2.4. : Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilikleri ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis Analiz Sonuçları	67
Tablo 5.2.5. : Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilikleri ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları	68
Tablo 5.2.6. : Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilikleri ile Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis Analiz Sonuçları	70
Tablo 5.2.7. : Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilik Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Göre Başarı Düzeyleri	71
Tablo 5.3.1. : Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden ve Özel Alan Yeterlilik Ölçeğinden Aldıkları Puanlar	72
Tablo 5.3.2. : Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Özel Alan Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki Pearson Çarpımı Moment Korelasyon Analiz Sonuçları	72

BÖLÜM I: GİRİŞ VE KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Giriş

Bilindiği gibi eğitim toplumsal kalkınmada önemli bir yere sahiptir. Çağdaş eğitim sistemlerinin temel amaçları arasında sürekli düşünen, düşüncelerini en uygun şekilde yaşama geçirerek hem bireysel hem de toplumsal gelişimini sağlayacak bireylerin yetiştirilmesi yer almaktadır. Düşünen bireylerin yetiştirilmesi ise onlara kazandırılacak eleştirel düşünme becerilerine bağlıdır. Bundan dolayı ele alınması gereken önemli ve öncelikli bir konu eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması konusudur.

Eğitim sisteminin amacı nitelikli ve başarılı insanlar yetiştirerek ülkenin gelişmesini ve kalkınmasını sağlamaktır. Fakat ülkemizde, eğitim sisteminden başarılı öğrenciler çıkabildiği gibi, başarısız öğrenci de çıkabilmektedir. Bu durumda öğrencilerin başarısını etkileyen faktörlerin tespit edilmesi ve başarıyı artıracak önlemlerin alınması gerekir. Eğitimde başarıyı etkileyen değişik faktörler ve sebepler vardır. Öğrencilerin başarısını etkileyen bu faktörler üzerinde yapılacak her çalışma veya araştırma öğrencilerin başarısının artmasına olumlu katkılar sağlayacaktır.

Öğretmenin veya Türkçe öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki özellikleri; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon şeklinde sıralayabiliriz. Yine öğretmenin sahip olması gereken kişisel özellikleri ise hoşgörülü olma, sabırlı olma, açık fikirli esnek ve yaratıcı olma, yönlendirici olma vb. gibi özellikler şeklinde sıralayabiliriz. Sistemin ve ilgili kanunların beklentileri de bu yöndedir. Fakat öğretmenin bu özelliklerin yanında kazanması ya da sahip olması gereken önemli özelliklerden birisi de eleştirel düşünme becerisidir. Eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere sağlıklı bir şekilde kazandırılabilmesi için öğretmenin de bu beceriye nitelikli bir şekilde sahip olması gerekir.

1.2. Öğretmenlik Mesleği

Eğitim klasik ifadeyle bireylerde kendi yaşantıları yoluyla istendik davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Eğitim olgusu kendi içinde birçok unsuru barındırmaktadır. Öğretmen, öğrenci, yönetici, çevre, aile vb. gibi öğeler eğitimin öğelerinden bazılarıdır. Eğitim formal ve informal eğitim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Informal eğitim plansız, gelişigüzel bir şekilde gerçekleşmektedir. Formal eğitim ise planlı ve düzenli olarak gerçekleştirilen eğitim etkinlikleridir.

Informal eğitim, yaşam içinde kendiliğinden oluşan bir süreçtir. Amaçlı ve planlı değil, gelişigüzeldir. Kişi karşılaştığı durum ve içinde bulunduğu grubun üyeleriyle etkileşimde buldukça farkında olmadan yeni şeyler öğrenir. Çocuklar arkadaşlarıyla oynarken gençler akranlarıyla oluşturdukları grup içinde birbiriyle etkileşirken yardımlaşmayı, dayanışmayı, iş birliğini, kurallara uymayı, grubun değerlerini benimsemeyi öğrenirler ve toplumsallaşırlar (Fidan, 2012).

Formal eğitim amaçlıdır; önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde planlı olarak yapılır, öğretim yoluyla gerçekleştirilir. Eğitim süreci öğretmen tarafından planlanır, uygulanır ve izlenir. Eğitim başlangıcından bitişine kadar özel bir çevre içinde kontrollü olarak yürütülür. Sürecin belli aşamalarında ve sonunda değerlendirme işlemi yer alır. Okullardaki eğitim formaldır (Fidan, 2012).

Daha önce de ifade edildiği gibi eğitimin birçok ögesi bulunmaktadır. Öğrenci, eğitimde öğrenen konumundadır. Öğretmen ise öğreten ve rehberlik eden kişi konumundadır. Öğrenme ise bireyin davranışlarında meydana gelen kalıcı izli değişimdir. Öğrenme sürecinin sağlıklı ve verimli bir şekilde gerçekleşmesi önem arz etmektedir. Öğrenmenin verimli ve kalıcı olması öğretimin kalite ve niteliğine bağlıdır. Bilindiği gibi öğretim öğrenmeyi sağlayan ve öğrenmeye destek olan eğitim faaliyetlerinin planlanması, uygulanması ve sonuçlandırılması sürecidir. Öğreten konumunda olan kişi öğretmendir. Fakat öğretmenin gerçekleştirdiği öğretme etkinliği belirli bir plan doğrultusunda yapılmaktadır. Yani öğretmenin öğretmeyi planladığı tüm etkinlik ve faaliyetler formal eğitimin kapsamındadır.

Günümüzde öğretmenlik, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edilmektedir. Statü ve saygınlığı, ülke ve kültürlerle göre değişmekle birlikte öğretmenlik, doğrudan insanla ilgili bir meslek olması yönüyle, öteden beri sadece bir kazanç kapısı olarak değil, aynı zamanda kutsal bir meslek olarak görülmüştür. Türk eğitim tarihinde de bilge kişilerin ve öğretmenlerin hep saygın bir yeri olmuş, “öğretmen” denince yaygın bir biçimde toplumda davranış modeli bir insan anlaşılmıştır. Öğretmen hakkında söylenmiş bazı özdeyiş ve atasözlerinde de ona verilen değer açıkça görülmektedir. Kısaca öğretmen, insan davranışının mimarı, insan mühendisi, insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkar olarak tanımlanmaktadır (Akar, 2007).

Öğretmenlik; Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde; devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir, şeklinde tanımlanmaktadır (Resmi Gazete, Milli Eğitim Temel Kanunu, 24.06.1973, 1739/14574). Öğretmenlik mesleği bu şekilde tanımlanırken, öğretmenliğin ve öğretmen yetiştirmenin temel esasları da TC Anayasası Milli Eğitimle ilgili yasalar, kalkınma Planlarında ve Hükümet Programlarında belirlenen esaslar ile Milli Eğitim Şûralarında alınan kararlarla belirlenmiştir. Bu bağlamda, 1962 anayasası öğretmenlerin “Türk insanının maddi ve manevi yönünü geliştirecek şekilde dil, ırk, cinsiyet, siyasi düşünce, din ve mezhep ayrılığı yapmadan, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına uygun olarak eğitim ve öğretim yapan kişiler” olması gerektiğini hükme bağlamıştır. 1982 anayasasında ise bu hüküm öğretmenlerin “1) Atatürk ilke ve inkılâpları doğrultusunda çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre öğretim ve eğitim yapan, 2) Türkçeyi düzgün konuşan ve yazan bu yönde öğrencilerini yetiştiren, 3) Araştırma ve inceleme yapmayı alışkanlık haline getirmiş, anayasa ve kanunlara sadık kalarak görev yapan kişiler olmalıdır” şeklinde değiştirilmiştir. Bu hüküm ile öğretmenlerin, Atatürk ilkeleri, anayasa ve yasalara bağlı olmaları gerektiğine vurgu yapılmıştır (Akar, 2007).

1.2.1. Öğretmenin Eğitimdeki İşlevi ve Önemi

Toplumsal yaşantının yüksek refah seviyesinde seyretmesi için birçok kurum ortaya çıkmıştır. Eğitim de toplumda var olan önemli kurumlardan biridir. Eğitimin

önemli unsurlarında biri olan öğretmen eğitim sürecinde önemli bir işleve sahiptir. Bu nedenle öğretmen toplumsal kalkınma sürecinde anahtar bir role de sahip bulunmaktadır.

Öğrencilerin okul başarısını etkileyen önemli faktörlerden biri öğretmendir. “Eğitim sürecinde öğretmen, diğer öğelere anlam kazandıran ve eğitimin gerçekleşmesinde büyük etkisi olan öğedir.” Öğretim programlarında yer alan davranışları öğrencilere kazandıran kişi öğretmendir (Arslan, 2008). Öğretmen eğitim sisteminin kazandırmayı planladığı uzak ve yakın hedeflerin edinilmesinde önemli bir göreve sahiptir. Farklı bir ifadeyle de ilgili ders müfredatındaki kazanımları öğrencinin kazanmasını sağlar. Kazanımların öğrenciye verilmesini sağlarken öğreten konumundadır. Bunun yanında ilgili kazanımların sağlanması için öğrencilere rehberlik ederek kolaylaştırıcı bir rol üstlenir.

Eğitim ve öğretimden istenilen başarı ve verimliliği elde etmek için bazı şartların yerine getirilmesi gerekir. Bunlar; eğitim sistemini mükemmel hale getirme, eğitim için gerekli araç ve gereçleri temin etme ve gerekli fiziki imkânları hazırlama gibi şartlardır. Fakat bu şartların bulunması gerekli olmakla beraber, eğitimde istenilen başarı ve verimliliğe ulaşmada yeterli değildir. Çünkü eğitim sistemini çalıştıracak araç ve gereçleri kullanacak ve kullandıracak insan öğretmendir. Öğretmenin niteliği ve yeterliliği eğitim öğretim faaliyetinin başarıya ulaşmasında en önemli faktördür (Çetinkaya, 2007).

1.2.2. Nitelikli Bir Öğretmende Bulunması Gereken Mesleki Özellikler

Meslek insanlara faydalı mal veya hizmet üretmek ve bunun sonucunda da bir gelir elde etmek için yapılan ve belli bir eğitimle kazanılan ve kuralları toplumca belirlenmiş faaliyetler bütünüdür. Her meslek dalının kendine özgü bir yapısı vardır ve o mesleği icra edebilmek için belirli bir eğitimden geçip belirli özelliklerin kazanılması gerekir.

Öğretmenlik çok yönlü gelişmeyi gerektiren bir meslektir. Öğretmen yetiştirme programlarının önemli bir dayanağı alan bilgisidir. Öğretmenlerin,

öncelikle sağlam bir alan bilgisi ve disiplinine sahip olması gerekir. Ancak bunun yeterli görülmesi mümkün değildir. Çünkü öğretmenler, öğrencilerinin davranışlarında istenen değişimleri gerçekleştirecek kişiler olarak pedagojik bilgi ve becerilerle donatılmalı, alanına ilişkin ilke, kural, kuram, olgu ve kavramları etkili olarak öğretebilecek düzeye getirilmeli ve bir alan uzmanı olmanın ötesinde, öğrencileri tarafından benimsenen, sevilen, gerektiğinde rehber olarak alınabilecek bir meslek elemanı olmalıdır. Çünkü sadece ders anlatmaya yönelik öğretmenliğin, eğitsel açıdan değeri yoktur. Öğretmenlik mesleğine eğitsel bir değer kazandırabilmek için öğretmenlerin, ders anlatmaları ile beraber, öğrenci başarılarına olumlu katkı sağlayacak bilgi, beceri ve tutumlar gibi her tür öğretmen davranışına sahip olması gerekir (Özkan, 2012).

Öğretmenin sahip olması gereken bu mesleki özellikler ilgili mevzuatta da dile getirilmiştir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde; "öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır." denilmektedir (Resmi Gazete, Milli Eğitim Temel Kanunu, 24.06.1973, 1739/14574). Yine 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 45. maddesinde; öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca tespit olunur denilmektedir (Resmi Gazete, Milli Eğitim Temel Kanunu, 24.06.1973, 1739/14574).

Buradan hareketle gerek akademik bakımdan gerekse bakanlık düzeyinde bir öğretmenin sahip olması beklenen veya sahip olması gereken mesleki özelliklerin birbiriyle aynı olduğu ve örtüştüğü görülmektedir. Bu durumda nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken mesleki özellikleri 3 başlık altında toplayabiliriz:

1-) Genel Kültür

2-) Özel Alan Bilgisi

3-) Pedagojik Formasyon

1.2.2.1. Genel Kültür

Kültür, bir toplumun; gelenek, görenek, sanat, düşünce yapısı, tarihsel birikim ve sosyal kurumlar gibi varlıklarının tümünü kapsayan ve bireyleri arasında duyuş ve düşünüş birliğini sağlayan, şekillenmiş maddi ve manevi değerlerdir.

Genel kültür; öğretmenin, eğitimin en önemli alanı olan bireyi geliştirme amacını yerine getirmesi için gerekli davranışları kazanmasında etkili olacak bir bilgi kaynağıdır. Ayrıca genel kültür, bireyin kendi kültürünü algılamasını ve etkin bir şekilde yaşamasını, farklı toplumların kültürel değerlerini anlamasını ve o toplumlarla iletişim kurabilmesini sağlayacak, değişik konu alanlarıyla ilgili çeşitli kavram ve ilkeleri öğrenmesine yardımcı olacaktır.

Temel görevi öğrencinin sosyalleşmesi ve toplumsal kültürü öğrenciye aktarmak olan öğretmenin bu görevini başarıyla yerine getirebilmesi için içinde yaşadığı toplumu, kültürel özellikleri birlikte tanınması gerekir. Öğretmen görev yaptığı yerleşim biriminin özelliklerini, ailelerin yaşam tarzını, değerlerini ve normlarını bilmelidir (Erden, 1998).

Öğretmen yaşadığı yerleşim biriminin özelliklerinin yanı sıra toplumun ortak değerlerini de bilmek zorundadır. Öğretmen öğrencilere yerel kültürleri ile toplumun ortak kültürünü bir arada tanıtmak zorundadır. Öğretmen öğrencinin yaşadığı toplumda yanlış inanç ve değerler varsa öğrencilere bunların yanlışlığını anlatarak, onlara doğru değerler kazandırmaya çalışmalıdır. Öğretmen güncel olayları da bilmelidir. Gazete, dergi okuyarak, radyo ya da televizyondan haberleri izleyerek ülkesinde ve dünyada neler olup bittiğini takip etmeli, öğrencilerin bu konular üzerindeki sorularını yanıtlayabilmelidir (Erden, 1998).

1.2.2.2. Özel Alan Bilgisi

Öğretmenlik çok yönlü gelişmeyi gerektiren bir meslektir. Öğretmen yetiştirme programlarının önemli bir dayanağı alan bilgisidir. Öğretmenlerin, öncelikle sağlam bir alan bilgisi ve disiplinine sahip olması gerekir (Özkan, 2012).

Örgün eğitim kurumları kültürün daha çok bilim ürünü olan bilgi ve becerilerini kazandırmaya çalışırlar. Ülkemizde eğitim programları Tarih, Coğrafya, Matematik, Edebiyat gibi konu alanlarına göre düzenlenmiştir. Bu nedenle öğretmenler konu alanı uzmanı olmak zorundadırlar (Erden, 1998).

Öğretmen verdiği dersin kapsadığı tüm konuları iyi bilmeli ve konulara yeterince hakim olmalıdır. Çünkü verdiği dersle ilgili olarak öğrencilerden gelen sorulara cevap verebilmeli veya rehberlik edebilmelidir. Aksi takdirde verimsiz olacaktır. Eksikliğini hissettiği hususlarda çalışmalar yaparak ta açıklarını veya eksikliklerini tamamlamalıdır. Bunun yanında bilim hızla ilerlemekte ve gelişmektedir. Öğretmen alanıyla ilgili güncel yenilikleri, buluşları veya bilgileri takip etmeli ve sürekli kendini yenilemelidir.

1.2.2.3. Pedagoji Bilgisi

Öğretmen ya da öğretmen adayının öğretim yaklaşımlarını ve öğretilecek konuyu hangi yaklaşımla en uygun şekilde öğretebileceği konusundaki bilgisidir (Tokmak, Konakman ve Yelken, 2013). Pedagoji klasik açıklamasıyla eğitim bilimidir. Öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce aldıkları önemli eğitimlerden biri de pedagoji eğitimidir.

Öğretmen kendi özel alanında ne kadar geniş birikime sahip olursa olsun verimli bir öğretim yapamıyorsa başarısı düşük olacaktır. Yani konuyu bilmek kadar öğretebilmek de önemlidir. Bundan dolayı öğretim aşaması çok hassasiyet ihtiva etmektedir. Eğer iyi bir pedagoji bilgisine sahipseniz eğitim vermek için en önemli engellerden birisini aşmışsınız demektir. Tabii pedagoji bilgisi de sürekli ilerleme ve gelişme kat ettiği için öğretmenler pedagoji alanında meydana gelen değişimleri takip ederek kendilerini sürekli yenilemelidirler.

Etkili bir öğretmende bulunması gereken mesleki beceri ve yeterlikler aşağıdaki başlıklar altında toplanabilir (Erden, 1998):

1-) Öğretim Sürecini Planlama: Öğretmen öğretim sürecini önceden iyi planlarsa öğrenciler daha iyi öğrenirler. İyi bir ders planının giriş, gelişme ve değerlendirme olmak üzere üç temel aşaması vardır. İyi hazırlanmış bir öğretim planı, öğretmenin öğrenciyi öğrenme işine katması ve başarılı olmasında büyük rol oynar. Ancak öğretmen sınıf ortamında gerekirse öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak planını değiştirebilmeli ve öğrencilere alternatif eğitim etkinlikleri sunabilmelidir. Öğretmenin bunu gerçekleştirebilmesi için, deneyimli, esnek ve uyarlayıcı niteliklere sahip olması gerekir.

2-) Çeşitlilik Getirebilme: Öğretim sürecini sıkıcı hale getiren ve sınıfta disiplin problemlerinin ortaya çıkmasına neden olan en önemli faktörlerden biri tekdüzeliktir. Öğretmenin her gün aynı biçimde ders anlatması, benzer sorular sorması, aynı tür ödüller vermesi, aynı mimik, jest ve ses tonunu kullanması öğretimde tekdüzelik yaratır. Öğretmenin sınıf ortamına değişiklik getirmesi için yeniliklere açık ve yaratıcı olması gerekir. Mesleki becerileri kuvvetli ve deneyimli öğretmenler için değişiklik sağlamak daha kolay olmaktadır.

3-) Öğretim Süresini Etkili Kullanma: Okullarda bir ders saati 40-50 dakikadır. Bu süre verimli bir biçimde kullanılmazsa öğretim hedeflerine ulaşmak mümkün değildir. Araştırmalar ders saati içinde iş başında geçen süre arttıkça öğrenme miktarının da arttığını göstermektedir. Öğretmenin akademik öğrenme süresini uzatması için, derslere hazırlıklı ve tam zamanında gelmesi, öğretim sürecinde kullanacağı materyalleri önceden hazırlaması, sınıfın kurallarını önceden belirleyerek öğrencilerin uymasını sağlaması, süre artarsa kalan zamanı nasıl değerlendireceğini planlaması gerekir.

4-) Katılımcı Öğretim Ortamı Düzenleme: Öğrenme bireyin kendi yaşantıları sonucu ve kendi çabası ile gerçekleştiği için öğrencilerin öğretim sürecine etkin bir biçimde katılmaları gerekir. Etkili öğretmen öğrencileri öğretim sürecine etkin bir biçimde katar.

5-) Öğrencilerdeki Gelişimi İzleme: Etkili öğretmen öğrencilerin yeni bilgileri anlama ve kavrama düzeylerini dikkatle izler. Öğrenme eksiklikleri

belirlediği zaman eksikleri tamamlar, yanlışları düzeltir. Öğrencilerin doğru davranışlarını ödüllendirir.

1.2.3. Nitelikli Bir Öğretmende Bulunması Gereken Kişisel Özellikler

Etkili bir öğretmen sınıftaki bütün öğrencilerin gelişmelerini izlemeli, kaydetmeli ve sınıf ortalamasının altında kalan öğrenciler için alternatif yöntemler uygulamalıdır. Bu yöntemlerin uygulanmasında diğer öğretmenlerin, öğrenci velilerinin ve şüphesiz öğrencilerin kendilerinin de görüşleri alınmalıdır. Uygulanacak yöntemler bazı öğrenciler üzerinde olumlu etki gösterebilir, olumlu etki görülmeyen öğrenciler için hemen olumsuz tavırlar takınmadan program gözden geçirilmeli ve gerekirse başka yöntemler sabırla denenmelidir. Unutulmamalıdır ki, burada önemli olan öğrenciyi topluma ve hayata kazandırmaktır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Kişiliğimiz içimizden gelen dürtülere ve yaşadığımız çevrenin koşullarına bağlı olarak gelişir. Bir insanın “tez canlı” ya da “ağırkanlı” oluşu onun doğuştan getirdiği mizacıyla kişiliğiyle ilgilidir. Korkmak, konuşma şekli, saçını tarama şekli gibi özellikler insanın yaşamı boyunca kazandığı kişisel özelliklerdir. Öğretmenin kişisel özellikleri öğrencinin okula karşı bakış açısını etkileyebilmektedir. Öğretmenin sahip olduğu olumlu veya olumsuz kişilik özellikleri yine öğrencinin okul sevgisini veya okul başarısını etkilemektedir. Bilindiği gibi kişisel özelliklerin değiştirilmesi zordur.

1.2.3.1. Hoşgörülü Olma

Hoşgörü, insanın kendisine ya da başka türlü yapılan hataları bir müddet görmezden gelmesidir. Hoşgörü diğer bir ifadeyle müsamaha, insanlara sevgi ve anlayışla yaklaşmak, kalp ve gönüllerini incitmeden, onları severek ve saygı duyarak yakınlık göstermek gibi anlamları içerir. Ayrıca öfkelenebileceken öfkelenmeme, kızacakken kızmama, güçlük çıkarabileceken çıkarmama gibi olumlu davranışları da içermektedir. İnsanlar arası ilişkide hoşgörü yaşamı kolaylaştırır ve daha yaşanabilir hale getirir. Bazen güzel bir söz, gülen bir yüz, bazen anlamlı bir nükte,

bazen bir olumsuzluğa karşı yerinde bir anlayış, insanları rahatlatıcı, stres ve sıkıntılarını giderici anlamlar taşır.

Bundan dolayı öğretmen sınıfta meydana gelen olumsuzluklar ya da öğrencilerin yanlış davranışları karşısında mümkün olduğunca hoşgörülü olmalıdır. Hoşgörülü ortamda öğrenciler kendilerini daha rahat hissetmektedir. Dolayısıyla psikolojik anlamda olumlu bir hava meydana gelmekte öğrenciler de kendisini rahatlıkla ifade edebilmektedir. Zira bu önemlidir. Çünkü hoşgörülü bir sınıf ortamının olmadığı yerde öğrenciler biraz daha tutuk ve çekingen davranacaktır. Bu da dolayısıyla dersin verimine de etki edecektir.

1.2.3.2. Sabırlı Olma

Sabır, zor koşullar altında cesaret ve metanetini yitirmeme duygusudur. Sabırlı insan uzun süreli gecikmelere ve tahriklere rağmen moralini bozmadan yoluna devam eder veya beklemesini sürdürür. Sabırsızlık genellikle çocuksu bir nitelik olarak düşünülür. Sabır yetişkinliğin en önemli bileşenlerinden biridir. Sabırsızlığın aceleciliğe yol açtığı ve iyi düşünmeden verilmiş yanlış kararlara neden olduğu düşünülür.

Kişinin içinde bulunduğu fiziksel koşullardan, sinir sisteminin yapısına kadar pek çok faktörden etkilendiği bilinmektedir. Sabredemeyen insan kısa zamanda dayanma gücünü yitirir ve kendini mahveder. Kendini etkisiz hale getirir. Bunun için başımıza gelen olayların nereden nasıl ve ne maksatla geldiklerini bilmek önemlidir.

Sınıfta farklı yeteneklerde öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilerin tüm bilgileri bir kerede anlamaları beklenemez. Öğretmen sabırla aynı konuyu defalarca anlatabilmeli, öğrencilerin sorularını dinlemeli, küçük olaylar karşısında sinirlenmemeli, ani çıkışlarda bulunmamalıdır (Erden, 1998). Empati yapabilmeli, öğrencilerden yetişkin davranışları beklememelidir. Sabırsızlık olumsuz örnek oluşturacak davranışlara sebep olabilir. Sabırsız öğretmen, öğrenciler kendi beklentileri doğrultusunda davranışta bulunmayınca kolayca sinirlenir. Bu durum sınıfta gergin ve olumsuz bir ortama neden olabilir (Erden, 1998).

Bilindiği gibi eğitim sabır işidir gibi klasik bir yaklaşım vardır. Bu tam da buraya uygun bir ifadedir. Öğretmen sabırsız davranması gergin ortamda öğrencilerin baskı altında kendilerini rahat ifade edebilmelerini engeller.

1.2.3.3. Açık Fikirli Esnek Olma

Öğretmen her şeyden önce açık ve ileri görüşlü olmalı, öğrencilerin davranış ve başarılarını değerlendirirken tarafsız davranmalıdır. Buna ek olarak öğretmen, yapılacak değerlendirmede mümkün olduğu kadar hissi tavır ve düşünceler altında kalmamalı, sınıftaki bütün öğrencilere karşı eşit mesafede olmalı ve bunu da sınıfa hissettirmelidir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Toplumsal değişimin sürat kazandığı teknolojiye hızlı değişimlerin meydana geldiği günümüzde öğretmenin kendisini ve öğrencilerini nitelikli olarak yetiştirebilmesi için açık fikirli esnek ve yaratıcı olması gerekir. Bu niteliklere sahip bir öğretmen düşünceleri veya bakış açısı diğer insanlardan farklı olmaktadır. Açık fikirli kimse olayları, gelişmeleri yenilikleri iyi anlayıp gereği gibi karşılayan; düşündüğünü olduğu gibi söyleyebilen kimsedir.

1.2.3.4. Yönlendirici Olma

Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken kişisel özelliklerden biri de yönlendirici olmasıdır. Öğretmenin öğrencileri herhangi bir alana, bilgiye veya hedefe yönlendirmesi eğitim ve öğrenciler açısından önem arz etmektedir. Öğretmen öğrencileri öğrenmeleri konusunda yönlendirmelidir. Öğrencinin öğrendiği konuda bir eksikliği olabilir veya öğrenci konu hakkında bazı hususlarda yanlış öğrenmeler gerçekleştirmiş olabilir. Öğretmen bu durumda öğrenilen konuyla ilgili yanlış öğrenilen husus hakkında öğrenciye dönüt vermeli ve onu doğruya yönlendirmelidir. Bu hususta öğretmenin üstlendiği önemli rollerden biri de öğrenciyi öğrenme teknikleri konusunda yönlendirmesidir.

Öğretmen öğrencileri öğrenmeye karşı cesaretlendirmeli ve onlara destek olmalıdır. Bu niteliklere sahip öğretmen öğrencinin yeteneklerine güvenir ve onlara

saygı duyar (Erden, 1998). Sınıf ortamında öğrencilerine saygı duyduğunu onlara hissettirir. Bireysel farklılıklarına göre yaklaşım sergiler. Öğretmenin öğrencilere destek olması için, öğrencilerin olumsuz davranışlarından çok olumlu davranışlarının ön plana çıkarılması, her çocuğun kendi içinde sağladığı gelişime önem verilmesi, öğrenci hakkında iyimser ve olumlu düşünülmesi, öğrenci konuşurken dikkatle dinlenmesi gerekmektedir (Erden, 1998).

Bunların yanında birey günlük yaşantı gereği sosyal ve kültürel gelişimini de sürdürmektedir. Yine bu konuda öğretmene düşen görev öğrenciyi sosyal ve kültürel faaliyetlere yönlendirme konusunda rol üstlenmedir. Çünkü öğrenci gelişimi gereği sosyal ve kültürel faaliyetlere katılım anlamında yeterli bilince sahip olmayabilir. Öğretmenin de bu hususta öğrenciye rehberlik etme ve yönlendirme anlamında atacağı her adım öğrenciye olumlu katkılar sağlayacaktır. Böylelikle öğrenci sosyal ve kültürel gelişimini istenilen niteliğe yakın belki de istenilen nitelikte devam ettirecektir.

1.2.3.5. Eleştirel Düşünebilme

Eleştirel düşünme, (1) herhangi bir konu, olgu ve fikir üzerinde açıklık-seçiklik, tutarlılık, mantıklılık, şüphecilik ve doğru akıl yürütme gibi bazı ölçüt ve yöntemleri esas alarak; (2) doğru olmayan düşünme biçimlerini tanıyan, kanıtlara ve sonuçlara önem veren araştırma temelli daha derin bir düşünme eğilimi, tutumu ve becerisi sergileyen, (3) böylelikle de sadece herhangi bir sonuca değil ama tutarlı, makul sonuçlara ve yargılara ulaşmayı amaçlayan, (4) hem problem çözme hem de problem görme kapasitesi sayesinde, (5) kendi düşünme sürecini sürekli denetim altında tutarak değişmeye ve kendi kendini düzeltmeye açık olan bir düşünmedir (Gündoğdu, 2009).

Bu özellikler düşünüldüğünde öğretmenin hem öğretim faaliyetlerini sürdürürken tutunacağı tavır ve seçeceği stratejilerde hem de öğrenme sürecinde bilginin aktarılması, öğrenci tarafından öğrenilmesi sürecinde eleştirel düşünme özelliklerini kullanabilmesi öğretim faaliyetinin niteliğini artırması bakımından önem arz etmektedir. Eleştirel düşünebilen bir öğretmen öğrencilerine de bu becerisini

aktarma ve göstermesi açısından bir model teşkil etmektedir. Model olması yönüyle de öğretmenlerin eleştirel düşünme özelliğinin sahip olması açısından ayrı bir önemi ve değeri vardır.

1.2.3.6. Lider Olma

Öğretmen, gerek içinde yer aldığı öğretmen grubunda gerekse birlikte olduğu öğrenci grubu içinde bir liderlik rolü üstlenmek durumundadır. Bu liderlik bazen geleneksel olabileceği gibi çoğu zaman da demokratik bir yapıda olabilir. Öğretmen, lider olarak sorumlu olduğu sınıfı, okulu ve hizmet verdiği çevre ve toplumu yönlendirmek ve aydınlatmakla da görevlidir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Liderlik doğuştan gelen bir özelliktir. Lider kişiler çevrelerini etkileyen yönlendiren insanlardır. Model alınan, taklit edilen etkileyici bir yapıya sahip insanlardır. Öğretmenlerin de liderlik özelliğinin güçlü olması gerekir. Güçlü bir liderlik özelliği taşıyan öğretmen, alan bilgisi aktarımında da sınıf yönetiminde de başarılı olacaktır.

1.3. Türkçe Öğretmenliği

Birey, anadilini annesinden ve yakın çevresinden öğrenmekte ve konuştuğu dilin tüm özelliklerini kazanmaktadır. Bu şekilde birey, annesinden ve aile çevresinden öğrendiği anadili tüm yaşamı boyunca kullanmaktadır. Aile ve yakın çevrede başlayan anadili öğrenme süreci gelişigüzel kültürlenme yoluyla olmakta; bunu okullarda kasıtlı kültürlenme yolu izlemektedir. Okullarda yer alan kasıtlı kültürlenme yoluyla anadili öğretimi dilin kurallarını ve doğru kullanımını bireylere kazandırmayı amaçlamaktadır (Demirel, 2000).

Türkçe dersinin amaçlarına ulaşabilmesi için öğretmenin bilgi ve çabası başta gelir. Öğretmen öğrencilerine rehberlik ettiği ve her öğrenciyi daha ileri seviyelere götürmek üzere yardımcı olduğu ölçüde, amaca ulaşmak mümkün olabilir. Kuşkusuz, derslerin iyi planlanması ve işleyişi sırasında ihtiyaca göre gerekli esnekliğin verilebilmesi için, öğretmenin sınıftaki öğrencilerin yeteneklerini

yakından tanınması ve ilerleme durumlarını yakından izlemesi gerekir (Öz, 2001). Öğrencilerin özelliklerinin farkında olup üzerine düşen görevlerini yerine getiren bir öğretmenin hedeflerine ulaşması mümkündür. Bütün okul çalışmalarında olduğu gibi, Türkçe dersinde de başarıya ulaşmanın zahmeti ve en büyük şeref payı Türkçe öğretmene ait olacaktır (Öz, 2001). Çünkü Türkçe dersi müfredatının uygulayıcısı Türkçe öğretmendir. Bu bakımdan Türkçe öğretmeni Türk Dili'nin öğretimi gibi hayati önem taşıyan bir göreve sahiptir. Anadilinin doğru öğretimi sadece bu ders için değil başka dersler ve yaşamın diğer alanlarında da bireyin başarısını artırıcı bir etken olacaktır.

Daha önce ifade ettiğimiz gibi öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki özellikler; genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyon şeklindedir. Türkçe öğretmeni de bahsetmiş olduğumuz bu mesleki özelliklere sahip olarak yetiştirilmekte ve bu şekilde göreve başlamaktadır. Türkçe öğretmenin gerek mesleki gerekse kişisel özellikler bakımından sahip olması gereken nitelikler diğer öğretmenlerle genel olarak aynı çizgidedir. Anadilin öğretimi gibi önemli bir misyona ve işleve sahip olan Türkçe öğretmenliği diğer öğretmenlik alanlarına göre daha fazla hassasiyet gerektirmektedir.

1.3.1. Türkçe Öğretiminin Tarihi Gelişimi

Türkçenin en az beş bin yıllık bir geçmişi olduğu ve bu beş bin yıl boyunca çeşitli dönemlerden geçtiği bilinmektedir. Kaşgarlı Mahmut'un yazmış olduğu Divanü Lügat-it Türk dil alanının da yazılmış çok önemli bir eserdir. Daha sonra 15. yüzyılda Ali Şir Nevai'nin Muhakemetü'l- Lügatayn adlı eseri de Türkçeye önemli katkılar sağlayan bir çalışmadır. Fatih Sultan Mehmet de Enderun'da Türkçe dersler okutulmasını sağlamıştır.

Modern anlamda eğitimde Türkçenin öğretim dili olarak kullanılması 1773'te kurulan Mühendishane-i Bahri-i Hümayun (Deniz Harp Okulu) ile başlar (Karal, 1978; Akt: Bozkaplan, 2006). 1838'de rüşdiye okullarının açılmasıyla birlikte Türkçe öğretimine olan hassasiyet daha da artmıştır.

Sıbyan okullarındaki ıslahat teşebbüsleri 1847 tarihinde Maarif-i Umumiye Nezareti'nin hocalara rehber olarak hazırladığı bir talimname ile yeni bir safhaya girmiştir. Bu talimnameye göre öğretim dört yıl olacak ve rüşdiyelere temel teşkil edecek, Türkçeye önem verilecek, eğitim millileştirilecek, okullarda taş levha ve divit kullanılacak, devam mecburiyeti getirilecektir (Kodaman, 1991; Akt: İhsanoğlu, 1998).

Bilim ve öğretim dilinin Türkçe olması gereğini II. Mahmut 1839'da tıp öğrencilerine yaptığı konuşmada şöyle dile getirir: “ Tıp bilimini bütünüyle dilimize alıp gerekli kitapları Türkçe olarak yazmaya çalışıp çaba göstermeliyiz. Sizlere Fransızca okutmaktan benim amacım, Fransız dilini öğretmek değildir. Ancak tıp bilimini öğrenip giderek kendi dilimize almaktır ve ondan sonra ülkenin her yanına Türkçe olmak üzere yaymaktır. Hocalarınızdan hekimlik bilimini öğrenmeye çalışın ve yavaş yavaş Türkçeye alıp dilimizde kullanılmasına çalışın (Ergin, 1939; Akt: Bozkaplan, 2006).

Atatürk'ün önderliğinde kurulmuş Türkiye Cumhuriyetinin öğretim dili Türkçeydi. Bütün seviyelerdeki – İlkokuldan uzmanlık seviyesine kadar – eğitim ve öğretim sadece Türkçeyle yapılıyordu (Bozkaplan, 2006).

Orta öğretim kurumlarında dil ve edebiyat öğretimi için ilk program, 1924 yılında Vasif ÇINAR'ın Millî Eğitim Bakanlığı döneminde toplanan bu “*II. Heyet-i İlmîye*” toplantısında hazırlanmıştır. Bu programın ilkeleri “*Lise Müfredat Programlarının Esbab-ı Mucibe Lâyihası*” adlı küçük bir kitapçıkta yayımlanmıştır. Kitapçığın “*Türkçe*” bölümü Mehmed Fuad (Köprülü), Ali Canip (Yöntem) ve Süleyman Şevket (Tanlı) tarafından hazırlanmıştır. Bu bölümde ortaokul, lise ve öğretmen okullarında Türkçe öğretiminin nasıl yapılması gerektiği hususuna dair açıklamalar yapılmış, ilkeler tespit edilmiştir. Bu kitapçıkta verilen açıklamalar dil ve edebiyat derslerinin ilk müfredat programı olarak kabul edilebilir (Karakuş, 2002; Akt: Dursunoğlu, 2006).

1924 yılında hazırlanan bu program üzerinde 1927, 1929, 1934, 1938, 1942, 1949, 1952 ve 1954 yıllarında çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Yapılan değişikliklerle

son şeklini alan 1957 programı 1976 yılı hariç 33 yıl uygulamada kalmıştır. 1976’da, bir ara programda köklü bir değişiklik yapılmış; fakat bir yıl sonra bu da değiştirilerek tekrar 1957 programına dönmüştür. Nihayet “*Ders Geçme ve Kredili Sistem*”e göre uygulanan 1991 yılı program uygulamaya konulmuş ve bu program bugüne kadar uygulanmaya gelmiştir. 1995-1996 öğretim yılı başında tekrar “*Sınıf Geçme Sistemi*”ne dönmüş; ancak, bu sistem ile ilgili program henüz hazırlanmadan yeni bir öğretim programı hazırlanmış ve 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur (Dursunoğlu, 2006).

Cumhuriyetle birlikte eğitim öğretim dilimizin tamamıyla Türkçe olmasından sonra, Türkçe öğretimi daha da büyük önem kazanmıştır. Sadece Türkçe öğretimi alanında öğretmenlere ihtiyaç duyulmaya başlamıştır.

1.3.2. Türkçe Öğretmenliğinin Tarihi Gelişimi

1926–27 öğretim yılında “Ortaokul Türkçe Öğretmeni” yetiştirmek amacıyla Konya’da kurulan iki yıllık “Orta Muallim Mektebi”, daha sonra Ankara’ya taşınmış; yeni bölümler eklenerek adı 1929’da “Gazi Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü”, 1935’lerde “Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü” olmuş ve neticede, “Gazi Eğitim Enstitüsü” adıyla eğitim hayatına devam etmiştir. Bu enstitü, 1940’lı yılların sonuna doğru tüm ortaokul dersleri için öğretmen yetiştirir hâle gelmiştir. 1940’lı yılların sonlarında Gazi Eğitim Enstitüsü’nün kapasitesinin ihtiyacı karşılayamadığı anlaşılınca Balıkesir, İstanbul ve İzmir Öğretmen Okulları’nın altyapısından yararlanılıp bu kurumlarla birlikte faaliyet gösteren Eğitim Enstitüleri kurulmuştur. 1959–60 öğretim yılında Buca’da bir Eğitim Enstitüsü’nün daha açılmasıyla bu enstitülerin sayıları beşe çıkmıştır. Bu enstitülerde Fen, Edebiyat, Eğitim ve Yabancı Diller bölümlerinin öğretim süresi 2, diğer bölümlerin ise 3 yıl idi (Bağcı, 2007).

2547 sayılı “Yükseköğretim Kanunu” ile MEB’e bağlı yükseköğretim kurumları dahil, tüm yükseköğretim kurumları, üniversite çatısı altında toplanmıştır. Ayrıca “Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında, 41 sayılı 20 Temmuz 1982 tarihli Kanun Hükmünde Kararname” ile Gazi Yüksek Öğretmen Okulu, söz konusu

kararname ile kurulan “Gazi Üniversitesi”ne, “Gazi Eğitim Fakültesi” adı altında bağlanmıştır (Cicioğlu, 1985).

Günümüzde de üniversitelerin eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümlerinde Türkçe öğretmeni yetiştirilmektedir. Edebiyat fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olanlar da öğretmenlik formasyon eğitimi olarak Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadırlar. YÖK tarafından hazırlanan müfredata göre eğitim fakülteleri Türkçe öğretmeni yetiştirme görevini yerine getirmektedirler. Öğretmen yetiştirmede %50-60 alan dersleri, %25-30 öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, %15-20 de genel kültür dersleri verilmektedir (MEB, 2011).

1.3.3. Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri

Öğretmenlerin kendi alanında gelişimini sağlamak için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları içeren yeterlikler a. *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, b. *Özel Alan Yeterlikleri* olmak üzere iki başlık altında değerlendirilmiştir. Özel alan yeterliklerinde her bir yeterlik için A1, A2, A3 olarak düzeylendirilen performans göstergeleri belirlenmiştir (MEB, 2008).

A1 Düzeyi: Öğretmenin öğretim programına ilişkin uygulamalarındaki farkındalığı ile öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olduğu temel bilgi, beceri ve tutumları gösteren performans göstergelerini içerir.

A2 Düzeyi: Öğretmenin A1 düzeyindeki bilgi ve farkındalığının yanı sıra, öğretim sürecindeki uygulamalarında edindiği mesleki deneyimlerle programın gereğini yerine getirdiği, uygulamalarını çeşitlendirdiği, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldığı performans göstergelerini içerir.

A3 Düzeyi: Öğretmenin A2 düzeyinde geliştirdiği uygulamalarını, öğretimin farklı değişkenlerini de göz önünde bulundurarak özgün bir şekilde çeşitlendirmesini gerektiren performans göstergelerini içerir. Bu düzeydeki performans göstergelerine sahip olan öğretmen, özgün yorumuna dayalı yeni uygulamalarla alanına katkı

sağlayabilir; meslektaşları, veliler, sivil toplum kuruluşları ve diğer kurumlarla sürekli işbirliği yapabilir (MEB, 2008).

Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterliklerindeki performans göstergeleri, *A1*, *A2* ve *A3* olmak üzere üç düzeyde tanımlanmıştır. *A2* düzey performans göstergeleri *A1* düzeyini, *A3* düzey performans göstergeleri de *A2* ve *A1* düzeylerini kapsar niteliktedir. Düzeyler, öğretmenlerin sınıflandırılmasına veya okul ve çevre koşullarıyla sınırlandırılmasına yönelik değil, öğretmenin bireysel mesleki gelişiminde süreklilik ve yaşam boyu öğrenme ilkelerini benimsemesini ve öz değerlendirmesini yaparken mevcut durumunu fark etmesini kolaylaştırmaya, eğitim ve öğretimin niteliğini arttırmak için, içinde bulunduğu ortamın olanaklarından en üst düzeyde yararlanmasını sağlamaya yönelik olarak düzenlenmiştir. Performans göstergeleri, öğretmeni değerlendirmekten ziyade, gelişim hedefi göstererek mesleki gelişimlerini sağlamada bir yol haritası olarak düşünülmektedir (MEB, 2008).

Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri, 5 yeterlik alanındaki 25 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 165 yeterlik göstergesinden oluşmaktadır.

Yeterlilik Alanları:

a. Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme: Bu alan; Türkçe öğretim sürecini planlama, amaca uygun olarak ortamlar düzenleme, materyal hazırlama ve kaynaklardan yararlanma uygulamalarını kapsamaktadır. Bu alanda 4 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 19 performans göstergesi yer almaktadır (MEB, 2008).

b. Dil Becerilerini Geliştirme: Bu alan, öğrencilerin anlama ve anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenleme, dili doğru ve etkin kullanma, öğrencilerin gereksinimlerini dikkate alma, Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini yansıtma uygulamalarını kapsamaktadır. Bu alanda 9 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 69 performans göstergesi yer almaktadır (MEB, 2008).

c. Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme: Bu alan, Türkçe öğretim sürecinde öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişimlerini belirleme, izleme ve değerlendirme uygulamalarını kapsamaktadır. Bu alanda 4 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 27 performans göstergesi yer almaktadır (MEB, 2008).

d. Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma: Bu alan, Türkçe öğretim sürecini desteklemek amacıyla ailelerle iş birliği, toplumsal liderlik, okulun kültür ve öğrenme merkezi olması, okuldaki tören ve organizasyonlara yönelik uygulamaları kapsamaktadır. Bu alanda 5 yeterlik ve 27 performans göstergesi yer almaktadır (MEB, 2008).

e. Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama: Bu yeterlik alanı Türkçe öğretim sürecini desteklemede öğretmenin mesleki gelişime yönelik uygulamalarını kapsamaktadır. Bu alanda 3 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 23 performans göstergesi yer almaktadır (MEB, 2008).

Öğretmen yeterliliklerinin, öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde, öğretmenlerin seçiminde, öğretmenlerin işi başarımlarının, performanslarının değerlendirilmesinde, öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılması beklenmektedir (MEB, 2008; Akt: Coşkun, Özer ve Tiryaki, 2010).

Türkçe öğretimi diğer alanlara göre biraz daha fazla hassasiyet gerektirmektedir. Günümüzde öğretim alanımızın en önemli problemlerinden birisi okuduğunu anlama, daha doğrusu anlamamadır. Bunun en önemli sebebinin de Türkçe öğretimindeki eksiklikler olduğu açıktır. Eleştirel düşünebilen ve öğrencilerine eleştirel düşünmeyi öğretebilen, alanında uzman Türkçe öğretmenleri bu sorunun çözümünde en önemli etken olacaklardır.

1.3.4. Türkçe Öğretmenin Eğitim Sistemindeki Misyonu ve Önemi

Atatürk, Türk kimliği ve kültürünün en önemli unsurunun Türkçe olduğunu vurguladığı şu sözünde; “Millî his ve dil arasındaki bağ çok kuvvetlidir. Dilin millî ve zengin olması millî hissin inkişafında başlıca müessirdir. Türk dili dillerin en zenginlerindedir; yeter ki bu dil şuurla işlensin. Ülkesinin yüksek istiklalini korumasını bilen Türk milleti, dilini de yabancı diller boyunduruğundan kurtarmalıdır” dilimizin öğretiminin, gelişiminin ve korunmasının önemini vurgulamıştır.

Dil insanlar arasındaki iletişimi sağlayan doğal, sürekli değişen ve gelişen canlı bir varlıktır. Günlük hayatta, siyasette, ekonomide ve bürokraside ve hayatın her safhasında insanlar arasındaki anlaşmayı sağlar. Ayrıca tarihi değiştiren insanların en önemli özelliği de dili doğru ve güzel kullanarak toplumu etkilemeleridir. Aslına bakıldığında ikna yöntemlerinin de en önemli özelliği dilin etkili ve verimli kullanılmasıdır. Dil, üzerinde düşünülür ve dil bir düşünce odağı gibi kabul edilirse dilin düşünce yaşamını zenginleştireceği görülür. Dil ne kadar iyi tanınıyor, ne kadar iyi kullanılıyorsa iletişim o kadar iyi olacaktır. Bu yüzden dili doğru ve etkili kullanmak önemlidir. Çünkü toplumların yozlaşması dilin bozulmasıyla başlar. Bu bozukluk düşünce sistemimizi de etkiler.

Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir (Ergin, 2002). Bu tanıma göre, milleti birleştiren ve onun ortak malı olan dilin korunması ve geliştirilmesi milli varlığımız açısından büyük önem arz etmektedir. Çünkü dil kültür aktarımı için en etkili araçtır. Bizden sonraki nesillere milli kültürümüzü aktarmamızı sağlayacak yegâne araç dildir, Türk dilidir.

Kendi kanunları içinde yaşayıp giden tabii ve canlı bir varlık olarak dil, insanın üzerinde, ferdin üstünde daima müstakil bir hüviyete, ayrı bir benliğe sahiptir. Dil bazı insanların veya zümrelerin değil, bütün bir milletin ortak malıdır.

Hem de tarihin derinliklerindeki bütün nesilleriyle, bugünü ve yarını ile bütün milletin müşterek ve mukaddes varlığıdır. O yalnız yaşayan neslin değil, ecdadın da, torunların da üzerinde hakkı olan derinliğine ve genişliğine bütün bir millet malıdır, millet emanetidir, millet mirasıdır, millet istikbalidir (Ergin, 2002).

Bütün bunlardan dolayı bu konuda öne çıkan önemli bir husus vardır ki; o da dilin öğretimi boyutudur. Dilin önemine atfen ifade etmiş olduğumuz bu hususlardaki eksikliklerde veya yanlışlıklarda öğretim boyutu bu açığı kapatmaktadır. Dil eğitim ve öğretimi dilin nitelikli kullanılması, korunması ve yaşatılması bakımından önemli bir yere ve öneme sahiptir. Okulda verilen dil eğitim ve öğretimi aynı zamanda dilin zenginleşmesi ve işlevini sağlıklı olarak devam ettirebilmesi bakımından dil için yapılan büyük bir hizmet niteliği taşımaktadır.

Tabii ki okullarda Türkçe eğitim ve öğretimini planlayan ve uygulayan da Türkçe öğretmenidir. Bundan dolayı Türkçe öğretmeni eğitim sisteminde önemli bir misyonu üstlenmiş bulunmaktadır. Türk dilinin eğitim ve öğretimi gibi önemli bir misyonu üstlenen Türkçe öğretmenin istenilen niteliklere sahip olarak yetiştirilmesi önem kazanmaktadır. Türkçe öğretmenine kazandırılan her nitelik aynı zamanda dilin gelişimine de bir katkı niteliği taşımaktadır.

1.4. Eleştirel Düşünme

Bu kısımda öncelikle düşünmenin ve eleştirel düşünmenin tanımı yapılmıştır. Daha sonra eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünmenin temel özellikleri, eleştirel düşünmenin ana kuralları, eleştirel düşünmenin belirleyici özellikleri, eleştirel düşünme evreleri ve eleştirel düşünmenin önemi konularında açıklamalara yer verilmiştir.

1.4.1. Düşünme

Düşünme, biyolojik bir etkileşim sürecidir. Düşünme çıkarımlar yapma, kavramlar ve önermeler arasında bağlantı kurmadır. Düşünmenin beyinde bir fizyolojik karşılığı vardır. İyonlar hareket eder, hücreler çalışır hormonlar salgılanır ve bütün beyin bir etkinlik içerisine girerek düşünme sürecini başlatır (Duman, 2009).

Düşünme; gözlem tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş seklidir. Düşünme “mevcut bilgilerden başka bir şeye ulaşma” ve “eldeki bilgilerin ötesine gitme” şeklinde de tanımlanmaktadır (Cole ve Scribner, 1974; Akt: Özden, 2003).

Türk Dil Kurumu (1998)'nin tanımına göre düşünme; duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak usun bağımsız ve kendine özgü eylemi; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisidir.

Düşünme, “girdi”, “işlem” ve “çıktı”dan oluşan üç boyutlu bir süreçtir. Düşünme sürecinin girdi boyutunu, düşünmenin önkoşulu olan bilgi edinme, yani öğrenme oluşturur. İşlem boyutunda bilgiyi yeni bir durumda amaca dönük ve bilinçli olarak kullanma yer alır. Çıktı boyutunu ise yeni bilgiye ulaşma (anlama, kavram-ilke oluşturma, dilsel anlatım vb.) veya bir davranış gösterme (karar verme, sorun çözme, alıştırma yapma, düzenleme vb.) oluşturur (Sağlam, 2002; Akt.: Kürüm, 2002).

Bu tanımlar dikkate alındığı zaman söylenebilir ki; düşünme çeşitli kanallardan elde edilen verilerin işlenme ve bir sonuç elde etme sürecidir. Çağdaş psikologların görüşlerine göre düşünme, bir problemin farkına varılmasıyla başlar. Birey için herhangi bir durumun yeterince aydınlanmadığı, onu zihinsel ya da fiziksel bakımdan rahatsız etmeye devam ettiği durumlarda düşünme olayı başlar. Bazı durumlarda ise, bireyi rahatsız eden durumun ne olduğu hakkında bir kararsızlık

ya da rahatsız edici durum hakkında ne yapılması gerektiğine kesin karar verilmemişse düşünme olayı gene başlar. Düşünme, bir problemle başlar, çözümünü birey için amaca dönüştür ve bu amaç bireyin düşünmesine yön verir (Kazancı, 1989).

Düşünme: Zihinden geçirmek, göz önüne getirmek, bir sonuca varmak ereğiyle inceleme, karşılaştırma ve oradaki ilgilerden yararlanma gibi zihin işlemlerinden geçirmek, muhakeme etmek, zihniyle arayıp bulmak, bir şeye ilgili ve titiz davranmak, tasarlamak, hatırına getirmek, tasalanmak, değerlendirmek, ayrıntılarını iyice incelemek (Kazancı, 1989).

Düşünme bir problem çözme sürecidir. Bu amaçla belirli kavramları simgeleyen sözcükler kullanılır. Başka bir anlatımla düşünme sembolik araçlar olan sözcüklerin belli bir amaca yönelik kurulumunu tanımlar. Bu tanımda kilit kavram kurulumdur. Kurulum bireyin belli bir problem durumunu çözmek amacıyla yararlanma geldiği zihinsel semaların anlatımıdır. Buna göre kurulum, geniş ölçüde ön yaşantılar yoluyla edinilmiş deneyim ve birikimlere dayanır. Dolayısıyla birey problem çözme aşamasında ön bilgilerinden yararlanmak isteyeceği için yanlı bir tutum gösterir. Ancak problemin özgün yapısı bireyin kurulum biçimine uygunsa, bu yanlılık sorunu çözümü kolaylaştırır. Fakat genellikle her problem durumu kendine özgü nitelikler gösterir. Böyle bir durumda ise kurulum olumsuz transfer olacağı için bireyin doğru çözüme ulaşmasını engeller (Aydın, 2000).

Oluşturulan eğitim taslaklarında düşünme yeteneği kesin bir şekilde yerini almıştır. Okul programları içerisinde yer alan hedeflerde, öğrencilerin düşünme yeteneklerinin geliştirilmesinin önemi üzerinde durulmaktadır. Düşünme becerimiz burada önem kazanmakta, çünkü düşünme hangi bilginin bizim için önemli, hangisinin amacımıza uygun olduğuna karar verirken, hangi bilgiyi kendi görüşümüzü desteklemek üzere bir kanıt olarak kullanabileceğimize, ileri sürülen düşünceleri, varsayımları çürütmek için hangilerini kullanacağımıza karar vermemize yardımcı olacaktır. Ayrıca bu bilgilerden hangisi öğrenilmeye değer, nasıl öğrenilir, hangi yollar kullanılırsa doğru, ihtiyacı karşılayan bilgiye nasıl ulaşılır, ulaşılan bilgiyi nasıl bir araya getirilerek anlamlı bir bütün oluşturulabilir bu

soruların cevaplarını da ortaya koyabilmek için düşünme önemli bir beceridir (Gülveren, 2007).

Bireyin bir problemle karşılaşınca önceki bilgilerinden de faydalanarak problemi çözmek için yaptığı akıl yürütmelere düşünme süreci diyebiliriz. Düşünmeyi öğretmek günümüz dünyasında büyük önem kazanmıştır. Bu zamanda öğretmenlerin üzerine düşen en önemli görev öğrencilere düşünmeyi öğretmek olmalıdır. Düşünme ve düşünme becerileri denince de akla ilk gelen eleştirel düşünme becerisidir.

1.4.2. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme ilk olarak Ennis tarafından “eleştirel düşünme; anlatımın anlamını bulmak, onun kabul ya da reddedilmesine karar vermektir.” (Ennis, 1991) şeklinde tanımlanmıştır. Bunun dışında literatürde eleştirel düşünme için pek çok tanım yapılmıştır. Eleştirel düşünme, ne yapılacağına ve neye inanılacağına karar vermeye odaklı mantıklı ve yansıtıcı düşünme biçimi (Dam ve Volman, 2004); bireyin hem kendi hem de diğerlerinin düşünce ve fikirlerini daha iyi anlama ve sunma yeteneğini daha iyi kullanmak için gerçekleştirilen etkin, düzenli ve işlevsel bir süreç olarak (Chaffe, 1994; Akt. Kökdemir, 2003); Facione’ye göre ise; yorum, analiz, değerlendirme ve çıkarımların yanında delillerin, kavramların, yöntemlerin, ölçütlerin ve bağlamların açıklanmasıyla bir amaç doğrultusunda yargıda bulunma ve karar verme olarak tanımlanmıştır (Özdemir, 2005).

Duman (2009)’a göre eleştirel düşünme, var olan düşünme ve düşünceleri test edip değerlendirerek karar verme becerisidir. Eleştirel düşünmeyle öğrencilerin temellendirilmemiş ön kabullere, fikirlere, savlara ve önyargılara karşı kendilerini korumalarına yardımcı olma amaçlanır. Eleştirel düşünmede temel kavramlar olarak Pratik, mantıklı, inançlı ve eylem olarak karşımıza çıkmaktadır. Eleştirel düşünme bir eylem bir duruş bir aktivitedir. Eleştirel düşünmenin amaçlı olarak eylemde bulunmaya ve mantıklı bir inanca – tutuma – kararlılığa işaret eden hem uygulamalı hem yansıtıcı özelliği vardır.

Özden (1999) eleştirel düşünmeyi; “tenkitçi, değerlendirmeci, şüpheli, analitik, sentezci, açık, dikkatli, mantıksal ve bağımsız düşünme” diye tanımlamıştır. Eleştirel düşünme, temelde bilgiyi etkili bir şekilde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneği ve eğilimine dayanır (Demirel, 2000).

Eleştirel düşünme; “kendi düşünme süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının görüşlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizdeki olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif organize zihinsel bir süreçtir” (Cüceloğlu, 1995). Hamarta (2008)’ ya göre eleştirel düşünme; kendi düşüncemizi ve başkalarının fikirlerini daha iyi anlayabilmek ve düşünceleri açıklayabilme becerimizi geliştirmek için gerçekleştirilen aktif, organize ve ara sıra değişkenlik gösteren bir süreçtir.

Bu tanımlar ışığında eleştirel düşünme, bir problemle karşılaşınca bireyin bilgilerini, düşüncelerini, duyularını organize etmesi ve çözüme yönelik bağımsız bir düşünce ortaya koyma süreci olarak tanımlanabilir. Birey kendi düşüncelerini ve elde ettiği bilgileri karşılaştırırken objektif olabilmelidir. Eğer bunu sağlayabilirse doğru düşünceleri oluşturup doğru fikirler ortaya koyabilir. Eğitim öğretim çalışmalarının hedefe ulaşabilmesinin temeli öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazandırabilmek olmalıdır. Bunu başarabilen kurumlar, programlar ve öğretmenler günümüz dünyasında sonuç elde edebileceklerdir.

1.4.2.1. Eleştirel Düşünmenin Önemi

Chaffee (1994) eleştirel düşünmenin karar verme ve problem çözme üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu belirtmektedir. Bu etki bireyin kendi eylemlerini ve çevresinde neler olup bittiğini anlamlandırmasına yönelik yapıcı bir çözümlerdir. Eleştirel çözümler sistemi, problemlerin tanımlanmasında ve herhangi bir amaca yönelik çalışmaların başlamasında, karar vermede ve geriye dönük değerlendirmelerde kullanılacak bir sistemdir (Akt. Kökdemir, 2003).

Eleştirel düşünme; bireye özgürce düşünebilmesinin yolunu açar, bilgi birikimini arttırarak mantıklı düşünmesini sağlar. Eleştirel düşünebilen bir insan

okuduğu, duyduğu her Őeye farklı aıllardan bakar ve her Őeyin sebebini ve sonucunu doğru analiz eder. EleŐtirel dűŐunemeyen kiŐiler bir iŐi yaparken ne için yaptıklarını tam olarak belirleyemezler ve doğru sonuçlara ulaŐmaları zor olur. Belli kalıplar içinde kalan bu kiŐiler kendilerini geliŐtirezemezler ve yeni bir Őey oluŐturma konusunda baŐarılı olmazlar. Kendilerinden farklı dűŐünen birisiyle karŐılaŐtıklarında kendi dűŐüncelerini doğru savunamazlar ve karŐısındaki ikna etme konusunda baŐarı Őansları yoktur.

1.4.2.2. EleŐtirel DűŐünme Eđitimi

EleŐtirel dűŐünme, günümüzde baŐarılı bir yaŐamın sürdürülebilmesi için, sadece eđitimcilerin deđil, kamu yönetiminde bulunan bürokratların ve genel olarak iŐverenlerin de önem verdiđi bir dűŐünme biçimidir. Gibson'a (1995) göre, dűŐünme, nefes almak kadar dođaldır, ancak iyi dűŐünme kendiliđinden gerçekleŐmez, bunun için eđitim gerekir. EleŐtirel dűŐünme eđitiminin amaçları çok geniŐ olmakla birlikte, Cohen (1993) önermelerin incelenmesinin, kiŐinin kendisinin ve diđer insanların fikirlerinin olası etkilerinin gözden geçirilmesinin ve bireyin kendi dűŐünme sürecinde dűŐebileceđi hata ve yanlılıkların farkında olmasının bu tür bir eđitimin temel amacını oluŐturduđunu belirtmektedir (Kökdemir, 2003).

Levy (1997), eleŐtirel dűŐünme eğitiminin ilk aŐamasının dil eğitimi olması gerektiğini savunmaktadır. Çünkü tutum ve davranıŐlarımızla kullandığımız dil arasındaki iliŐki tek yönlü değildir. Yalnızca tutum ve davranıŐlarımız kullandığımız dili etkilemez, kullandığımız dil de tutum ve davranıŐlarımızı etkiler; bu yüzden dil kullanımındaki hatalar önemlidir (Kökdemir, 2003).

Görüldüđu üzere eleŐtirel dűŐünme eđitimi ve dil öđretimini eđitimde ayrılmaz ve önemli iki unsurdur. EleŐtirel dűŐüncenin geliŐtirilebilmesi iyi bir dil eđitiminden geçmektedir. Ülkemizde eleŐtirel dűŐünme eđitiminin geliŐebilmesi Türkçe eđitiminin ve Türkçe öđretmenlerinin niteliđinin istenilen seviyede olmasına bađlıdır.

1.4.2.3. Eleştirel Düşünme Becerileri

Eleştirel düşünme becerisi, bilgi kaynaklarından bilginin doğru bir şekilde alınması, alınan bu bilginin zihinde tarafsız bir şekilde değerlendirilerek bir çıkarıma varılması için gerekli olan yetenek olarak tarif edilebilir. Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi eğitimin en önemli amaçlarından birisidir. Eleştirel düşünme becerisinin kazanılması objektif bir bakış açısıyla sağlanabilir.

Eleştirel düşünmeyle ilişkili birçok araştırma alanları ve düzeylerinde vurgulanan temel becerileri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Bilginin parçaları arasındaki ilişki türlerini ve analogilerini bulma,
- Problemleri çözme ve yapılandırma için kullanılacak olan bilginin geçerliliği ve uygunluğunu belirleme,
- Problemlerin bilimsel alternatif yollarını ya da çözümlerini değerlendirebilme (Duman, 2009).

De Bono hiçbir düşünme biçiminin olayın veya eşyanın tümünü görmemizi sağlayamayacağını açıklarken bunun için “etraflıca düşünme” diyebileceğimiz yatay düşünce yeteneğine ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir. Sistem düşüncesi veya eleştirel düşünme olarak da nitelendirilebilecek bu düşünme biçimi eşyanın, olayın veya problemin bütün yanlarını görmemize fırsat verir. Kesinliği ve mutlaklığı bir an için bir kenara bırakmayı gerektirir. Bir problemle biri, karar vermeden önce değişiklik şapkalar takarak problemi farklı yönleriyle tanımaya çalışmalıdır. Yeni bir durumla karşılaşan biri ne yapacağına karar vermeden durumu değişik açılardan anlamaya çalışmalıdır (Özden, 2003).

Özden (2003) eleştirel düşünme biçiminin gözlenebilir becerilerini şu şekilde sıralamıştır:

- Önyargı ve tutarlılığı değerlendirme.

- Birinci ve ikinci el kaynakları ayırt etme.
- Çıkarımları ve nedenlerini değerlendirme.
- Varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırt etme.
- Argümanın eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme.
- Tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçme.

1.4.2.4. Eleştirel Düşünmenin Temel Özellikleri

Eleştirel düşünme, öz eleştiri yapabilmeyi, empati kurabilmeyi, aynı zamanda çevrede gelişen olayları objektif bir şekilde zihin süzgecinden geçirebilmeyi gerektirir. Yeni durumlara göre düşünceleri geliştirmek ve güncellemek eleştirel düşünmenin önemli özelliklerindedir.

Özden (2003) eleştirel düşünmenin beş temel özelliğini şu şekilde açıklamıştır:

- 1- Eleştirel düşünme aktif olmayı gerektirir. Eleştirel düşünme sırasında zekâmızı, bilgimizi, belleğimizi ve bilişsel becerilerimizi aktif olarak kullanırız. Aktif olarak düşünen kişi, kendini etkileyen olayın dışında kalmaz; olaylara yön vermeye çalışır. Harekete geçmek için başkasından emir beklemez; kendi verdiği kararlarla harekete geçer. Karşılaştığı sorunlarla uğraşmaktan hemen vazgeçmez. Çözmeye karar verdiği sorunun sonucunu alıncaya kadar devam eder ve zorluklardan yılmaz.
- 2- Eleştirel düşünme, bağımsız olmayı gerektirir. Eleştirel düşünme hiçbir önyargı ya da herhangi bir otoriteye bağlanmayı kabul etmez.
- 3- Eleştirel düşünme, yeni düşüncelere açık olmayı gerektirir. Eleştirel düşünen kişi kendi düşünceleriyle farklı düşünceleri gözden geçirir ve alması gerekenleri alarak düşüncelerini zenginleştirir.

- 4- Eleştirel düşünme, düşünceleri destekleyen delilleri ve nedenleri dikkate almayı gerektirir. Eleştirel düşünen kişi ortaya attığı düşüncenin nedenlerini ve delillerini açıklayabilir, nedenini açıklayamadığı ve delil gösteremediği düşünceleri savunmaz.
- 5- Eleştirel düşünce, organizasyonu gerektirir. Neyin sebep, neyin sonuç olduğunu, nelerin delil olarak kullanıldığını, hangi düşüncelerin temel, hangilerinin destekleyici olduğunu açıklamayı sağlar.

1.4.2.5. Eleştirel Düşünmenin Ana Kuralları

Eleştirel düşünme becerisini kazanabilmek için düşünceleri organize etmeyi becerebilmek gerekir. Organize edilmiş ve sürekli geliştirilen bir düşünme süreci eleştirel düşünme becerisinin gelişimini sağlayabilir. Bu organizasyon da ancak belli kurallar çerçevesinde başarılı olabilir.

Özden (2003) eleştirel düşünmenin beş ana kuralını şu şekilde açıklamıştır:

- 1- Tutarlılık: Eleştirel düşünen kişi düşüncedeki tezatlıkları elemelidir.
- 2- Birleştirme: Eleştirel düşünen kişi düşüncenin tüm boyutlarını ele alabilmelidir.
- 3- Uygulanabilme: Kişi deneyimlerden faydalanarak anladıklarını bir modele uygulayabilmelidir.
- 4- Yeterlilik: Eleştirel düşünen kişi deneyimlerini ve sonuçlarını sağlam bir şekil oturtabilmelidir.
- 5- İletişim Kurabilme: Eleştirel düşünen kişi anladıklarını çevresine anlaşılabilir bir şekilde iletebilmelidir.

1.4.2.6. Eleştirel Düşünmenin Belirleyici Özellikleri

Eleştirel düşünme, belli bir bilgi birikimi gerektirmektedir. Kişi öğrendikleri arasında muhakeme yapabilmek için o konularla ilgili yorum yapabilecek kadar bilgiye sahip olması gerekir. Çünkü bilgi edinilmeden fikir edinilemez.

Aydın (2000) 'a göre eleştirel düşünmenin belirleyici özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- 1- Değişkenler arasında mantıksal açıdan anlamlı ilişkiler kurma, anlamsız bağlantıları eleme.
- 2- Bir bilgi kümesinden yeni bilgiler üreterek, geliştirilen çözüm önerilerinin geçerliklerini doğrulama ve yanlışlama.
- 3- Düşünme süreçlerine yaratıcılık, esneklik ve geliştirilebilirlik becerisi yansıtma.
- 4- Soruna çok boyutlu ve bütünsel yaklaşma.
- 5- Değişkenler arasında anlamsal ve yapısal tutarlılık taşıyan ilişkiler kurarak bunları uygun sayı ve nitelikte gözlemlerle ardışık olarak test etme.
- 6- Doğrulanmış denence sonuçlarına göre aşamalı olarak problem alanını sınırlandırma, sorunu tanımlama ve geçerli çözümleri raporlaştırma.

1.4.2.7. Eleştirel Düşünme Evreleri

Eleştirel düşünmenin özellikleri doğrultusunda yapılacak zihin çalışmaları sonucunda eleştirel düşünme evrelerindeki kazanımlar gerçekleştirilebilir. Bütün bunlar gelişigüzel değil belli bir plan doğrultusunda ancak etkili bir eleştirel düşünme becerisi haline alabilir.

Aydın (2000) eleştirel düşünme evrelerini ise şöyle sıralamıştır:

- 1- Bir problem durumu ile ilgili kültürel değerleri ve doğrulanabilir olguları ayırt etme.
- 2- Bilgi kaynağının güvenilirliğini test etme.
- 3- Bir yorumun olgusal doğrulanabilirliğini irdeleme.
- 4- Bilgi, görüş, yorum ve olgusal nedenlerin oluşturduğu karmaşık örüntüyü çözümlenme.
- 5- Belli bir bakış açısının geliştirilmesinde kullanılan önyargı ve kalıp yargıların etkilerini ayırt etme.
- 6- Sorunun çözümüne yönelik denenmiş varsayımlar geliştirilerek, doğrulanmış sonuçları örgütlenme ve bütünleştirme.
- 7- Birbirine eklenmiş düşünce kümelerinin içeriğini anlamsal olarak ayrıştırma ve ilgili değişkenler arasında yeni ilişkiler kurma.
- 8- Akıl yürütme stratejilerinde bulunabilecek mantıksal tutarsızlıkları kavrayarak yeni, özgün ve mantıklı sentezler üretme.
- 9- Geliştirilen çözüm önerilerinin doğrulanmış sonuçlarını izleyerek tekrar problem üzerinde odaklanma.
- 10- Sonucu oluşturan birincil (doğrudan) ve ikincil (dolaylı) değişkenleri sınıflama.
- 11- Bu değişkenlere göre, problemin çözümüne katkı sağlayacak denenceler geliştirme.
- 12- Geliştirilen denenceleri sistematik olarak test etme ve bu sonuçlara göre soruna en uygun çözüm yoluna ulaşma.

- 13- Deneyim, gözlem ve deney yollarıyla edinilen özgün çözüm önerilerini yeni problem durumlarına transfer etme.

BÖLÜM II: İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR

Eleştirel düşünme ile ilgili literatürde Türkiye’de ve dünyada birçok çalışmanın olduğunu görüyoruz. Bunlardan bazıları şöyledir:

Kürüm (2002), Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü adlı çalışmasında; Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği ile veri toplama çalışması yapmıştır. Verileri 2000-2001 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin 5 bölümündeki 11 öğretmenlik eğitimi programındaki birinci, ikinci ve üçüncü sınıflardan oluşan 1047 kişiden elde etmiştir. Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan bütün düşünme becerilerindeki düzeylerinin orta düzeyde olduğu; ayrıca yaşın, bitirilen ortaöğretim kurumunun, üniversiteye giriş puan düzeyi ve türünün, öğrenim görülen programın, ailenin eğitim ve gelir düzeylerinin ve kendilerini geliştirmek için yapmış oldukları etkinliklerin onların eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bazı düşünme becerilerindeki düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Zayıf (2008) “Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri” adlı çalışmasında verileri; Facione, Facione ve Giancarlo (1998) tarafından geliştirilen ve Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonunda su sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının analitiklik ve açık fikirlilik alt boyutlarında eleştirel düşünme eğilimlerinin olumlu yönde olduğu; meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimi açısından kız ve erkek öğretmen adayları arasında kız öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu; bu farklılığın analitiklik ve sistematiklik alt boyutlarında ortaya çıktığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının genel eleştirel düşünme eğilimlerinin lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, genel toplamda ve açık fikirlilik, kendine güven, doğruyu arama alt boyutlarında öğrenim gördükleri programa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin buldukları sınıf düzeyine göre genel toplamda ve analitiklik, kendine güven, doğruyu arama alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının akademik başarıları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında meraklılık alt boyutu dışında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Ayrıca Zayif'in araştırmasında yer verdiği 3 yabancı araştırmacının çalışmaları ve sonuçları da kısaca şöyledir:

1-Zhang (2003), düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine etkisini araştırmak amacıyla iki Çin Üniversitesinin öğrencileri ile çalışmıştır. Çalışmada Stenberg'in zihinsel yeterlik teorisine dayanan Düşünme Biçimi Ölçeği ve California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanmıştır. Çalışmanın sonucunda düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerine katkı sağladığı bulunmuştur.

2-Tapper (2004), çalışmasında eleştirel düşünme eğitimleri bakımından öğrencilerin eğitime ilişkin algılamalarını ve tarımda lisans derecesi için yapılan bir öğrenimde ne kadar etkili olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Dört yıllık eğitimleri boyunca 21 öğrenci ile görüşme yapılmış ve öğrenciler sadece ilk yıllarında eleştirel düşünme konusunda doğrudan öğrenim görmüşlerdir. Araştırmada bu süre sonrasında öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelik algılarının değiştiği ve eleştirel düşünmelerini geliştirdikleri görülmüştür.

3-Kong (2007) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla 21 öğretmen adayı ile yaptığı deneysel çalışmada ölçme aracı olarak CCTDI (California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği) kullanmıştır. Deney öncesi sonuçlar öğretmen adaylarının meraklılık, analitiklik alt boyutlarında ve genel toplamda eleştirel düşünme eğilimlerinin pozitif eğilim gösterdiği yönündedir. Çalışma sonucunda deney grubundaki öğretmen adaylarının meraklılık, analitiklik, olgunluk alt ölçeklerinde pozitif eğilim gösterdikleri ve genel toplam için eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Gürleyük (2008) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çeşitli Değişkenler açısından eleştirel düşünme Eğilimleri, Problem Çözme Becerileri ve Akademik Başarı

Düzelelerinin İncelenmesi adlı çalışmasında Araştırmanın verileri; Facione, Facione ve Giancarlo (1998) tarafından geliştirilen ve Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonunda su sonuçlara ulaşılmıştır: Eleştirel düşünme eğilimi puanlarında öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarılarında ve problem çözme becerilerinde buldukları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimi ve analitiklik, açık fikirlilik ve doğruyu anlama eleştirel düşünme eğilimi alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre, kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık belirlenirken; problem çözme becerisi puanlarında cinsiyet değişkenine göre, erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının, akademik başarı puanlarında, mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Liseden fen-matematik alanından mezun olan öğretmen adaylarının hem akademik başarıları hem de problem çözme beceri puanları, Türkçe-matematik alanından mezun olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarı, problem çözme becerisi, eleştirel düşünme eğilimi ve eleştirel düşünme eğilimi alt boyutları puanlarında; sosyoekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde okuyan öğretmen adaylarının, eleştirel düşünme eğilimlerinde ve analitiklik ile açık fikirlilik eleştirel düşünme eğilimi alt boyutlarında Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi’nde okuyan öğretmen adaylarına göre daha yüksek puanlar elde ettikleri bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri ile akademik başarıları düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilirken, eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik başarıları düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ortaya koymuştur.

Gülveren (2007) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri adlı çalışmasında öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X kullanılmıştır. Şu sonuçlara ulaşılmıştır: Cinsiyet değişkeni

bakımından öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri açısından farklılık bulunmaktadır. Bölüm değişkeni bakımından Okulöncesi öğrencilerinin diğer bölümlerdeki öğrencilere göre eleştirel düşünme becerisi bakımından başarılıdır. Sınıf düzeyi değişkeni bakımından 1. ve 2. sınıfların eleştirel düşünme becerilerinde daha iyidir. Öğretim türü değişkeni bakımından eleştirel düşünme becerilerinde farklılık yoktur. Annenin eğitim düzeyi öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde bütünüyle bir etkisi yoktur. Babanın eğitim düzeyi öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini etkilememektedir. Annenin sahip olduğu iş öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini etkilememektedir. Babanın sahip olduğu iş değişkeni bakımından sonuçlar değerlendirildiğinde önemli bir fark olmadığı, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde babanın mesleğinin etkisi yoktur. Ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri de artmamaktadır. Öğrencilerin mezun oldukları okul türü, eleştirel düşünmede önemli bir fark oluşturmamaktadır. Öğrencilerin yaşları ilerledikçe eleştirel düşünme becerileri de buna paralel olarak artmamaktadır. Öğrencilerin akademik ortalamaları ile eleştirel düşünme becerileri arasında yüksek sayılabilecek bir ilişki vardır.

Durukan ve Maden (2010) Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma adlı çalışmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini öğrenme stili ve sınıf değişkenleri açısından değerlendirmişler. Çalışmanın verilerini toplamak amacıyla “California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği” ve “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Atatürk Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören 240 öğrenciden oluşmuştur. Veriler SPSS 11.5 programıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonunda; Türkçe öğretmeni adaylarının genel olarak X: 3.77 oranında (Min.1, Max.6 aralığında) eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları; ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin öğrenme stilleri ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Zhou, Yan, Zhao, Lü, Xing (2012) Çin'in Shaanxi eyaletinde hizmet içi ortaokul kimya öğretmenleri (69 kişi) ve öğretmen adayları (61 kişi) üzerine California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Yeteneği Testi

kullanarak yaptıkları çalışma sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri düşük olmasına rağmen eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerinin ortalama seviyede olduğunu bulgulamışlardır. Ek olarak araştırmaları, görev yapan öğretmenler ile öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulgularken, eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık bulgulamamıştır. Buna ilaveten hem yetenek testinde hem eğilim testinde öğretmen adaylarının aktif görev yapan öğretmenlerden daha iyi performans gösterdiği bulgulanmıştır.

Burkhalter ve Shegebayev (2012) Kazakistan'daki eğitim sistemine eleştirel düşünme becerilerinin aktarılmasını zorlaştıran faktörleri inceledikleri makalelerinde korku temelli, otoriter, tepeden inmece bir eğitimden öğrenci merkezli bir eğitime geçişte eleştirel düşünme becerilerinin önemini vurgulamışlardır.

Coşkun, Özer ve Tiryaki (2010) araştırmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesini yapmışlar ve çalışmadaki veriler, kendileri tarafından geliştirilen "Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlik Algısı Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın evreni, Türkçe Eğitimi bölümlerinde öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencileri, örnekleme ise 7 ayrı üniversiteden 289 Türkçe öğretmeni adaydır. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlik algısı ortalamaları alanlara göre 5 puan üzerinden şöyledir: (a) Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme (4.05), (b) Dil becerilerini geliştirme (4.26), (c) Dil gelişimini izleme ve değerlendirme (4.12) (d) Okul, aile ve toplumla işbirliği yapma (4.0), (e) Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama (4.09). Araştırmada yeterlik alanları arasında orta ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca özel alan yeterlik algılarında cinsiyet, öğrenim görülen lise türü, bölümü tercih sırası ve akademik başarıya göre anlamlı bir farklılık olmadığı; ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin yeterlik algılarının birinci öğretimdeki öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çetinkaya (2007) Türkçe Öğretmen adaylarının yeterlilik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları adlı çalışmasında veri toplamak amacıyla

kişisel bilgi formu, Özgür (1994) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği”, Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen, daha sonra Guskey ve Passaro (1994) tarafından yeniden gözden geçirilen ve Diken (2004) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Öğretmen Yeterlilik Ölçeği” (Teacher Self Efficacy Scale) kullanmıştır. Öğretmen Yeterlilik Ölçeği’nden şu sonuçları elde etmiştir: Kız öğrencilerin yeterlilik puan ortalamaları erkek öğrencilerin yeterlilik puan ortalamalarından yüksek çıkmıştır; ama aradaki fark düşük olduğu için öğrencilerin yeterlilik algılarını cinsiyetin etkilediği söylenemez. Öğrencilerin yeterlilik algılarını mezun oldukları lisenin etkilemediği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yeterlilik algılarını babalarının eğitim durumunun etkilemediği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yeterlilik algılarını annelerinin eğitim durumunun etkilemediği ortaya çıkmıştır. Yerleşim yerinin öğrencilerin yeterlilik algılarını etkilemediği ortaya çıkmıştır. Tercih sırasının öğrencilerin yeterlilik algılarını etkilemediği ortaya çıkmıştır, Okuduğu bölümden memnun olan öğrencilerin yeterlilik algılarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Okuduğunuz bölümden memnun musunuz? Sorusuna evet diyen öğrencilerin yeterlilik algıları, hayır diyen öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Okuduğu bölümden memnun olan öğrenciler okuduğu bölümden memnun olmayan öğrencilerden kendilerini mesleğe daha çok hazır hissetmektedirler.

Davran (2006) İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliliklerini kazanmaları üzerindeki etkisi (Van İli Örneği) adlı çalışmasında kendisinin geliştirdiği Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği’ni kullanmıştır. 301 öğrencinin katılımı sağlamıştır. Öğretmen yeterlilikleri ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde önce her soruya verilen cevapların ortalama değeri bulunmuş daha sonra da ortalama puanlar üzerinden, ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın birbirinden anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için ilişkili t testi uygulanmıştır. Yine farklı işlem gruplarındaki deneklerin bağımlı değişkene ilişkin puanlarının karşılaştırılmasında ANOVA testi ve farkın kaynağını belirlemek için Bonferroni testleri uygulanmıştır. Çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Ankete konu olan ilköğretim öğretmen adaylarının sahip oldukları öğretmen yeterlilikleri uygulama zamanı, cinsiyet ve anabilim dalı değişkenlerine göre

istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Uygulama zamanı değişkeni açısından bakıldığında tüm adayların uygulama öncesi sahip oldukları öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik düzeylerini uygulama sonrasında artırdıkları görülmektedir. Anabilim dalı değişkeni açısından bakıldığında, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının sahip oldukları yeterlik düzeylerini diğer öğretmen adaylarına göre uygulama sonrasında daha fazla artırdıkları görülmektedir. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında erkek öğretmen adaylarının uygulama dersi sonrasında öğretmen yeterliklerini kız öğretmen adaylarına göre daha fazla artırdıkları görülmektedir. Yine öğretmen adaylarının uygulamada karşılaştıkları sorunlar anabilim dalı değişkeni açısından bakıldığında tüm sorularda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmektedir. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında kız ve erkek öğretmen adaylarının görüşleri arasında birkaç soru dışında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte farklılığın olduğu sorularda erkek öğretmen adaylarının, uygulama öğretmeninden, uygulama öğretim elemanından daha fazla yararlandıkları görülmüştür.

Bağcı (2007) Türkçe Öğretmenliği Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Yeterlilik Düzeyleri başlıklı tez çalışmasında Türkçe Öğretmenlerinden beklentileri belirlemek amacıyla 20 okul müdürüne, 100 ilköğretim ikinci kademe öğrencisine, 100 veliye anket uygulanmıştır. Eğitim fakültelerinin ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın beklentileri kaynaklardan tespit edilmiştir. Türkçe Öğretmeni adayının yeterlilik düzeylerini belirlemek için 200 adet Türkçe Öğretmenliği son sınıf öğrencisine bilgi bakımından 40, mesleki bakımdan 45 sorudan oluşan iki sınav ve kültürel bakımdan 29 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; Eğitim fakültelerinin ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın Türkçe öğretmeninden beklentilerinin yeterli araştırmalara dayanmadığı, Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki, kültürel ve bilgi düzeyinin yetersizliği, Öğrenci, veli ve okul müdürlerinin kendilerinden beklentilerinden Türkçe öğretmeni adayının bihaber olduğu, Türkçe öğretmeni adaylarının isteklerinin fakültelerce ve bakanlıkça dikkate alınmadığı, ortaya çıkmıştır.

Görüldüğü üzere yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği (CEDEÖ) kullanılmıştır. CEDEÖ'nün daha fazla

kullanılıyor olması da dikkat çekici bir durumdur. CEDEÖ'nün diğer eleştirel düşünme ölçeklerinden farklı yanı bir beceriyi ölçmek için değil, kişinin eleştirel düşünme eğilimini ya da daha kapsamlı bir deyimle eleştirel düşünme düzeyini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Kökdemir, 2003). Kökdemir (2003)'in söylediği nedenle ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olması sebebiyle araştırmamızda California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği'nin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan literatür taramalarından sonra öğretmenlerden çok öğretmen adayları ile çalışmalar yapıldığı düşünülmektedir. Çalışmamız hem eleştirel düşünme eğilimlerini hem de özel alan yeterliliklerini karşılaştıran bir çalışma olması ve öğretmenler üzerinde yapılmış bir çalışma olması sebebiyle literatüre farklılık katacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III: ARAŞTIRMANIN KONUSU, AMACI ve ÖNEMİ

3.1. Araştırmanın Konusu

Değişimin çok hızlı olduğu ve bilgiye ihtiyacın da bir o kadar arttığı günümüzde bilgiye ulaşırken izlenecek yollar da farklılaşmıştır. Ülkemizde de son yıllarda uygulanan ve geleneksel eğitim sisteminden farklı olarak öğrencinin bilgiye ulaşması için aktif olmasını gerektiren yapılandırmacı yaklaşım düşünmenin önemini arttırmıştır. Öğrenmeyi gerçekleştiren asıl unsur düşünmedir. Doğru düşünceler doğru öğrenmeleri ve bunların kalıcı olmasını sağlar. Eleştirel düşünme ise öğrenmelerin pratiğe aktarılması için öğrencilere fırsat oluşturacak altyapıyı hazırlayacaktır.

Düşünme, insanı diğer canlılardan farklı kılan ve her zaman insan beyninin yerine getirdiği en önemli işlevdir. 21. yy'de toplumları oluşturan bireyler düşünme sürecinin farkında olur, eleştirel ve bilimsel düşünebilirse başarılı olabilirler. Eleştirel, bilimsel, düşünebilen ve düşünme sürecinin farkında olan bireyler toplumların gelişimine katkı sağlayabilirler. Hedeflenen bu durum ise ancak eğitimle gerçekleşebilir. Toplumları oluşturan bireylerin ihtiyaç duydukları bu özellikler doğrultusunda eğitim programları oluşturulmalıdır ve oluşturulmaktadır. Asıl görev bu programların uygulayıcısı olan öğretmenlere düşmektedir. Eleştirel düşünme becerilerine sahip ve eğitim sürecinde kendi düşünme süreçlerinin farkında, mesleki yeterliliği gelişmiş öğretmenlerin toplumların gelişiminde önemli katkısı olacağı bir gerçektir.

Bir öğretmenin etkileme gücünü yerine getirebilme ve öğrenci başarısına katkıda bulunabilmesi için önemli bazı niteliklere sahip olması gerekir. Bu nitelikler iyi bir alan bilgisi, engin bir genel kültür ve etkin bir öğretmenlik meslek bilgisidir (Özkan, 2012).

Öğretmenliğin statüsünü yükseltmek için çaba sarf eden, alan bilgisine sahip olan öğretmenler, topluma önemli katkılarının olduğunu bilir ve buna göre eğitim yaparlar. Öğretmen sadece bildiğini öğreten kişi değil, aynı zamanda öğrencisi

üzerinde bıraktığı etkiyle yıllarca yasayan insandır (Kaya, 1994; Akt.: Davran, 2006).

“Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.” (MEB, 1997, 1). Öğretmenler sürekli kendini geliştirmeli, yeniliklere ayak uydurmalı ve öğrencileri yeniliklere açık bir şekilde yetiştirmelidir. Dünyada gittikçe artan bir hızda büyük ve köklü değişimler yaşanmaktadır. Öğretmenin bu değişimlerin farkında olup topluma katılacak öğrencilerine uygun bir öğretim ortamı hazırlaması gerekir. Öğretmenler görevlerini Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yerine getirmek zorundadırlar. “Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır.” (MEB, 1997). Öğretmenler bu alanlardaki eğitimi üniversitelerin eğitim fakültelerinden alabilmektedirler (Coşkun, Özer ve Tiryaki, 2010).

Öğretmenlik çok yönlü gelişmeyi gerektiren bir meslektir. Öğretmen yetiştirme programlarının önemli bir dayanağı alan bilgisidir. Öğretmenlerin, öncelikle sağlam bir alan bilgisi ve disiplinine sahip olması gerekir. Ancak bunun yeterli görülmesi mümkün değildir. Çünkü öğretmenler, öğrencilerinin davranışlarında istenen değişimleri gerçekleştirecek kişiler olarak pedagojik bilgi ve becerilerle donatılmalı, alanına ilişkin ilke, kural, kuram, olgu ve kavramları etkili olarak öğretebilecek düzeye getirilmeli ve bir alan uzmanı olmanın ötesinde, öğrencileri tarafından benimsenen, sevilen, gerektiğinde rehber olarak alınabilecek bir meslek elemanı olmalıdır. Çünkü sadece ders anlatmaya yönelik öğretmenliğin, eğitsel açıdan değeri yoktur. Öğretmenlik mesleğine eğitsel bir değer kazandırabilmek için öğretmenlerin, ders anlatmaları ile beraber, öğrenci başarılarına olumlu katkı sağlayacak bilgi, beceri ve tutumlar gibi her tür öğretmen davranışına sahip olması gerekir (Özkan, 2012).

Gelecekte öğretmen eğitiminin nasıl bir nitelik taşıyacağı, öğretmenlerin sahip olması gereken rol ve yeterliklerin neler olacağı, öğretmenlik mesleğine girişte hangi niteliklerin aranacağı ve öğretmen eğitiminde halen ne tür yetersizliklerin bulunduğu konusu oldukça önemlidir. Tüm bu hususlar toplumdan topluma ve

kültürden kültüre değişmekle beraber; öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlik alanlarının ayrıntılı bir biçimde belirlenmesi her ülke açısından önem taşımaktadır (Gökçe, 2003).

Yeterlik, bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu (MEB, 2008); iş görenin kendinden beklenen rolleri beklenen nicelik ve nitelikte gerçekleştirmesi; bir davranışı yapmak için gerekli bilgi ve beceriyi kazanmış olmak (Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009) şeklinde tanımlanmaktadır.

Ülkemizin geleceği ve yetişecek nesiller açısından Türkçe öğretimi yani anadili öğretimi özellikle önem arz etmektedir. Bu önemin bilincinde olarak Türkçe programı hedefleri doğrultusunda dilin ses, yapı ve işleyişini kazandırırken birey yaratıcı, eleştirel, doğru ve etkili örnekler üretebilmesi konusunda da cesaretlendirilmelidir. Ayrıca ana dili öğretimi bireyin iletişim becerilerini geliştirirken düşünme becerilerini de geliştirmeye önem verir. Bu açıdan ana dili olarak Türkçe öğretiminde eleştirel düşünmenin önemi değerlendirildiğinde, okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma temel dil becerilerinin ve dil bilgisinin öğretiminde eleştirel düşünme becerisinin etkili olduğu söylenebilir.

3.2. Problem Durumu

Çağdaş bir toplum yetiştirmeyi amaçlayan eğitim sistemimizin, eğitim sisteminin temel öğelerinden öğretmenin çağdaş bireyin temel özelliği olan eleştirel düşünme eğilimlerine ne düzeyde hâkim ve özel alan yeterliliklerine ne derece sahip olduğunun tespit edilmesi oldukça önemlidir.

Okuma, yazma ve anlama eğitim ve öğretimin en vazgeçilmez öğeleridir. Okuma, yazma, dinleme ve anlama konuları sadece Türkçe dersi için değil bütün dersler ve hayatın tamamında gerekli becerilerdir. Bu becerilerin kazanılmasındaki temeli de Türkçe öğretimi sağlamaktadır. Temelde sağlam bir dil öğretimi gerçekleşmemiş bireylerin tüm öğrenim hayatı boyunca ve yaşamının geri kalan kısmında da zorluklarla karşılaşacağı kaçınılmazdır. Doğru bilgiyi edinmek ve

anlamak için anadil öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Eleştirel düşünme becerisinin kazanılması ve kazandırılması da ancak Türkçenin her yönüyle doğru bir şekilde öğrenilmesiyle mümkün olacaktır.

Ülkemizde okuma, yazma, dinleme ve anlama alanlarında üniversite düzeyinde bile hala eksikliklerin olduğu bir gerçektir. Bunun sebebinin temelden başlayarak araştırılmasının doğru sonuçlara ulaşılmasını sağlayabileceği düşünülmektedir.

3.3. Problem Cümlesi

Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve özel alan yeterlilik düzeyleri yaş, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3.4. Araştırmanın Amacı

Araştırma, Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin ve özel alan yeterlilik düzeylerinin arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri nedir?
2. Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlilik düzeyleri nedir?
3. Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve özel alan yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark (bir ilişki) var mıdır?
4. Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri puanları;
 - a) Yaş değişkeni,
 - b) Cinsiyet değişkeni,
 - c) Kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlilik düzeyleri puanları;
 - a) Yaş değişkenine,
 - b) Cinsiyet değişkenine,
 - c) Kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

3.5. Araştırmanın Önemi

Araştırma, çağdaş bir toplum yetiştirmeyi amaçlayan eğitim sistemimizin, eğitim sisteminin temel öğelerinden öğretmenin çağdaş bireyin temel özelliği olan eleştirel düşünme eğilimlerine hem özel alan yeterlilikleri hem de yetiştireceği öğrencilerine eleştirel düşünmeyi aktarabilmesi açısından ne dereceye sahip olduğunu tespit ederek gelişimlerine katkı sağlaması önem arz etmektedir. Bu nedenden hareketle Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile özel alan yeterlilikleri arasındaki ilişkinin tespitinin faydalı sonuçlar doğuracağı düşünülmüştür.

Öğretimin hemen her kademesinde derslerin etkili biçimde hedef ve kazanımlara ulaşabilmesi öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarına, düşünme süreçlerini işler hâle getirmelerine bağlıdır. Aksi takdirde öğrenme gerçekleşmez, ezberlemekten ileriye gidilemez (Paul ve Elder, 2001; Akt: Durukan ve Maden, 2010).

Günümüzde bilgiyi beceri ve alışkanlıklar hâlinde öğrenip etkili ve hızlı karar vermesi gereken öğrencinin, kendisine sunulan bilgiyi çözümleyebilmesi, başka bir ifade ile bilgiyi nasıl kullanacağını bilmesi çok önemlidir (Brad, 1994; Akt: Durukan ve Maden, 2010). Bütün öğrenim düzeylerinde sahip olunması gereken en önemli becerilerden birisinin eleştirel düşünme becerisi olduğu inkâr edilemez bir gerçektir. Eleştirel düşünme becerisinin eğitimin bir parçası olması öğrencilerin akademik anlamda daha başarılı olmalarını sağlayacaktır (Elias ve Kress, 1994; Akt: Durukan ve Maden, 2010).

Presseisen'e (1985) göre ilköğretimin birinci kademesinde önemli olan husus temel becerileri öğretmek iken, zihinsel gelişime bağlı olarak, ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim düzeyinde daha karmaşık becerilerin öğretilmesi uygun olur. Öğrencinin daha ileri düzeyde düşünme süreci ile tanıştırılmasında sekizinci ve lise birinci sınıf uygun bir zamandır. Ortaöğretimin sonunda ise düşünme becerileri daha kapsamlı ve karmaşık olarak verilebilir (Akt. Kürüm, 2002).

Eleştirel düşünme, belirli bir konuda mevcut farklı düşünceleri değişik eleklere geçirerek etkili olan ve olmayanları birbirinden ayırır. Eleştirel düşünmeyi kullanmazsak, aynı konuda yararlı yararsız, etkili etkisiz, ilgili ilgisiz birçok düşünce birbirine girer ve kafamızı karıştırır, verimli bir çözüme ya da karara ulaşmamızı önler (Cüceloğlu, 1995).

Öğretmenlerin öğrenme sürecinde en önemli görevi rehberlik ederek öğrencilerin neyi nasıl öğreneceklerini göstermek, öğrenmeyi kolaylaştırmak, tam öğrenmeyi sağlamaktır. Öğretmen bu görevini yerine getirirken öğrencilerin yaratıcı, katılımcı, kendine güvenen ve problemlere eleştirel bir şekilde yaklaşabilecek yapıda yetişmeleri için çaba harcamalıdır. Çünkü özellikle eleştirel ve yaratıcı düşünme, öğrencilere problemlere çözüm bulma ve derse aktif katılım sağlamada çok büyük katkılar sağlar.

Öğrencinin eleştirel düşünme becerilerine sahip bir şekilde yaşamı için gerekli bilgi, beceri ve deneyimlerle eğitilebilmesi için alan bilgisi ve pedagojik açıdan iyi yetişmiş öğretmenlere ihtiyaç vardır. Ashton (1988), okulların eleştirel düşünen bireyler yetiştirme amacının önündeki en büyük engelin, öğretmenlerin eleştirel düşünme bilgi ve becerisinden yoksun olması olduğunu belirtmiştir. Wilks (1995)'e göre de okulların, iyi sorgulayan, daha fazla katılımcı olan, tartışmalara daha açık olan, tahminleri ve öncelikleri belirleyen, alternatifler arayan, çeşitli görüşlerden anlam çıkaran öğrenciler yetiştirilebilmesi için öncelikle dersleri verecek öğretmenleri bu yeterlilikleri kazanacak şekilde yetiştirmek gerekmektedir (Akt. Aybek, 2007).

Eleştirel düşünebilmek sadece okul hayatında değil insanların yaşamı boyunca her alanda, dünyaya bakışında etkili olacaktır. Okul döneminde geliştirilen eleştirel düşünme becerisi bireyin hayata bakışını, okul başarısını ve meslek hayatını olumlu etkileyecektir. Gördüğü her şeyi olduğu gibi kabul etmek yerine sorgulamayı ve doğruyu bulmayı öğretecektir.

Sağlıklı bir demokrasi için eleştirel düşünmeyi bilen ve “bütünü” gören çoğunluk vazgeçilmez bir önkoşuldur. Demokrasinin en önemli yönlerinden biri olan kamuoyu, eleştirel düşünebilen, okuduğunu ve dinlediğini anlayabilen, olayları ve eşyayı kendi bakış açılarına göre değerlendirebilen kişilerce oluşturulur. Olayları kendi basına değerlendiremeyen, satır aralarını okuyamayan, yazarın niyetini anlayamayan, çıkarsamalarını irdelemeyen ve ulaştığı sonuçları değerlendiremeyenlerin çoğunlukta olduğu bir ülkede gerçek kamuoyundan söz edilemez. Demokrasi ancak kendi kendine karar verebilen ve olayları değerlendirebilen insanlarla yaşayabilir (Özden, 2003).

Dil öğretiminin temel hedeflerinden biri dilin ses, yapı ve işleyişini kazandırırken bireyin dili kullanırken yaratıcı, eleştirel, doğru ve etkili örnekler üretebilmesidir. Ayrıca anadili öğretimi bireyin iletişim becerilerini geliştirirken düşünme becerilerini de geliştirmeye önem verir. Bu açıdan ana dili olarak Türkçe öğretiminde eleştirel düşünmenin önemi değerlendirildiğinde, okuma, dinleme / izleme, konuşma, yazma temel dil becerilerinin ve dil bilgisinin öğretiminde eleştirel düşünme becerisinin etkili olduğu görülür.

Türkçe öğretimi içerisinde eleştirel düşünmenin önemi Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçlarında da yer almaktadır: “Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır.” (MEB, 2006).

Görüldüğü gibi eleştirel düşünme becerisini kazandırma ilköğretim Türkçe dersinin amaçladığı bir kazanımdır. Türkçe dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandırma ve bu bilinçle dil öğretimini sağlamak için öğretim sürecinde etkili yöntem, teknik ve materyallerin kullanılması şarttır. Ancak bu kazanımın gerçekleşmesi için gerekli ön koşul eleştirel düşünme becerisine sahip öğretmenlerdir.

3.6. Araştırmanın Sayıtları

1. California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği ve Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlik Ölçeği'nden elde edilen veriler öğretmenlerin gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.

2. Kendilerine ölçek uygulanan öğretmenler ölçek sorularını kendilerinin durumlarını doğru olarak ortaya koyacak biçimde cevaplamışlardır.

3. Ölçek ile elde edilen bulgular, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaş, cinsiyet ve kıdem değişkeni arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur.

4. Ölçek ile elde edilen bulgular, öğretmenlerin özel alan yeterlilikleri ile yaş, cinsiyet ve kıdem değişkeni arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur.

5. Elde edilen verilerin tüm Muğla İlini temsil edeceği varsayılmıştır.

3.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılı, Muğla İlinde ve Muğla İli ilçe merkezlerinde bulunan ortaokullarda Türkçe öğretmenliği yapmakta olan öğretmenlerle,

2. Öğretmenlerin California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği ve Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlik Ölçeği 'ne verdikleri cevaplardan elde edilen verilerle sınırlıdır.

3. California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği daha çok öğretmen adayları ve öğrenciler üzerinde uygulanmış olmasına rağmen bu çalışmada Türkçe öğretmenleri üzerinde kullanımı ile sınırlıdır.

3.8. Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

CCTDI : California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

CEDEÖ: California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

ÖAYÖ : Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilik Ölçeği

Akt: Aktaran

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

3.9. Tanımlar

Yeterlilik: 1. Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet. 2. Görevini yerine getirme gücü, kifayet (TDK, 1998).

1. Bir işi yapma imkân ve gücünü sağlayan özel bilgi, yeterli bilgi ve ustalığa sahip olma, ehliyet. 2. Vazifesini yerine getirme gücü, kifayet, liyakat (MEB, 2004).

Yeterlilik: Yeterli olma durumu (TDK, 1998).

Yeterli olma hali (MEB, 2004).

BÖLÜM IV: YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modeline göre tasarlanmıştır. Bu model, geçmişte veya hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan kişi, olay, olgu, durum veya nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya, betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2006).

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2012–2013 eğitim–öğretim yılında Muğla İli ilçe merkezlerindeki ortaokullar oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise Merkez, Fethiye, Dalaman, Ortaca, Marmaris, Yatağan ve Bodrum ilçe merkezlerinde Türkçe öğretmenliği yapmakta olan 150 öğretmen oluşturmaktadır. Uygulama kapsamında örneklemin tamamına 150 adet anket formu dağıtılmış ve bunlardan geri dönmeyen, hatalı ve eksik doldurmalarından kaynaklanan sebeplerden dolayı 132 tanesi değerlendirilmeye alınmıştır. Türkçe öğretmeni sayısının % 88'inin anketi yanıtlamış olması, değerlendirme için yeterli görülmüştür.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan biri; Coşkun, Özer ve Tiryaki tarafından (2010) geliştirilen Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlik Ölçeği, diğeri ise Kökdemir tarafından Türkçeye çevrilen California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CEDEÖ)' dir.

4.3.1. Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlik Ölçeği

Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlik Ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlere ait kişisel bilgilere yönelik 8 soru; ikinci bölümde ise Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerine ilişkin, beşli derecelendirme (likert)

türünde düzenlenmiş; “1-Hiç Uygun Değil, 2- Uygun Değil, 3-Kısmen, 4- Uygun, 5- Tamamen Uygun” şeklinde puanlandırılmış 165 madde yer almaktadır. Bu maddelerin oluşturulmasında MEB tarafından belirlenen Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerine ilişkin performans göstergeleri (MEB, 2008) esas alınmıştır.

Ölçek maddeleri doğrudan MEB tarafından Türkçe öğretmenliği özel alan yeterliliği için belirlenen performans göstergelerinden hareketle oluşturulduğu için araştırmada ölçme aracının kapsam geçerliği için ayrı bir çalışma yapmaya gereksinim duyulmamıştır. Bununla birlikte, bu çalışma için ölçeğin cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı değeri .98 olarak bulunmuştur.

4.3.2. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CEDEÖ) kullanılmıştır. Ölçek, kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak da test edilmiş 7 alt ölçeğe ve 75 maddeye sahiptir. Toplam 7 boyut ve 75 maddeden oluşan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin alt ölçeklerinin iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alfa) .60 ile .78 arasında değişirken, toplam puan için ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .90 olarak bulunmuştur (Kökdemir, 2003). Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Kökdemir (2003) tarafından 913 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Madde toplam puan korelasyonu ve temel bileşenler analizi sonucunda ölçek 75 maddeden 51 maddeye indirilmiştir. Türkçeye uyarlanmış ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları (alfa) .61 ile .78 arasında değişirken, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise .88 olarak bulunmuştur. Ölçek tüm maddeleri değerlendirildiğinde puanı 240' tan az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 300'den fazla olan kişilerin ise eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Özellikleri anlatılan CEDEÖ benzer eleştirel düşünme ölçeklerinden farklı olarak (Örneğin, Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi) bir beceriyi ölçmek için değil, kişinin eleştirel düşünme eğilimini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu ölçek eleştirel düşünme literatürü yardımıyla ortaya çıkmış kuramsal alt yapısı zengin bir ölçektir (Kökdemir, 2003). CEDEÖ genel olarak öğretmen adayları üzerinde kullanılmış bir ölçektir. Bazı soruların öğretmenlere uygun olmayabileceği öngörülerek bu sorular çıkarılıp

yapılan analizde de iç tutarlılıkta bir farklılık oluşmamıştır. Bu yüzden ölçek 51 soru olarak uygulanmıştır. Örneklem üzerinde yaptığımız çalışmada toplam puan için ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .82 olarak bulunmuştur

Araştırmamızda ölçeğin toplam puanı dikkate alınarak eleştirel düşünme düzeyi belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları dikkate alınmamıştır. Ölçek likert tipte düzenlenmiş; “1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kısmen Katılmıyorum, 4-Kısmen Katılıyorum, 5-Katılıyorum, 6- Tamamen Katılıyorum” şeklinde puanlandırılmıştır.

4.4. Veri Toplama Süreci

California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği ve Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlik Ölçeği uygulamaları için Muğla İli Merkez İlçedeki; Şahidi, Şehbal Baydur, Merkez 75. Yıl, Cumhuriyet, TOKİ Şehit Jandarma Yarbay Alim Yılmaz, Türdü 100. Yıl, Mesleki Eğitim Merkezi, Kötekli Salih Zeki Gür, Şehit İbrahim Karaoğlanoğlu, Nazmi Zehra İyibilir, Merkez İMKB ortaokullarında, Fethiye İlçesi’ndeki; Atatürk, Gazi, Vali Recai Güreli, Yusuf İzzet Gökçe, Karagedik, Çatalarık, Patlangıç, Kaymakam Mustafa Karşlıoğlu, Silkar Günlükbaşı, İmam Hatip Ortaokullarında, Dalaman İlçesi’ndeki; Cumhuriyet, Çiftlik, Atatürk, Karaçalı, Atakent, Mehmet Akif Ersoy Ortaokullarında, Ortaca İlçesi’ndeki; Ahmet Ateş Mesleki Teknik Eğitim Merkezi, Atatürk, Ortaca, İmam Hatip, Aydınlar, Çaylı 100. Yıl, Şehit Er Gürsel Çelik, Şehit Piyade Asteğmen Ünal Daka Ortaokullarında, Marmaris İlçesi’ndeki; Atatürk, İhsan Mermerci, Kenan Evren, Ahu Hetman, Armutalan Evrenpaşa, Beldibi Sıtkı Zaralı Ortaokullarında, Yatağan İlçesi’ndeki; Cumhuriyet, 23 Nisan Ulusal Egemenlik, Fatih, İmam Hatip, Ayser Kazım Ener Ortaokullarında, Bodrum İlçesi’ndeki; Turgutreis, Bitez Gülümser Mehmet Danacı, Konacık Cahit Özvezneci, Atatürk, Cumhuriyet Ortaokullarında çalışma yapılmıştır.

Tablo 4.4.1. Veri Toplama Sürecinde Anket Çalışması Yapılan İlçeler, Okullar ve Katılımcı Türkçe Öğretmeni Sayıları

Veri Hazırlama Sürecinde Uygulama Yapılan İlçeler, Okullar ve Öğretmen Sayıları

Bulunduğu İlçe	Okulun Adı	Türkçe Öğretmeni Sayısı	Katılımcı Sayısı
Merkez	Şahidi Ortaokulu	2	1
"	Şehbal Baydur Ortaokulu	1	0
"	Merkez 75. Yıl Ortaokulu	8	6
"	Cumhuriyet Ortaokulu	5	4
"	Toki Şehit Jandarma Yarbay Alim Yılmaz Ortaokulu	1	1
"	Türdü 100. Yıl Ortaokulu	5	5
"	Meslek Eğitim Merkezi	2	2
"	Kötekli Salih Zeki Gür Ortaokulu	2	2
"	Şehit İbrahim Karaoğlanoğlu Ortaokulu	1	1
"	Nazmi Zehra İyibilir Ortaokulu	4	3
Fethiye	Atatürk Ortaokulu	8	7
"	Gazi Ortaokulu	10	9
"	Vali Recai Güreli Ortaokulu	4	4
"	Karagedik Ortaokulu	1	1
"	Çataları Ortaokulu	2	2
"	Patlangıç Ortaokulu	6	5
"	Kaymakam Mustafa Karşlıoğlu Ortaokulu	4	4
"	Silkar Günlükbaşı Ortaokulu	3	3
"	İmam Hatip Ortaokulu	1	1
Dalaman	Cumhuriyet Ortaokulu	6	5
"	Çiftlik Ortaokulu	3	2
"	Atatürk Ortaokulu	3	3
"	Karaçalı Ortaokulu	1	1
"	Atakent Ortaokulu	2	2
"	Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	1	1
Ortaca	Ahmet ATEŞ Mesleki Tek. Eğt. Merk.	1	1
"	Atatürk Ortaokulu	1	1
"	Ortaca Ortaokulu	6	5
"	İmam Hatip Ortaokulu	1	1
"	Aydınlar Ortaokulu	2	2
"	Çaylı 100. Yılı Ortaokulu	2	2
"	Şehit Er Gürsel Çelik Ortaokulu	2	2
"	Şehit Piyade Asteğmen Ünal Daka Ortaokulu	2	2
Marmaris	Atatürk Ortaokulu	5	3
"	İhsan Mermerci Ortaokulu	3	3
"	Kenan Evren Ortaokulu	6	5
"	Ahu Hetman Ortaokulu	2	2
"	Armualan Evran Paşa Ortaokulu	2	2
"	Beldibi Sıtkı Zaralı Ortaokulu	1	1
Yatağan	Cumhuriyet Ortaokulu	6	5
"	23 Nisan Ulusal Egemenlik Ortaokulu	6	5
"	Fatih Ortaokulu	3	3
"	İmam Hatip Ortaokulu	1	1
Bodrum	Turgutreis Ortaokulu	2	2
"	Bitez Gülümser - Mehmet Danacı Ortaokulu	4	3
"	Konacık Cahit Özvezneci Ortaokulu	2	2
"	Cumhuriyet Ortaokulu	2	2
"	Atatürk Ortaokulu	2	2
TOPLAM		150	132

4.5. Verilerin Çözümlemesi

Veri toplama araçlarının araştırma kapsamına alınan Türkçe öğretmenlerine uygulanması sonucunda elde edilen veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan bu veriler üzerinde değişkenlerin durumuna bağlı olarak aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans, t testi, korelasyon testi ve Kruskal Wallis analiz teknikleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde İstatistik Paket Program (SPSS) kullanılmıştır.

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Kökdemir'e (2003) göre 240 puan ve altı düşük, 240-300 puan aralığı olumlu, 300 puan ve üzerindeki değerler yüksek olarak adlandırılmıştır. Kökdemir tarafından belirtilen bu ölçütler çalışmamızda alt boyutlara uygulanırken "240 / 51 x alt boyut soru sayısı" şeklinde bir formül uygulanmıştır. Başarı ölçütlerindeki aralıklar da buna göre belirlenmiştir.

Tablo 4.5.1. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Başarı Ölçütleri

	Soru Sayısı	Düşük	İyi	Yüksek
Meraklılık	9	<42	42-50 arası	50 ve üzeri
Analitiklik	10	<47	47-55 arası	55 ve üzeri
Açık Fikirlilik	12	<56	56-65 arası	65 ve üzeri
Kendine Güven	7	<33	33-40 arası	40 ve üzeri
Doğruyu Arama	7	<33	33-40 arası	40 ve üzeri
Sistematiklik	6	<28	28-34 arası	34 ve üzeri
Genel Toplam	51	<240	240-300 arası	300 ve üzeri

Tablo 4.5.2. Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilik Ölçeği Başarı Ölçütleri

	Soru Sayısı	Düşük	İyi	Yüksek
Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme	19	<3.40	3.41-4.20	4.21-5.00
Dil Becerilerini Geliştirme	69	<3.40	3.41-4.20	4.21-5.00
Dil Becerilerini İzleme ve Değerlendirme	27	<3.40	3.41-4.20	4.21-5.00
Okul Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma	27	<3.40	3.41-4.20	4.21-5.00
Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama	23	<3.40	3.41-4.20	4.21-5.00
Genel Toplam	165	<3.40	3.41-4.20	4.21-5.00

Beşli derecelendirmeye karşılık gelen aralıklar; 1.00-1.80, 1.81-2.60 ve 2.61-3.40 düşük kabul edilmiştir. 3.41-4.20 iyi, 4.21-5.00 arası yüksek olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM V: BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın V. bölümü ölçekler ile elde edilen bulguları kapsamaktadır. Daha önce de ifade edildiği gibi hazırlanan anketler Muğla İli Merkez, Bodrum, Dalaman, Fethiye, Marmaris, Ortaca ve Yatağan İlçelerinde uygulanmıştır. Ölçekler anılan 7 ilçedeki ortaokullarda görev yapan 132 Türkçe Öğretmenine uygulanmıştır. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin yaş, kıdem ve cinsiyet bilgileri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 5.a. Çalışmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Yaş, Kıdem ve Cinsiyet Bilgileri

Yaş		Cinsiyet						Kıdem											
25-35		36-45		46-+		Kadın		Erkek		1-5		6-10		11-15		16-20		21+	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
63	48	48	36	21	16	83	63	49	37	10	8	37	28	37	28	19	14	29	22

Tablo incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunlu 25-35 yaş aralığında genç bir öğretmenler görüntüsü ortaya çıkarmaktadır ve yine katılımcıların çoğunluğunu da bayan öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Uygulanmış olan ölçekler ile elde edilen veriler SPSS programında çözümlenerek aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans, t testi, korelasyon testi ve Kruskal Wallis analiz tekniklerine tabi tutulmuş ve tablolar şeklinde gösterilmiştir.

Araştırma bulguları;

1. Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaş, cinsiyet ve kıdem değişkenleri arasındaki ilişkiye dair bulgular,

2. Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlilikleri ile yaş, cinsiyet ve kıdem değişkenleri arasındaki ilişkiye dair bulgular

3. Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile özel alan yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular, olmak üzere 3 kısım altında ele alınmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri ile İlgili Bulgular

Bu kısım, Türkçe öğretmenlerine uygulanan eleştirel düşünme eğilim ölçeği sorularını kapsamaktadır. Bu kısımda Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ile yaş, cinsiyet ve kıdem değişkenleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Elde edilen bulgular tablolar şeklinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 5.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Meraklılık	132	26,00	53,00	38,57	4,85
Analitiklik	132	17,00	51,00	37,84	5,18
Açık Fikirlilik	132	18,00	61,00	42,68	6,43
Kendine Güven	132	12,00	38,00	29,90	4,46
Doğruyu Arama	132	12,00	41,00	25,55	4,42
Sistematiklik	132	9,00	34,00	20,81	4,09
Toplam	132	97,00	255,00	195,37	20,98

Eleştirel düşünme becerileri ölçeğine ilişkin, altılı derecelendirme (likert) türünde 51 madde yer almaktadır. Ölçeğin tümünden alınabilecek en düşük puan 51 en yüksek puan ise 306 puandır. Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ölçeğinden aldıkları toplam puanlar bağlamında öğretmenlerin aldıkları puanlar düşüktür ($X=195$). Kökdemir'e (2003) göre 240 puan ve altı düşük, 240-300 puan aralığı olumlu, 300 puan ve üzerindeki değerler yüksek olarak adlandırılmıştır. Anılan çalışmada belirtilen bu ölçütlere baktığımızda genel ortalama anlamında istenilen düzeyde olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Bu bulguyu göz önünde bulundurursak öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olması mesleki gelişimine ve öğrenci başarısına olumsuz etki edebilir.

Tablo 5.1.2. Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanları ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	sd	p
CEDEÖ Toplam	Bayan	83	195,67	18,00	,210	130	,834
	Erkek	49	194,87	25,43			

Tablo incelendiğinde, eleştirel düşünme becerilerine ilişkin toplam puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır. Ölçeğin genel toplam puanları, ($p=,834$) ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Türkçe Öğretmenlerinin California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden aldıkları puanların kıdemleri ile arasındaki ilişkiye yönelik bilgiler aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 5.1.3. Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Alt Boyut Puanları ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	sd	p
Meraklılık	Bayan	83	38,65	4,46	,230	130	,819
	Erkek	49	38,44	5,50			
Analitiklik	Bayan	83	37,62	4,58	-,617	130	,538
	Erkek	49	38,20	6,09			
Açık fikirlilik	Bayan	83	43,04	5,44	,833	130	,406
	Erkek	49	42,08	7,85			
Kendine güven	Bayan	83	29,95	4,46	,168	130	,867
	Erkek	49	29,81	4,52			
Doğruyu arama	Bayan	83	25,51	4,21	-,118	130	,906
	Erkek	49	25,61	4,79			
Sistematiklik	Bayan	83	20,87	3,77	,223	130	,824
	Erkek	49	20,71	4,62			

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin alt boyutlarını oluşturan meraklılık, analitiklik, açık fikirlilik, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik alt ölçek puanları ile cinsiyet değişkeni arasında ($p>.05$) anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 5.1.4. Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Puanları İle Yaş Aralığı Değişkeni Arasındaki Kruskal Wallis Analiz Sonuçları

Yaş	N	Sıra Ortalaması (Mean Rank)	sd	X ²	p
25-35	63	65,30	2	,145	,930
36-45	48	67,09			
46 ve üzeri	21	68,74			
Toplam	132				

Tablo incelendiğinde, eleştirel düşünme becerileri ölçeğine ilişkin toplam puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına Kruskal Wallis analizi ile bakılmıştır. Ölçeğin genel toplam puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($X^2 (2)=.930, p>.05$).

Tablo 5.1.5. Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Alt Boyut Puanları ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ortalaması (Mean Rank)	sd	X ²	p
Meraklılık	25-35	63	66,98	2	0,873	0,65
	36-45	48	68,86			
	46 ve üzeri	21	59,64			
	Toplam	132				
Analitiklik	25-35	63	68,2	2	0,69	0,71
	36-45	48	66,99			
	46 ve üzeri	21	60,29			
	Toplam	132				
Açık fikirlilik	25-35	63	67,93	2	0,63	0,73
	36-45	48	67,26			
	46 ve üzeri	21	60,48			
	Toplam	132				
Kendine güven	25-35	63	64,51	2	0,579	0,75
	36-45	48	66,8			
	46 ve üzeri	21	71,79			
	Toplam	132				
Doğruyu arama	25-35	63	62,79	2	4,61	0,1
	36-45	48	64,23			
	46 ve üzeri	21	82,81			
	Toplam	132				
Sistematiklik	25-35	63	65,29	2	0,358	0,84
	36-45	48	66,12			
	46 ve üzeri	21	70,98			
	Toplam	132				

Tablo incelendiğinde; Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği alt boyut puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına Kruskal Wallis analizi ile bakılmış ve ($p > .05$) anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgu eleştirel düşünme alt ölçeği ile yaş değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 5.1.6. Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi ile Kıdem Değişkenine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları

Kıdem	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	%95 Güvenilirlikle Ortalamalar		Minimum	Maksimum
1-5 yıl	10	193,60	7,74	2,45	188,05	199,14	184,00	205,00
6-10 yıl	37	194,45	12,91	2,12	190,15	198,76	173,00	223,00
11-15 yıl	37	195,32	22,95	3,77	187,66	202,97	145,00	255,00
16-20 yıl	19	196,10	18,82	4,31	187,02	205,18	150,00	235,00
21 yıl ve üzeri	29	196,75	30,25	5,61	185,24	208,26	97,00	254,00
Toplam	132	195,37	20,98	1,82	191,76	198,99	97,00	255,00

Tablo incelendiğinde, çalışmaya katılan Türkçe Öğretmenlerinin California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Kıdeme göre anlamlı farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Kruskal Wallis analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5.1.7. Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis Analiz Sonuçları

Kıdem (Yıl)	N	Sıra Ortalaması (Mean Rank)	sd	X ²	p
1-5	10	63,65	4	0,734	0,947
6-10	37	63,68			
11-15	37	65,34			
16-20	19	69,97			
21 ve üzeri	29	70,29			
Toplam	132				

Tablo incelendiğinde; eleştirel düşünme becerilerine ilişkin toplam puanları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına Kruskal Wallis analizi ile bakılmıştır. Ölçeğin genel toplam puanları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır ($X^2(4) = 0,734, p > .05$).

Tablo 5.1.8. Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Alt Boyut Puanları ile Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem (Yıl)	N	Sıra Ortalaması (Mean Rank)	sd	X ²	p
Meraklılık	1-5 yıl	10	63	4	1,56	0,815
	6-10 yıl	37	70,12			
	11-15 yıl	37	61,3			
	16-20 yıl	19	72,37			
	21 yıl ve üzeri	29	65,88			
	Toplam	132				
Analitiklik	1-5 yıl	10	70,15	4	0,347	0,987
	6-10 yıl	37	65,11			
	11-15 yıl	37	68,22			
	16-20 yıl	19	63,37			
	21 yıl ve üzeri	29	66,88			
	Toplam	132				
Açık fikirlilik	1-5 yıl	10	59,4	4	3,2	0,525
	6-10 yıl	37	68,78			
	11-15 yıl	37	67,31			
	16-20 yıl	19	76,74			
	21 yıl ve üzeri	29	58,29			
	Toplam	132				
Kendine güven	1-5 yıl	10	75,8	4	7,17	0,127
	6-10 yıl	37	58,58			
	11-15 yıl	37	63,89			
	16-20 yıl	19	59,87			
	21 yıl ve üzeri	29	81,07			
	Toplam	132				
Doğruyu arama	1-5 yıl	10	49,85	4	8,69	0,069
	6-10 yıl	37	61,49			
	11-15 yıl	37	72,54			
	16-20 yıl	19	54,03			
	21 yıl ve üzeri	29	79,1			
	Toplam	132				
Sistematiklik	1-5 yıl	10	67,8	4	5,1	0,277
	6-10 yıl	37	64,78			
	11-15 yıl	37	57,07			
	16-20 yıl	19	79,39			
	21 yıl ve üzeri	29	71,83			
	Toplam	132				

Tablo incelendiğinde; Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünce alt ölçek puanları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı Kruskal

Wallis analizi ile incelenmiştir. Alt ölçek puanları ile kıdem değişkeni arasında $p > .05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 5.1.9. Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Göre Başarı Düzeyleri (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçlarına Göre)

	Düşük		İyi		Yüksek	
	N	%	N	%	N	%
Meraklılık	95	72	35	26,5	2	1,5
Analitiklik	124	93,9	8	6,1	-	-
Açık Fikirlilik	127	96,2	5	3,8	-	-
Kendine Güven	99	75	33	25	-	-
Doğruyu Arama	124	93,9	7	5,3	1	,8
Sistematiklik	126	95,5	5	3,8	1	,8
Genel Toplam	127	96,2	5	3,8	-	-

Kökdemir'e (2003) göre eleştirel düşünme eğilimi puanları genel toplamlarına göre 240 puan ve altı düşük, 240-300 puan aralığı olumlu, 300 puan ve üzerindeki değerler yüksek olarak adlandırılmıştır. Biz de burada bu puanları göz önünde bulundurarak alt boyut ve genel toplam puanlarına göre Türkçe öğretmenlerinin ölçekten aldıkları puanlara göre düşük, iyi ve yüksek derecede başarılı denek sayıları ve toplam sayıya göre yüzdeleri belirlendi. Tablo incelendiğinde görülmektedir ki Türkçe öğretmenlerinin meraklılık ve kendine güven alt boyutlarında eleştirel düşünme eğilimleri diğer alt boyutlara göre daha iyidir. En düşük eleştirel düşünme eğiliminin olduğu boyut ise açık fikirliliktir.

5.2. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilikleri ile İlgili Bulgular

Bu kısım, Türkçe öğretmenlerine uygulanan özel alan yeterlilikleri ölçek sorularını kapsamaktadır. Bu kısımda Türkçe öğretmenlerinin özel yeterlilikleri ile yaş, cinsiyet ve kıdem değişkenleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Elde edilen bulgular tablolar şeklinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 5.2.1. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilik Ölçeğinden Aldıkları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Alt Boyutlar	N	Minimum	Maksimum	Kareler Toplamı	Ortalama	Std. Sapma
Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme	132	63,00	95,00	10677,00	80,88	8,03
Dil Becerilerini Geliştirme	132	222,00	345,00	39774,00	301,31	27,76
Dil Becerilerini İzleme ve Değerlendirme	132	81,00	135,00	14858,00	112,56	13,85
Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma	132	66,00	135,00	14464,00	109,57	15,95
Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama	132	61,00	115,00	11888,00	90,06	12,18
Genel Toplam	132	527,00	825,00	91661,00	694,40	69,02
Geçerli	132					

Türkçe öğretmeni özel alan yeterliliklerine ilişkin, beşli derecelendirme (likert) türünde 165 madde yer almaktadır. Ölçeğin tümünden alınabilecek en düşük puan 165 en yüksek puan ise 825 puandır. Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlilik ölçeğinden aldıkları toplam puanlar bağlamında öğretmenlerin aldıkları puanlar ortanın üstünde iyi düzeydedir ($X=694$). Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri ölçeği beş alt ölçekten oluşmaktadır. Birinci alt ölçek olan Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme'den alınabilecek en az 19 puan, en fazla 95 puandır. Örneklem grubundaki öğretmenlerin bu alt ölçekten aldıkları puanlar iyi düzeydedir. Bu alt ölçeğin aritmetik ortalaması ($X=80,8$)'dir. Elde edilen verilerden hareketle Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme bakımından oldukça iyi düzeyde olduklarını söyleyebiliriz. Bunun Türkçe öğretim sürecine yansması olumlu olabilir. Çünkü eğitim ve öğretim sürecinde planlama önemli unsurlardan birisidir. Planlama sürecini istenilen düzeyde gerçekleştirilmesi öğrenci başarısına olumlu katkı sağlayabilir.

İkinci alt ölçek olan Dil Becerilerini Geliştirmeden alınabilecek en az puan 69, en fazla 345 puandır. Örneklem grubundaki öğretmenlerin bu alt ölçekten

aldıkları puanlar iyi düzeydedir. Bu alt ölçeğin aritmetik ortalaması ($X=301,3$)'tür. Bu veriden hareketle Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin dil becerilerini geliştirme konusunda iyi düzeyde olduğunu söyleyebiliriz. Bu husus öğrencilerin Türkçeyi etkili ve doğru kullanmaları bakımından önemlidir. Ayrıca öğrencilerin dinleme, izleme ve konuşma becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlayabilir.

Üçüncü alt ölçek olan Dil Becerilerini İzleme ve Değerlendirmeden alınabilecek en az puan 27, en fazla 135 puandır. Örneklem grubundaki öğretmenlerin bu alt ölçekten aldıkları puanlar iyi düzeydedir. Bu alt ölçeğin aritmetik ortalaması ($X=112,5$)'tir. Elde edilen bu veriler Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin dil becerilerini nitelikli bir şekilde izlediğini ve değerlendirdiğini göstermektedir. Öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini takip etmek öğrencinin eksik olduğu hususları gidermek bakımından önemlidir.

Dördüncü alt ölçek olan Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma'dan alınabilecek en az puan 27, en fazla 135 puandır. Örneklem grubundaki öğretmenlerin bu alt ölçekten aldıkları puanlar iyi düzeydedir. Bu alt ölçeğin aritmetik ortalaması ($X=109,5$)'tir. Elde edilen veriler Türkçe öğretmenlerinin okul, aile ve toplumla işbirliği yapma hususunda istenilen niteliğe sahip olduğunu göstermektedir. Nitekim eğitimde okul, aile ve toplum önemli bir üçgen görevindedir. Öğretmenin de bu üçlüyü sağlıklı bir şekilde işe koşması başarıyı arttırabilir.

Beşinci alt ölçek olan Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlamadan alınabilecek en az puan 23, en fazla 115 puandır. Örneklem grubundaki öğretmenlerin bu alt ölçekten aldıkları puanlar iyi düzeydedir. Bu alt ölçeğin aritmetik ortalaması ($X=90,0$)'dır. Elde edilen veriler göstermektedir ki öğretmenler kendi alanlarında mesleki gelişimlerini sağlama konusunda istenilen düzeye yakındır. Bu durum öğretmenin mesleki gelişimini zamana ve yeniliklere göre uyarlaması bakımından önemlidir. Mesleği ile ilgili güncel bilgilere sahip bir öğretmen öğrencilerine de daha iyi rehberlik edebilir.

Tüm bu verilerden hareketle, Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlilik düzeylerinin istenilen seviyede olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Tablo 5.2.2. : Farklı Alanlardaki Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişkiler

Alt Boyut	1	2	3	4	5
Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme	1				
Dil Becerilerini Geliştirme	.786	1			
Dil Becerilerini İzleme ve Değerlendirme	.739	.785	1		
Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma	.645	.763	.800	1	
Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama	.561	.594	.650	.741	1

Tablo 5.2.2.'ye göre Türkçe öğretmeni adaylarının farklı alanlardaki yeterlilik algıları arasında olumlu yönde, orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler vardır.

Tablo 5.2.3. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilikleri ile Yaş Değişkenine İlişkin Aritmetik Ortalama Sonuçları

	Yaş	N	X
Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme	25-35	63	80,92
	36-45	48	80,66
	45 Üzeri	21	81,28
	Toplam	132	80,88
Dil Becerilerini Geliştirme	25-35	63	
	36-45	48	300,15
	45 Üzeri	21	
	Toplam	132	302,04
Dil Becerilerini İzleme ve Değerlendirme	25-35	63	303,14
	36-45	48	301,31
	45 Üzeri	21	
	Toplam	132	111,07
Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma	25-35	63	113,06
	36-45	48	115,85
	45 Üzeri	21	
	Toplam	132	112,56

Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama	25-35	63	108,15
	36-45	48	109,58
	45 Üzeri	21	
	Toplam	132	113,80
Genel Toplam	25-35	63	690,09
	36-45	48	693,93
	45 Üzeri	21	708,38
	Toplam	132	694,40

Tablo 5.2.4. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilikleri ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis Analiz Sonuçları

Alt Boyut	yaş	N	Sıra Ortalaması (Mean Rank)	sd	X ²	p
Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme	25-35	63	66,69	2	0,068	0,967
	36-45	48	65,55			
	45 Üzeri	21	68,1			
	Toplam	132				
Dil Becerilerini Geliştirme	25-35	63	64,08	2	0,63	0,73
	36-45	48	67,54			
	45 Üzeri	21	71,38			
	Toplam	132				
Dil Becerilerini İzleme ve Değerlendirme	25-35	63	62,13	2	2,399	0,301
	36-45	48	67,72			
	45 Üzeri	21	76,81			
	Toplam	132				
Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma	25-35	63	62,56	2	2,294	0,318
	36-45	48	67,04			
	45 Üzeri	21	77,1			
	Toplam	132				
Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama	25-35	63	65,24	2	3,209	0,201
	36-45	48	62,31			
	45 Üzeri	21	79,86			
	Toplam	132				
Genel Toplam	25-35	63	63,39	2	1,793	0,408
	36-45	48	66,3			
	45 Üzeri	21	76,29			
	Toplam	132				

Tablolar incelendiğinde; Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerine ilişkin toplam ve alt ölçek puanları ile Yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına Kruskal Wallis analizi ile bakılmıştır. Ölçeğin genel toplam puanları ve alt ölçek puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p=,408$).

Elde edilen verilere bakıldığında ciddi bir farklılık göze çarpmamaktadır. Buna karşın 45 yaş ve üzeri öğretmenlere ait verilerin az da olsa yüksek olduğu görülmektedir. Bu da yaşın fazla olmasının mesleki alan yeterliliğine olumlu etkisi olduğunu düşündürmektedir. Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme, dil becerilerini geliştirme, dil becerilerini izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplumla işbirliği yapma, özel alan yeterlilikleri ile ilgili verilere bakıldığında yaş arttıkça değerlerin yükseldiği görülmektedir. Bunun öğretmenin yaşı arttıkça öğrencilere özel alan yeterlilikleri bakımından yaşı düşük olanlara göre az da olsa olumlu katkı sağlayacağını söyleyebiliriz. Yine özel alan yeterliliklerinden olan Türkçe alanındaki mesleki gelişimini sağlama alt başlığındaki verilerin diğer alt başlıklara göre yaş grupları arasında daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Bunu da yaş ile birlikte mesleki gelişimin ve tecrübenin ilerlemesine bağlayabiliriz.

Elde edilen verilerden yola çıkarak Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlilikleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulgusu elde edilmiştir denilebilir.

Tablo 5.2.5. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilikleri ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	sd	p
Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme	Bayan	83	82,25	8,05	2,60	130	,010
	Erkek	49	78,57	7,51			
Dil Becerilerini Geliştirme	Bayan	83	307,65	25,50	3,55	130	,001
	Erkek	49	290,59	28,38			
Dil Becerilerini İzleme ve Değerlendirme	Bayan	83	114,06	14,20	1,62	130	,106
	Erkek	49	110,02	12,99			
Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma	Bayan	83	110,51	16,64	,88	130	,379
	Erkek	49	107,97	14,74			
Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama	Bayan	83	90,90	13,10	1,03	130	,303
	Erkek	49	88,63	10,41			
Genel Toplam	Bayan	83	705,38	68,97	2,42	130	,017
	Erkek	49	675,79	65,67			

Tablo incelendiğinde; Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerine ilişkin toplam ve alt ölçek puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına t-testi analizi ile bakılmıştır. Ölçeğin genel toplam puanları, ($p=,017$) bize Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlilikleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme alt ölçeği ($p=,010$) ile ilgili verilere bakıldığında Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme bakımından cinsiyete göre bir farklılık olduğu görülmektedir. Bunun sebebi olarak bayanların günlük yaşamlarında da düzenli ve disiplinli davranmaları gösterilebilir.

Dil becerilerini geliştirme alt ölçeği ($p=,001$) ile ilgili verilere bakıldığında cinsiyet değişkeni ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bunu da yine bayanların daha planlı ve itinalı çalışmasına bağlayabiliriz.

Diğer alt ölçek puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>.05$). Bu durum, dil becerilerini izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplumla işbirliği yapma, Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama alt başlıkları ile ilgili veriler bize özel alan yeterlilik ile cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Tüm bu verilerden yola çıkarak Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlilik düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Tablo 5.2.6. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilikleri ile Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişkiye Ait Kruskal Wallis Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Kıdem	N	Sıra Ortalaması		X ²	p
			(Mean Rank)	sd		
Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme	1-5 yıl	10	71,2	4	2,993	0,559
	6-10 yıl	37	68,16			
	11-15 yıl	37	57,65			
	16-20 yıl	19	68,89			
	21 yıl ve üzeri	29	72,48			
	Toplam	132				
Dil Becerilerini Geliştirme	1-5 yıl	10	69,7	4	4,43	0,351
	6-10 yıl	37	60,86			
	11-15 yıl	37	59,99			
	16-20 yıl	19	75,16			
	21 yıl ve üzeri	29	75,22			
	Toplam	132				
Dil Becerilerini İzleme ve Değerlendirme	1-5 yıl	10	55,7	4	4,872	0,301
	6-10 yıl	37	64,23			
	11-15 yıl	37	61,19			
	16-20 yıl	19	67,53			
	21 yıl ve üzeri	29	79,22			
	Toplam	132				
Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma	1-5 yıl	10	56,55	4	4,961	0,291
	6-10 yıl	37	65,09			
	11-15 yıl	37	59,45			
	16-20 yıl	19	70,05			
	21 yıl ve üzeri	29	78,4			
	Toplam	132				
Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama	1-5 yıl	10	67,75	4	9,682	0,046
	6-10 yıl	37	70,59			
	11-15 yıl	37	53,03			
	16-20 yıl	19	61,55			
	21 yıl ve üzeri	29	81,28			
	Toplam	132				
Genel Toplam	1-5 yıl	10	66,5	4	5,809	0,214
	6-10 yıl	37	63,15			
	11-15 yıl	37	57,69			
	16-20 yıl	19	70,26			
	21 yıl ve üzeri	29	79,55			
	Toplam	132				

Tablo incelendiğinde; Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerine ilişkin toplam ve alt ölçek puanları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı Kruskal Wallis analizi ile incelenmiştir. Ölçeğin genel toplam puanları ve alt ölçek puanları ile kıdem değişkeni arasında sadece Türkçe Alanında Mesleki

Gelişimini Sağlama alt boyutunda anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer alt boyutlar ve genel toplam puanlarında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>.05$).

Elde edilen verilere bakıldığında ciddi bir farklılık göze çarpmamaktadır. Buna karşın 21 yıl ve üzeri aralıkta bulunan öğretmenlere ait verilerin diğer kıdem gruplarına nazaran biraz daha fazla olduğu görülmektedir. Bunu da öğretmenin kıdem yılının artmasıyla mesleki yeterliliğinin ve tecrübesinin artmasına bağlayabiliriz. Fakat 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere ait verilerin küçük farklılığı bize özel alan yeterlilikleri ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermemektedir.

Elde edilen verilerden yola çıkarak Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlilik düzeyleri ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulgusu elde edilmiştir denilebilir.

Tablo 5.2.7. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilik Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Göre Başarı Düzeyleri

Beşli Derecelendirmeye Karşılık Gelen Aralıklar	1.00 – 1.80		1.81-2.60		2.61-3.40		3.41-4.20		4.21-5.00	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme			3	2.3	59	44.7	70	53		
Dil Becerilerini Geliştirme			2	1.5	45	34.1	85	64.4		
Dil Becerilerini İzleme ve Değerlendirme			14	10.6	58	43.9	60	45.5		
Okul Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma	1	.8	20	15.2	65	49.2	46	34.8		
Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama			21	15.9	71	53.8	40	30.3		
Genel Toplam			4	3	59	44.7	69	52.3		

Tablo incelendiğinde görülmektedir ki; Alt boyutlarda başarının en yüksek olduğu alanlar “Dil Becerilerini Geliştirme” ve “Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme”dir. En düşük olanlar ise “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama” ve “Okul Aile ve Toplumla İşbirliği Yapma” dır.

5.3. Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Özel Alan Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Bu kısım, Türkçe öğretmenlerine uygulanan eleştirel düşünme eğilim ölçeği ve özel alan yeterlilikleri ile ilgili anket sorularını kapsamaktadır. Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ve özel alan yeterlilikleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Elde edilen bulgular tablolar şeklinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 5.3.1. Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden ve Özel Alan Yeterlilikleri Ölçeğinden Aldıkları Puanlar

	Ortalama	Std. Sapma	N
CEDEÖ	195,38	20,98	132
ÖAYÖ	694,40	69,02	132

CEDEÖ'nün tümünden alınabilecek en düşük puan 51 en yüksek puan ise 306 puandır. Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ölçeğinden aldıkları toplam puanlar bağlamında öğretmenlerin aldıkları puanlar düşüktür ($X=195$). ÖAYÖ'nün tümünden alınabilecek en düşük puan 165 en yüksek puan ise 825 puandır. Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlilik ölçeğinden aldıkları toplam puanlar bağlamında öğretmenlerin aldıkları puanlar ortanın üstünde iyi düzeydedir ($X=694$).

Tablo 5.3.2. Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Özel Alan Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki Pearson Çarpımı Moment Korelasyon Analiz Sonuçları

	Ortalama	Std. Sapma	N	ÖAYÖ Toplam	CEDEÖ Toplam
ÖAYÖ Toplam	Pearson Korelasyon			1	,275
	p	694,40	69,02	132	,001
	N			132	132
CEDEÖ Toplam	Pearson Korelasyon			,275	1
	p	195,38	20,98	132	,001
	N			132	132

Tablo incelendiğinde Türkçe öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Özel Alan Yeterlilik Düzeyleri Arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=,275$, $p<.05$). Buna göre eleştirel düşünme eğilim puanları arttıkça Özel Alan Yeterlilik puanlarının da arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi özel alan yeterliliğine etki etmesi bakımından önemlidir. Öğretmenin eleştirel düşünme eğilimi ne kadar çok gelişirse özel alan yeterlilik düzeyine o kadar katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu husus öğretmenin öğrencilere özgün bir bakış açısı kazandırması bakımından önem arz etmektedir.

BÖLÜM VI: TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

6. Tartışma ve Sonuçlar

Bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve özel alan yeterlilikleri ile yaş, cinsiyet ve kıdem değişkenleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda tartışılarak yorumlanıp sunulmuştur.

6.1. Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar

Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri iyi düzeyde değildir. CEDEÖ'den alınabilecek en yüksek puan 306'dır. Türkçe öğretmenlerinin aldığı puanların ortalaması ise 195'tir. Aslında öğretmenlik mesleğini icra eden bireylerden daha yüksek düzeyde bir sonuç beklenebilir. Zayıf (2008)'ın yaptığı araştırmada öğretmen adayları üzerinde çalışılmış ve aynı ölçek uygulanmıştır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri aritmetik ortalaması (219,31) daha yüksektir. Kökdemir (2003) 240 puanın altındakileri düşük kabul etmektedir.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olmasının nedenleri olarak şunları sayabiliriz;

- Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının teorik ve uygulama bağlamlarında paralel olarak istenilen düzeyde yürütülemediği ya da işleme konulmadığı,
- Programların uygulanmasında araç, gereç, materyal, ortamın öğrenci ve öğretmenlerin psikolojik düzeylerini rahatlatıcı düzeyde olmadığı,
- Öğretmenlerin dersleri işlerken benimsedikleri eğitim felsefeleri ve bunun yansımalarının demokratik, eleştirel, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici olmadığı söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yaş aralıklarına göre toplam puanların aritmetik ortalamaları şu şekildedir: 25-35 yaş: 195, 36-45 yaş: 196, 45 üzeri: 194 puan. Bundan dolayı da kısmen genç öğretmenlerin doyuma ulaşmış öğretmenlerden, orta yaşlı öğretmenlerin de genç öğretmenlerden daha eleştirel düşündüğü söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik olarak hazırlanan tablo incelendiğinde ölçeğin genel toplam puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülecektir ($X^2(2)=.930, p>.05$). Anlamlı bir fark bulunamasa da orta yaş grubu olan 36-45 yaş aralığı lehine aritmetik ortalama puanlarındaki küçük farklılık göze çarpmaktadır. 25-35 yaş: 195, 36-45 yaş: 196, 45 üzeri: 194 puan. Bundan dolayı da kısmen genç öğretmenlerin doyuma ulaşmış öğretmenlerden, orta yaşlı öğretmenlerin de genç öğretmenlerden daha eleştirel düşündüğü söylenebilir. Gülveren (2007)'in araştırmasında da yaş değişkeni ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç bizim araştırmamızın sonucunu desteklemektedir.

Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiye t-testi ile bakılmıştır. Ölçeğin genel toplam puanları, ($p=.834$) ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark (ilişki) bulunamamıştır ($p>.05$). Elde edilen verilere bakıldığında anlamlı bir farklılık görülmesi de bayan öğretmenlere ait verinin erkek öğretmenlere göre çok az yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Cinsiyete göre toplam puanların aritmetik ortalamaları şu şekildedir: Bayanlar: 195, Erkekler: 194. Bayanların kısmen erkeklere göre daha eleştirel düşünme eğiliminde oldukları söylenebilir. Kürüm (2002)'ün, Zayıf (2008)'in, Gürleyük (2008)'ün, araştırmalarında bayanlar lehine anlamlı, Gülveren (2007)'in yaptığı araştırmada da anlamlı olmasa da bayanlar lehine aritmetik ortalama puanlarında az bir yükseklik görülmektedir. Bu araştırmaların sonuçları ile bizim araştırmamızın sonucu benzerlik göstermektedir.

Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile kıdem değişkeni arasında çok az bir fark vardır. Bunun için anlamlı bir ilişki bulunamamıştır denilebilir. Kıdem yıllarına göre toplam puanların aritmetik ortalamaları şu

şekildedir: 1-5 yıl 193, 6-10 yıl 194, 11-15 yıl 195, 16-20 yıl 196, 21 yıl ve üzeri 196 puan. Kıdem yılı arttıkça 1 puanlık bir artış söz konusudur.

Eleştirel düşünme becerileri ile kıdem değişkeni arasındaki ilişkiye Kruskal Wallis analizi ile bakılmıştır. Ölçeğin genel toplam puanları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($X^2(4) = 947, p > .05$). Elde edilen verilere bakıldığında ciddi bir farklılık göze çarpmamaktadır. Buna karşın 16-20 ve 20 yıl ve üzeri aralıkta bulunan öğretmenlere ait verilerin birbirine yakın olup diğer gruplara nazaran aritmetik ortalama puanlarında az da olsa yükseklik olduğu görülmektedir. Kıdem yıllarına göre toplam puanların aritmetik ortalamaları şu şekildedir: 1-5 yıl 193, 6-10 yıl 194, 11-15 yıl 195, 16-20 yıl 196, 21 yıl ve üzeri 196 puan. Kıdem yılı arttıkça 1 puanlık bir artış söz konusudur.

6.2. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliliklerine Yönelik Tartışma ve Sonuçlar

Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlilik ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ve alt ölçekler bağlamında aldıkları puanlar ortanın üstünde iyi düzeydedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 825'tir. Öğretmenlerin aldıkları puanların ortalaması ise 694'tür. Fakat Coşkun, Özer, Tiryaki (2010)'nin yaptıkları araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bu ölçekten aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması 688'dir. Öğretmen adayları ile öğretmenler arasında daha belirgin fark olması beklenebilir.

Türkçe öğretmeni özel alan yeterliliklerine ilişkin toplam ve alt ölçek puanları ile Yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına Kruskal Wallis analizi ile bakılmıştır. Ölçeğin genel toplam puanları ve alt ölçek puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p = .408$). Elde edilen verilere bakıldığında ciddi bir farklılık göze çarpmamaktadır. Buna karşın 45 yaş ve üzeri öğretmenlere ait verilerin az da olsa yüksek olduğu görülmektedir.

Türkçe öğretmenliği özel alan yeterliliğinin tamamı ve Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme alt ölçeği ve dil becerilerini geliştirme alt ölçeği ile

cinsiyet değişkeni arasında bayanlar anlamlı bir fark vardır, diğer alt ölçek puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ölçeğin genel toplam puanları, ($p=,017$) bize Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlilikleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Planlama ve düzenleme alt ölçeğinde puanların bayanların lehine olumlu olması bu konuda cinsiyetin etkili olduğunu göstermektedir. Bayanların plan ve düzen konusunda beklendiği gibi daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Dil becerilerini geliştirme alt ölçeğindeki farkın da yine bayanlar lehine olması bu konuda da bayanların hassasiyetlerini ortaya koymaktadır. Toplam puanlarda da daha yüksek olması nedeniyle Türkçe öğretmenliği özel alan yeterliliğinde bayanların daha etkili olduğunu söyleyebiliriz. Coşkun, Özer ve Tiryaki (2010) araştırmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlilikleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu araştırmanın sonucu ile bizim araştırmamızın sonucu farklılık göstermektedir.

Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerine ilişkin toplam ve alt ölçek puanları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına Kruskal Wallis analizi ile bakılmıştır. Ölçeğin genel toplam puanları ve kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>.05$). Alt boyutlardan sadece “Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama” alanında kıdem değişkeni ile anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

6.3. Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Özel Alan Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuçlar

Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile özel alan yeterlilikleri arasındaki korelasyona bakılmıştır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile özel alan yeterlilik düzeyleri arasında olumlu yönde ilişki olduğu elde edilen verilerle desteklenmektedir. Öğretmenin eleştirel düşünme eğilimi ne kadar çok gelişirse özel alan yeterlilik düzeyine o kadar katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğunu söyleyemeyiz. Özel alan yeterlilikleri ise iyi düzeydedir. Fakat

özel alan yeterliliğinde öğretmenlik mesleğini icra eden bireylerden daha yüksek düzeyde bir sonuç beklenmektedir. Bayanlar özel alan yeterliliğinde erkeklere göre daha başarılıdır. Eleştirel düşünme eğiliminde de bayanların aritmetik ortalama puanları 1 puan yüksek olsa da anlamlı bir farklılık yoktur.

6.4. Öneriler

1- Öğretmenler için eleştirel düşünme konusunda ve özel alan yeterliliği konusunda hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir. Bu eğitimler gerekliliği açıklanarak sonuç alınabilecek şekilde organize edilmelidir.

2- Öğretmenlerin akademik anlamda kendilerini geliştirmeye yönelik özendirici programlar yapılmalı ve kendi alanları ile ilgili ürün ortaya koymaları sağlanmalıdır.

3- Eleştirel düşünme ve alan bilgisi ile ilgili Üniversiteler ve Milli Eğitim Bakanlığı birlikte panel, sempozyum ve seminerler düzenlemelidir.

4- Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ve alanlarıyla ilgili bilgilerini öğrencilere ne derece aktarabildikleri üzerine de araştırmalar yapılmalıdır.

5- Bu araştırmalar neticesinde eğitim programlarında eleştirel düşünmeyi geliştirici planlamalar uygulanabilir şekilde yapılmalıdır.

6- Bu çalışma sadece Türkçe öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Diğer öğretmen gruplarıyla karşılaştırarak da araştırmalar yapılmalıdır.

7- Farklı değişkenler kullanılarak çalışmalar yapılmalıdır.

8- Özellikle eleştirel düşünme ile ilgili öğretmenler, öğrenciler ve aileler de işin içine katılarak okullarda farkındalık oluşturacak programlar oluşturulmalıdır.

9- Öğrencilerin ve öğretmenlerin eleştirel düşüncelerinin önünde engel oluşturacak uygulamalar varsa düzeltilmelidir.

BÖLÜM VII: KAYNAKÇA

- Akar, E. (2007). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Verdikleri Değer ve Mesleki Yeterlilikleri*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar.
- Arslan. S. (2008). *Ailenin, İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Okul Başarısı Üzerindeki Etkisi (Ümraniye İlçesi Örneği)*. Beykent Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Aybek, B. (2007). *Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü*. Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi. Cilt: 7, Sayı: 2.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Alfa Basım Yayım, İstanbul.
- Bağcı, B. (2007). *Türkçe Öğretmenliği Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Yeterlilik Düzeyleri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Bozkaplan, Ş. A. (2006). *Türkçenin Çağdaş Sorunları*. Divan Yayıncılık, İstanbul.
- Burkhalter, N. & Shegebayev, M. R. (2012). Critical Thinking as Culture: Teaching Post-Soviet Teachers in Kazakhstan. *International Review of Education*, v58 n1 p55-72, Feb 2012. 18 pp.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim (Tarihi Gelişimi)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Coşkun, E. Özer, B. ve Tiryaki, E. N. (2010) *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi*. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı: 27.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem yayıncılık.

- Çelikten, M. Şanal, M. Yeni, Y. (2005). *Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 19 ss. 207-237.
- Çetinkaya, R. (2007) *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterlilik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Davran, E. (2006) *İlköğretim Kurumlarındaki Öğretmenlik Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterliliklerini Kazanmaları Üzerindeki Etkisi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van.
- Demirel, Ö. (2003) *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem A Yayınları, Ankara.
- Demirel, Ö. (2000) *Türkçe Öğretimi*, Pegem A Yayınları, Ankara.
- Duman, B. (2009) *Neden Beyin Temelli Öğrenme?* Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Dursunoğlu, H. (2006) *Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkçe ve Edebiyat Öğretiminin Orta Öğretimdeki Tarihi Gelişimi*. Milli Eğitim Dergisi yıl:2006 sayı 169.
- Durukan, E. Maden, S. (2010) *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma*. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Sayı: 28
- Erden, M. (1998) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Alkım Yayınları, İstanbul.
- Ergin, M. (2002) *Üniversiteler İçin Türk Dili*. Bayrak Basım Yayım Tanıtım, İstanbul.
- Fidan, N. (2012) *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

- Gökçe, E. (2003) *İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlikleri*. Eğitimde Yansımalar-VII. Çağdaş Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu. Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi Sivas. Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim ve Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları:8, ss. 181–204.
- Gülveren, H. (2007) *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Düşünme Faktörleri*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Gündoğdu, H. (2009) *Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanlgılar*. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt: 7 Sayı: 1
- Gürleyük, G. C. (2008) *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çeşitli Değişkenler Açısından Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Problem Çözme Becerileri ve Akademik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi*. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak.
- Hamarta, E. (2008) *Eğitime Yeni Bakışlar*, Eğitim Akademi Yayınları, Ankara.
- İhsanoğlu, E. (1998) *Osmanlı Devleti ve Medeniyeti Tarihi Cilt 2*, İslam Tarih, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi Yayınları, İstanbul.
- Karasar, N. (2006) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Kazancı, O. (1989) *Eğitim Psikolojisi İlkelerden Uygulamaya*. Kazancı Kitap Ticaret, Ankara.
- Kökdemir, D. (2003) *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme Ve Problem Çözme*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

- Kürüm, D. (2002) *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- MEB. (1997) *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitiminin Temel Esasları*. MEB Yayınları, Ankara.
- MEB. (2004) *Örnekleriyle Türkçe Sözlük*, İstanbul.
- MEB. (2008) *Öğretmenlik Yeterlikleri, Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. MEB Yayınları, Ankara.
- MEB. (2006) *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- MEB. (2011) *Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi-2011*. Eurydice Ağı Türkiye Birimi
- Öz, M. F. (2001) *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Özdemir, S. M. (2005) *Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt:3 Sayı:3
- Özden , Y. (1999-2003) *Öğrenme ve Öğretme*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Özkan, H. H. (2012) *Öğretmenlik Formasyon Programındaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (SDÜ Örneği)*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 13 Sayı: 2
- Resmi Gazete*, Milli Eğitim Temel Kanunu, 24.06.1973, 1739/14574
- Türkçe Sözlük*, (1998) Türk Dil Kurumu yayınları. Ankara.

- Tokmak, H.S. Konakman, G.Y. Yelken, T.Y. (2013) *Mersin Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Özgüven Algılarının İncelenmesi*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt: 14 Sayı: 1
- Üstüner, M. Demirtaş, H. Cömert, M. Özer, N. (2009) *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl: 9 Sayı: 17
- Zayıf, K. *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Zhou, Q., Yan, C., Zhao, S., Liu L., Xing L., A preliminary investigation into critical thinking of in-service in-service and pre-service middle school chemistry teachers in Shaanxi province of China, Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, v13 n2 Article 12 Dec 2012. 13 pp.

TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ ÖZEL ALAN YETERLİK ÖLÇEĞİ

Değerli Türkçe Öğretmeni,

Bu anket, "Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Mesleki Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli tez çalışması için hazırlanmıştır. Anket "Kişisel Bilgiler" ve "Özel Alan Yeterliliklerine İlişkin Görüşler" olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ankette bulunan ifadelerde size uygun olan seçeneğe (X) işareti koymanız yeterli olacaktır. Ankete vereceğiniz cevaplar bilimsel araştırmanın verilerini oluşturacaktır. Lütfen size uygun olan seçeneklerden yalnızca birini seçiniz. Ayrıca hiçbir ifadeyi yanıtsız bırakmayınız.

Bilal SELÇUK

İletişim: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü e-mail: efe_bs48@hotmail.com
tel: 532 6086241

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Öğrenim Gördüğünüz Üniversite:.....
2. Öğrenim Gördüğünüz Fakülte:.....
3. Üniversiteye girişte öğretmenlik kaçınıcı tercihinizdi?
4. Mezun olduğunuz lise türü:
() Genel Lise () Yabancı Dil Ağırlıklı Lise
() Anadolu Öğretmen Lisesi/Öğretmen Lisesi () Meslek Lisesi
() Anadolu Lisesi () Diğer (Belirtiniz).....
5. Cinsiyetiniz: () Bayan () Erkek
6. Yaşınız:
7. Kaç yıllık öğretmensiniz?
8. Görev yaptığınız yer:

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ

	Tamamen Uygun	Uygun	Kismen	Uygun Değil	Hiç Uygun Değil
1. Türkçe programı doğrultusunda öğretim sürecini planlarım.					
2. Öğretim sürecini, Türkçe programı doğrultusunda, öğrencilerin dil gelişim düzeylerini ve öğrenme stillerini dikkate alarak planlarım.					
3. Öğretim sürecini, Türkçe programı doğrultusunda, öğrencilerin tamamının dil gelişim düzeylerine, öğrenme stillerine ve öğrenme ihtiyaçlarına göre düzeylendirerek kullanırım.					
4.Öğrenme ortamında, öğretim stratejilerine uygun fiziksel düzenlemeler yaparım.					
5. Öğrencilerin katılımlarını sağlamaya ve başarılarını arttırmaya yönelik sıcak ve olumlu ortamlar oluştururum.					
6. Dil becerilerini geliştirmek amacıyla öğrencilerin seminer, konferans, panel, münazara gibi okul içi ve okul dışı çeşitli ortamlara katılımlarını sağlarım.					
7.Öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde bütün öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini dikkate alarak aktif katılımlarını sağlamaya ve başarılarını arttırmaya yönelik sıcak ve olumlu ortamlar oluştururum.					
8. Bütün öğrencilerin öğretmenle ve birbirleriyle öğrenme amaçlı etkileşimlerini geliştiren okul içi ve okul dışı çoklu öğrenme ortamları düzenlerim.					
9. Öğretim sürecinde çeşitli materyallerden ve kaynaklardan yararlanmanın önemini bilirim.					
10. İçeriğe, öğrencilerin dil gelişimine ve seviyesine uygun mevcut materyalleri kullanırım.					
11. Mevcut yazılı, görsel ve işitsel materyalleri içeriğe, öğrencilerin dil gelişimine ve düzeylerine göre kurallarına uygun olarak geliştiririm.					
12. Öğretim sürecinde öğrencileri çeşitli materyalleri ve kaynakları kullanmaya yönlendiririm.					
13. Öğretim sürecinde kullandığım materyalleri kullanışlılığı, güncelliği, etkililiği gibi açılardan değerlendirerek zenginleştiririm veya özgün materyaller hazırlarım.					

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ

	Tamamen Uygun	Uygun	Kısmen	Uygun Değil	Hiç Uygun Değil
14. Türkçe öğretiminde içeriğe, öğrenci düzeyine ve çevre koşullarına uygun materyalleri ve kaynakları geliştirme konusunda bilgi ve deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşıyorum.					
15. Öğrenmenin daha etkin gerçekleşmesi için teknolojik kaynaklardan yararlanmanın önemini bilirim.					
16. Türkçe öğretiminde, bilgiye erişimde kullanabileceğim internet sitelerini ve yazılımları tanırım.					
17. Türkçe öğretimini desteklemek amacıyla teknolojik kaynakları değerlendirerek sistematik bir şekilde kullanırım.					
18. Mevcut olanaklar doğrultusunda öğrencilerin teknolojik kaynaklardan yararlanabilmeleri için uygun ortam hazırlayarak bu kaynaklara eşit olarak erişimlerini sağlarım.					
19. Öğrencilerin Türkçe öğretiminde ihtiyaç duydukları teknolojik kaynakları eleştirel gözle değerlendirerek etkin kullanmalarını sağlarım.					
20. Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmanın iletişimdeki önemini kavramalarını sağlarım.					
21. Öğrencileri duygu, düşünce, izlenim ve hayallerini ifade ederken Türkçeye ilgili kuralları yerinde ve doğru kullanmaya yönlendiririm.					
22. Öğretim sürecinde yararlanacağım tüm örnekleri Türkçenin doğru ve etkili kullanımını dikkate alarak seçerim.					
23. Sınıf içi iletişimlerinde öğrencilerin öz güvenlerini geliştirmeye çalışıyorum, onları demokratik ve hoşgörülü olmaya özendiririm.					
24. Öğrencilerin dili farklı amaçlar ve durumlar için uygun biçimde kullanmalarını sağlarım.					
25. Meslektaşlarımla işbirliği yaparak tüm öğrencilerin dili doğru ve etkin kullanmalarına yönelik okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenlerim.					
26. Öğrencilere yazınsal, işitsel ve görsel ürünleri Türkçenin doğru ve etkin kullanımı açısından değerlendirme becerisi kazandırırım.					
27. Öğrencilerin etkili dinlemenin/izlemenin önemini kavramalarını sağlarım.					
28. Öğrencilerin etkili dinlemelerini/izlemelerini sağlayacak çeşitli etkinlikler ve ortamlar düzenlerim.					
29. Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak farklı dinleme/izleme yöntem ve teknikleri kullanırım.					
30. Öğrencilerin çeşitli durumlarda kendi dinleme/izleme becerilerini değerlendirmesini alışkanlık haline getirmelerini sağlarım.					
31. Öğrencilerin dinleme/izleme stratejilerini geliştirmelerine ve kullanmalarına yardım ederim.					
32. Öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade etmelerine fırsatlar veririm.					
33. Öğrencilerin öğretim sürecindeki iletişimlerini beden diliyle desteklemelerini sağlarım.					
34. Öğrencilerin konuşmalarında söyleyişe, vurguya ve tonlamaya dikkat etmelerini sağlarım.					
35. Öğrencileri konuşmalarında yabancı dil kökenli sözcüklerin yerine Türkçe karşılığını kullanmaya özendiririm.					
36. Öğrencilerin kendilerini, ilgi alanlarına göre farklı anlatım biçimlerini kullanarak ifade etmelerine olanak sağlarım.					
37. Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak farklı konuşma yöntem ve tekniklerini kullanırım.					
38. Öğrencilerin öğretim süreci ve günlük iletişimlerinde beden dilini kullanmalarına ve geliştirmeye yönelik çeşitli etkinlikler düzenlerim.					
39. Öğrencilerin okul içi ve okul dışı çeşitli ortamlarda farklı konuşma etkinlikleri düzenleyerek sunmalarını sağlarım.					
40. Öğrencilerin çeşitli durumlarda kendi konuşma becerilerini değerlendirmeyi alışkanlık haline getirmelerine rehberlik ederim.					
41. Öğrencilerin okumaya yönelik ilgi alanlarını belirlerim.					
42. Okuma etkinliklerinde mevcut kaynak ve materyallerden yararlanırım.					
43. Kitap okumayı sevdirmeye ve okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler düzenlerim.					

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ

	Tamamen Uygun	Uygun	Kismen	Uygun Değil	Hiç Uygun Değil
44. Öğrencilerin okumalarında söyleyişe, vurguya, tonlamaya ve noktalama işaretlerine dikkat etmelerini sağlarım.					
45. Öğrencilerin okuma gelişim düzeylerine uygun olarak farklı okuma yöntem ve teknikleri kullanırım.					
46. Okuma becerilerini geliştirmek için kullanacağı kaynakları, öğrencilerin ilgi alanlarına göre çeşitlendiririm.					
47. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını içselleştirmelerine yönelik çeşitli ve sistematik etkinlikler düzenlerim.					
48. Öğrencilerin okuduklarını anlama, yorumlama, değerlendirme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eşli ve grup etkinliklerini düzenlerim.					
49. Öğrencilerin okuma stratejileri geliştirmelerine ve kullanmalarına rehberlik ederim.					
50. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için meslektaşlarımla işbirliği yaparım.					
51. Öğrencilerin okuduklarını anlama, yorumlama, değerlendirme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bütün öğrencilerin katılımının sağlandığı etkinlikler düzenlerim.					
52. Ailelerle ve meslektaşlarımla iş birliği yaparak kitap okuma alışkanlığının yaygınlaştırılmasına yönelik okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenlerim.					
53. Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmelerine olanak sağlarım.					
54. Öğrencilerin yazma çalışmalarında sözcük bilgisi, ses bilgisi, dil bilgisi ve yazım kurallarını uygulamalarına yardımcı olurum.					
55. Öğrencileri, yazılarında yabancı kökenli sözcüklerin yerine Türkçe karşılığını kullanmaya özendiririm.					
56. Öğrencilerin farklı türlerde yazılar yazmalarına rehberlik ederim.					
57. Öğrencilerin ilgi alanlarına ve gelişim düzeylerine göre farklı yöntem ve tekniklerde yazmalarına fırsatlar sağlarım.					
58. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik meslektaşlarımla işbirliği yaparım.					
59. Öğrencilerin farklı türlerde yazdıkları ürünleri okul dışı ve okul içi ortamlarda sunmaları, yayınlamaları konusunda onlara rehberlik ederim.					
60. Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemeye yönelik okul rehber öğretmeninden destek alırım.					
61. Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemeye yönelik olarak rehber öğretmenden, özel eğitim kurumlarından ve ilgili uzmanlardan destek alırım.					
62. Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemeye yönelik olarak gözlem, görüşme gibi yöntemlerden birini sistematik olarak kullanırım.					
63. Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin dil gelişimlerini sağlamaya yönelik planlama yaparım.					
64. Türkçe öğretimindeki etkinlikleri, öğretim yöntem ve tekniklerini özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere göre uyarlarım.					
65. Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerinin aşılmasında sabırlı ve hoşgörülü davranırım.					
66. Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemeye ve gelişimlerini izlemeye yönelik olarak rehber öğretmen, aile, uzman ve özel eğitim kurumları ile öğretim süreci boyunca sürekli iş birliği yaparım.					
67. Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemeye yönelik olarak gözlem, görüşme gibi yöntemleri sistematik olarak kullanırım.					
68. Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlüklerini belirlemek ve gelişimlerini izlemek amacıyla kullandığım yöntemleri ve elde ettiğim sonuçları meslektaşlarımla paylaşıyorum.					
69. Türkçe öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin özel öğrenme alanındaki düzeyini, hızını ve türünü belirlemek için ailelerle, özel eğitim öğretmeni ve ilgili uzmanlarla iş birliği yaparım.					
70. Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik görsel materyallerle desteklenmiş, zengin öğretim ortamları oluştururum.					
71. Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin öğretim sürecindeki dil ve iletişim becerilerini izleyerek kayıt altına alırım.					

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ

	Tamamen Uygun	Uygun	Kismen	Uygun Değil	Hiç Uygun Değil
72. Türkçe öğretiminde öğretim araçlarını, öğretim yöntem ve tekniklerini, etkinliklerini ve eğitim ortamını özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere göre uyarlamadaki bilgi ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşıyorum.					
73. Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin gelişimleri doğrultusunda ailelerle, özel eğitim öğretmenleriyle ve ilgili uzmanlarla sürekli iş birliği yaparak yeni öğrenme hedeflerini belirlerim.					
74. Konuşma ve yazma dilinde yabancı kökenli sözcüklerin yerine Türkçe karşılığını kullanmaya özen gösteririm.					
75. Konuşmalarımda söyleyişe, vurgu ve tonlamaya özen gösteririm.					
76. Yazılı materyalleri hazırlarken yazım kurallarını dikkate alırım.					
77. Öğretim sürecindeki sunumlarımda ve öğrencilerle olan iletişimimde beden dilini kullanırım.					
78. Öğretim sürecindeki iletişimimde öz güvenim tamdır, demokratik ve hoşgörülü olmaya özen gösteririm.					
79. Türkçeyi doğru ve etkin kullanmaya ilişkin öğrencilerimin görüş ve önerilerine açığım.					
80. Türkçeyi doğru ve etkili kullanan kişileri model olarak sınıf ortamına davet ederim.					
81. Öğretim süreci ve günlük iletişimimde her zaman öz güvenim tamdır, demokratik ve hoşgörülü olmaya özen gösteririm.					
82. Türkçeyi doğru ve etkin kullanmaya ilişkin meslektaşlarımla ve öğrencilerimin görüş ve önerilerine her zaman duyarlılık gösteririm.					
83. Öğretim süreci ve günlük iletişimimde beden dilini etkin kullanırım.					
84. Yazılı materyalleri hazırlarken Türkçenin doğru ve etkin kullanılması konusunda meslektaşlarıma rehberlik ederim.					
85. Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerine öğretim süreci içerisinde yer veririm.					
86. Öğrencilerin Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili görüşlerini yansıtan materyaller hazırlayarak sergilemelerini sağlarım.					
87. Öğrencilerin Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili görüşlerini içselleştirmelerini sağlayacak etkinlikler düzenlerim.					
88. Öğrencilerin Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili görüşlerini yansıtan özgün etkinliklerin düzenlenmesinde ailelerle, çeşitli kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparım.					
89. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının Türkçe programındaki kazanımlara uygun olmasının gerektiğinin farkındayım.					
90. Türkçe öğretiminde, öğrencilerin süreç sonundaki başarılarıyla ilgili karar vermek amacıyla ölçme ve değerlendirme yaparım.					
91. Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında programdaki kazanımları dikkate alarak değerlendirmeyi amaçlarım.					
92. Türkçe öğretiminde öğrencilerin süreç sırasındaki dil gelişimlerini izlemek, süreç sonundaki durumlarını belirlemek amacıyla ölçme ve değerlendirme yaparım.					
93. Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında programdaki bütün kazanımlara yönelik olarak öğrencileri değerlendirmeyi amaçlarım.					
94. Türkçe öğretiminde her bir öğrencinin süreç sırasındaki ve süreç sonundaki durumlarını belirlemek ve buna yönelik önlem almak amacıyla ölçme ve değerlendirme yapmayı amaçlarım.					
95. Öğrencilerin iletişim becerileri ve Türkçeyi nasıl kullandıklarına ilişkin hazır bulunuşluk düzeylerini yapılandırılmış ölçme araçlarıyla belirlerim.					
96. Öğrencileri ve velileri ölçme ve değerlendirmenin amaçları, araçları ve yöntemleri konusunda bilgilendiririm.					
97. Öğrencilerin dil gelişimlerini izlemek ve değerlendirmek amacıyla kullanacağım araç ve yöntemleri tekniğe dikkat ederek hazırlarım.					
98. Öğrencilerin dil gelişimlerini farklı boyutlarıyla değerlendirmek amacıyla çeşitli ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri kullanırım.					
99. Öğrencilerin sürekli dil gelişimini sağlamak ve değerlendirmek için sistematik değerlendirme stratejileri belirlerim.					

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ

	Tamamen Uygun	Uygun	Kismen	Uygun Değil	Hiç Uygun Değil
100. Öğretim sürecinde kullanacağım ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini amaca uygun olarak belirlerim.					
101. Türkçe öğretiminde kullanabileceğim ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini hazırlama ve uygulama süreçlerini bilirim.					
102. Öğrencilerin dil gelişimlerini değerlendirmede mevcut ya da geçerlik ve güvenilirliğini belirlemeden hazırladığım ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırım.					
103. Öğrencilerin iletişim becerileri ve Türkçeyi nasıl kullandıklarına ilişkin hazır bulunuşluk düzeylerini, yapılandırılmamış ölçme araçlarıyla belirlerim.					
104. Öğretim sürecinde kullanabileceğim ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılabilirliğini, geçerliliğini ve güvenilirliğini test ederek kullanırım.					
105. Türkçe öğretiminde kullanılacak ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi ve deneyimlerimi meslektaşlarımla paylaşıyorum.					
106. Kullanılabilirliği, geçerliliği ve güvenilirliği uygun ölçme değerlendirme araçları geliştirmede meslektaşlarımla iş birliği yaparak yeni ölçme ve değerlendirme araçları tasarlarım.					
107. Öğrencilerin dil gelişimlerine ilişkin ölçme sonuçlarını not ya da puan olarak raporlaştırırım.					
108. Öğrencilerin dil becerilerini gösteren puan ve notları öğrenci ve velilerle paylaşıyorum.					
109. Öğrencinin dil gelişiminde hangi düzeyde olduğunu, neler yapabildiğini ve nasıl başarabileceğini ayrıntılı olarak yorumluyorum ve raporlaştırırım.					
110. Değerlendirme sonuçlarından elde ettiğim yorumları uygun bir dille ilgililerle paylaşıyorum.					
111. Öğrencilerin dil gelişimlerini, farklı yönlerden ayrıntılı olarak değerlendirmek amacıyla istatistiksel yöntemlerden yararlanırım.					
112. İzleme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin dil becerilerini, Türkçe programını, öğrenme ortamlarını, ölçme araçlarını, öğretim stratejilerini ve verimliliğini değerlendiririm.					
113. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarını raporlama ve paylaşım düzeyinde değerlendiririm.					
114. Öğretim stratejilerini, öğrenme ortamını, ölçme yöntem ve tekniklerini elde ettiğim değerlendirme sonuçları doğrultusunda yeniden düzenlerim.					
115. Değerlendirme sonuçlarına göre, ailelerle birlikte öğrencilere yeni öğrenme hedefleri belirlemede rehberlik ederim.					
116. Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde aile desteğinin ve katılımının önemini bilirim.					
117. Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailenin rolü ve önemi hakkında aileleri bilgilendiririm.					
118. Öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminin izlenmesi konusunda ailelerle iş birliği yaparım.					
119. Aileleri tanımaya yönelik ve onların öğretim sürecine katılımını destekleyen sınıf ve okul içi/dışı etkinlikler düzenlerim.					
120. Sınıf ve okul içi/dışı etkinliklerinin düzenlenmesinde ve öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminin izlenmesinde ailelerle sistematik olarak iş birliği yaparım.					
121. Öğrencilere ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini hissettiririm ve törenlere katılımları için teşvik ederim.					
122. Bayram törenlerinde öğrencilere ilgi ve yetenekleri doğrultusunda görev ve sorumluluklar veririm.					
123. Okullar arası iş birliği yaparak öğrencilerin ulusal bayram ve törenlere aktif katılımlarını sağlarım.					
124. Tören yönetmeliği doğrultusunda bayram organizasyonlarında görev alırım.					
125. Öğrencilerin ulusal bayram ve tören etkinliklerine hazırlanmalarına rehberlik ederim.					
126. Ulusal bayram ve tören organizasyonlarında tüm öğretmenlerle iş birliği içinde çalışırım.					
127. Diğer okullarla iş birliği içinde ulusal bayram ve tören organizasyonu yaparım.					

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ

	Tamamen Uygun	Uygun	Kismen	Uygun Değil	Hiç Uygun Değil
128.Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde okulun ve kendisinin sorumluluğunun farkındayım.					
129. Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde iş birliği yapılabilecek STK ve çeşitli kurum ve kuruluşları belirleyerek öğrencileri bu kurum ve kuruluşlarla ilgili bilgilendiririm.					
130. Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde, okuma kültürünün oluşturulmasında ve okulun toplumla iletişiminin artırılmasında yakın çevremdeki ilgili bir kurum ve kuruluşla iş birliği yaparım.					
131. Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline gelmesinde, yakın ve/veya uzak çevremdeki kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparım.					
132. Öğrenci, aile ve öğretmenlerin katıldığı öğrenen topluluklar gelişimini destekleyen ortamlar hazırlarım.					
133. Okulun bulunduğu çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını önemserim.					
134. Okulun bulunduğu çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarının ifade edilmesi için fırsatlar oluştururum.					
135. Okulun bulunduğu çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını belirleyici çalışmalar yaparım.					
136. Okulun bulunduğu çevreyle iş birliği içinde, milli, manevi, evrensel ve etik değerlerin korunmasında dilin önemini belirten etkinlikler düzenlerim.					
137. Çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik toplumla birlikte çözümler üretirim.					
138. Çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını karşılamak için yakın çevremdeki kişiler, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparak etkinlikler düzenlerim.					
139. Milli, manevi, evrensel ve etik değerlerin korunmasında dilin öneminin içselleştirilmesini sağlayacak etkinlikler düzenlenmesinde yakın çevremdeki kişi, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparım.					
140. Çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik projeleri toplumla birlikte geliştiririm.					
141. Çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını karşılamak için yaptığım etkinlikleri farklı çevrelerle paylaşıyorum.					
142. Milli, manevi, evrensel ve etik değerlerin korunmasında dilin öneminin içselleştirilmesini sağlayacak farklı çevrelerle iş birliği yaparım.					
143.Sahip olduğum mesleki yeterlilikleri belirlemek için öz değerlendirme yaparım.					
144. Mesleki yeterliklerimi belirlemeye yönelik uygulamalarımı kayıt altına alırım.					
145. Öğretmenlik mesleği yeterlikleri temelinde yansız biçimde öz değerlendirme yaparım.					
146. Meslektaşlarının eleştirileri ve önerileri doğrultusunda mesleki gereksinimlerimi belirlerim.					
147. Mesleki yeterliklerimi belirlerken veli, öğrenci, meslektaş ve yönetici görüşlerinden yararlanırım.					
148. Türkçe öğretimini desteklemek amacıyla dil, yazın ve öğretim süreci uygulamalarıyla ilgili çeşitli yayınları takip etmede istekliyim.					
149. Dil bilimi alanındaki çalışmaları takip ederim.					
150. Alanımla ilgili sanat etkinliklerini izlerim.					
151. Bireysel mesleki gelişim planımı oluştururum.					
152.İlgi duyduğum sanat alan/alanlarında eğitim alırım.					
153. Söz varlığı ve kullanımı açısından dilin doğru kullanımını özendirerek dildeki yanlış kullanımlarına karşı duyarlı davranırım.					
154. Araştırma, planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde teknolojiden yararlanırım.					
155. Türkçeyle ilgili konferans, açık oturum, bilimsel toplantı ve seminerlere dinleyici olarak katılırım.					
156. Söz varlığı ve kullanımı açısından Türkçedeki değişimleri ve gelişmeleri izlerim.					
157. Sanat alan/alanlarında aldığım eğitim doğrultusunda etkinlikler düzenleyerek çevreyle paylaşıyorum.					

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ

	Tamamen Uygun	Uygun	Kismen	Uygun Değil	Hiç Uygun Değil
158. Konferans, açık oturum, bilimsel toplantı ve seminerlere bildiriyle, posterle veya konuşmacı olarak katılıyorum.					
159. Dil ve yazın alanıyla ilgili kaynak ve dokümanları inceleyerek Türkçe öğretiminde kullanabileceğim arşiv oluştururum.					
160. Farklı edebi türlerde ürünler ortaya koyarım.					
161. Alanımla ilgili akademik düzeyde çalışmalar yaparım.					
162. Konuşma ve yazma düzeyinde en az bir yabancı dil bilirim.					
163. Türkçe öğretimi süreci uygulamalarında bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinin gerekliliğinin farkındayım.					
164. Mesleki gelişime yönelik araştırmalarımda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini dikkate alırım.					
165. Bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerine göre hazırlanmış Türkçeye yönelik proje, makale gibi ürünler ortaya koyarım.					

California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu.						
2. İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder.						
3. Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.						
4. Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.						
5. Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.						
6. Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez.						
7. Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.						
8. Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler.						
9. Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.						
10. Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.						
11. Ben dahil herkes kendi çıkarı için tartışır.						
12. Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.						
13. Büyük bir kararla yüz yüze geldiğimde, ilk önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım.						
14. Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar.						
15. Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.						
16. Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.						
17. İnanıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.						
18. Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.						
19. İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.						
20. Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır.						
21. Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamandır.						
22. Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar.						

California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
23. İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.						
24. İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır.						
25. Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkânsızdır.						
26. Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.						
27. Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.						
28. Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.						
29. Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvururlar.						
30. Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.						
31. Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça yararlıdır.						
32. Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir.						
33. Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.						
34. Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.						
35. Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.						
36. Benzetmeler ve analojiler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.						
37. Kendinizi mantıklı olarak tanımlayabilir misiniz?						
38. Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.						
39. İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.						
40. Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.						
41. Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.						

California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
42.Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.						
43.Sorunları çözenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.						
44.Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımla tanırım.						
45.Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir.						
46.Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.						
47.Her şey görüldüğü gibidir.						
48.Diğer insanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.						
49.Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.						
50.Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.						
51.Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.						

T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082- 605.01- 4092
Konu : Anket Çalışması

19 Şubat 2013

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve 3616(2012/13) nolu genelgesi.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Bilal Selçuk'un "Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Mesleki Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Muğla İli Örneği)" konulu yapacağı tez çalışması ile ilgili Muğla Merkez İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünün 11.02.2013 tarih ve sayılı yazısı ile ekleri ilişikte sunulmuştur.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Bilal Selçuk'un "Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Mesleki Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Muğla İli Örneği)" konulu yapacağı tez çalışmasının Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğini ve Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilik Ölçeğini Muğla İl ve İlçelerindeki ekli listede isimleri belirtilen Ortaokullarda 11/02/2013-15/05/2013 tarihleri arasında uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Önder UÇAK
Milli Eğitim Müdür V.

19.02.2013
OLUR
Faruk Necmi KURT
Vali V.

EK:

- 1- Araştırma Sahibinin Dilekçesi(1 syf)
- 2-Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçekleri (3 syf)
- 3- Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilik Ölçeği(7 syf)



İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Emirbeyazıt Mahallesi, Baki Ünlü Caddesi,
Çamlık Sokak No:5 Muğla
E-Posta : ıstatistik48@meb.gov.tr
İnternet : <http://www.muqla.meb.gov.tr>
Tel : 0 252 214 01 36* 167
Fax : 0 252 214 10 07



Ayrıntılı Bilgi:
Harun ÇETİN - Şef
Strateji Geliştirme
A.P.İ İstatistik Sorumlusu
EĞİTİM
%100
DESTEK

T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082-605.01-4098
Konu : Anket Çalışması

19 Şubat 2013

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

İlgi: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü'nün 11/02/2013 tarih ve 293/1 803 sayılı yazısı.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Bilal Selçuk'un "Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Mesleki Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Muğla İli Örneği)" konulu yapacağı tez çalışmasının Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğini ve Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilik Ölçeğini Muğla İl ve İlçelerindeki ekli listede isimleri belirtilen Ortaokullarda 11/02/2013-15/05/2013 tarihleri arasında uygulanması uygun görüldüğüne ilişkin Valilik Onayı ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve çalışma sonucunun Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne teslim edilmesini rica ederim.

Önder UÇAK
Milli Eğitim Müdür V.

EK:

- 1- Valilik Onayı(1 syf)
- 2-Araştırma Sahibinin Dilekçesi (1 syf)
- 3-Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçekleri(3 syf)
- 4- Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilik Ölçeği(7 syf)



İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Emirbeyazıt Mahallesi, Baki Ünlü Caddesi,
Çamlık Sokak No:5 Muğla
E-Posta : Istatistik48@meb.gov.tr
İnternet : <http://www.muqla.meb.gov.tr>
Tel : 0 252 214 01 36* 167
Fax : 0 252 214 10 07



Ayrıntılı Bilgi:
Harun ÇETİN - Şef
Strateji Geliştirme
A.P.İİ İstatistik Sorumlusu
**EĞİTİME
%100
DESTEK**