

T.C.

**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
BECERİSİ ÖĞRETİMİ YETERLİLİKLERİ VE
UYGULAMALARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞULE DİNÇER GÖBEL

DANIŞMAN:

YRD. DOÇ. DR. MUSTAFA BEKTAŞ

OCAK 2013

T.C.

**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ
ÖĞRETİMİ YETERLİLİKLERİ VE UYGULAMALARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞULE DİNÇER GÖBEL

OCAK 2013

BİLDİRİM

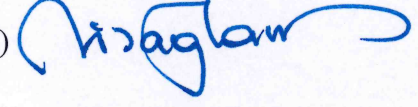
Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

Şule DİNÇER GÖBEL

'Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Yeterlilikleri ve Uygulamaları' başlıklı bu yüksek lisans tezi, İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan: Doç.Dr. H. İbrahim SAĞLAM

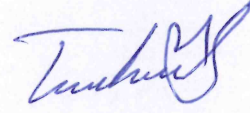
(İmza)



Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye: Yrd.Doç.Dr. Tuncay AYAS

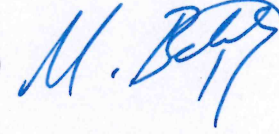
(İmza)



Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye: Yrd.Doç.Dr. Mustafa BEKTAŞ

(İmza)

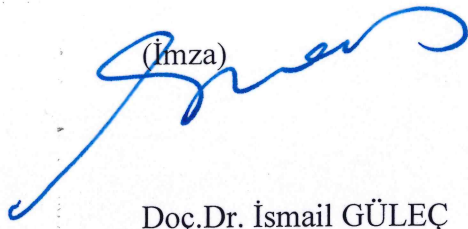


Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

31 / 1 / 2013

(İmza)



Doç.Dr. İsmail GÜLEÇ

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bugün dünyada hızlı bir şekilde bilgi artışı ve değişimi yaşanmaktadır. Buna bağlı olarak gelen yeniliklerden biri de yapılandırmacı yaklaşımdır. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte bilgi aktarmaktan çok beceri kazandırmak önemli hale gelmiştir. Eğitimin en önemli amaçlarından birisi de eleştirel düşünme becerisini geliştirmektir. Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi, bireyin hayatının önemli bir kısmını geçirdiği okullarda yapılan eğitim ve öğretim faaliyetleriyle mümkündür. Bu yüzden eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında öğretmenler büyük rol oynamaktadır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisini öğretmeye yönelik yeterliliklere sahip olması ve derslerinde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer vermesi gerekmektedir.

Tez konusunun seçiminde ve bu tezin araştırılmasında değerli yardım ve katkılarıyla bana rehberlik eden tez danışmanım Yrd. Doç. Dr Mustafa BEKTAŞ'a ve kıymetli tecrübelerinden faydalandığım hocalarım Yrd. Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM'a, Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM'a, Yrd. Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK'e ve Arş. Gör. Asena AYVAZ'a çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenimim süresince bu çalışmanın gerçekleşmesinde maddi olarak yardım eden, bilimsel projeleri destekleyen Sakarya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyon Başkanlığı'na (SAÜBAPK) teşekkür ederim.

Desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen, beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan ve fedakarlıklar göstererek benim bugünlere gelmemi sağlayan annem Ülker DİNÇER'e, babam Bahri DİNÇER'e, abim Erdinç DİNÇER'e, eşi Sevilay DİNÇER'e ve araştırmam süresince en büyük yardımcım, her zaman bana destek olan, sevgisini ve sabrını esirgemeyen sevgili eşim Hasan Ersin GÖBEL 'e çok teşekkür ederim.

Tezi yetiştirmem konusunda bana yardımcı olan ve beni cesaretlendiren değerli arkadaşlarım, Ayşe TAŞ'a, Emine TÜRKAY'a, Halime ERDEN'e, Hülya KÜLCÜ'ye ve yüksek lisans arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Şule DİNÇER GÖBEL

30/01/2013

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİ ÖĞRETİMİ YETERLİLİKLERİ VE UYGULAMALARI

Dinçer Göbel, Şule

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ

Ocak, 2013. 133 sayfa.

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilik ve uygulama düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Kütahya ilinde çalışmakta olan 272 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Toplanan veriler SPSS for Windows 13.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin yeterlilik ve uygulama düzeylerini belirlemek için likert tipi ölçekler geliştirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular: Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin kendilerini tamamen yeterli hissettikleri, eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin uygulamaları “her zaman” uyguladıkları ve eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile yeterlilikleri arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin, eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ile cinsiyetleri, sınıflarındaki öğrenci sayısı, çalıştıkları yerleşim yeri, çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi, mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumu, mesleğinden memnun olup olmama durumu ve eleştirel düşünme becerisini öğretmeye değer bulup bulmama durumu arasında anlamlı farklılık olmadığı ancak mezun oldukları fakülte, mesleki kıdemi, eleştirel düşünme becerisine yönelik eğitim alıp almama durumu ve ilköğretim programını inceleyip incelememe durumu arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile cinsiyetleri, mezun oldukları fakülte, sınıflarındaki öğrenci sayısı, mesleğini

isteyerek seçip seçmeme durumu, eleştirel düşünme becerisini öğretmeye değer bulup bulmama durumu ve ilköğretim programını inceleyip incelememe durumu arasında anlamlı farklılık olmadığı ancak mesleki kıdemi, çalıştıkları yerleşim yeri, çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi, mesleğinden memnun olup olmama durumu ve eleştirel düşünme becerisine yönelik eğitim alıp almama durumu arasında anlamlı farklılık olduğu görölmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme, Yeterlilik, Uygulama.

SUMMARY

THE LEVELS ABOUT THE ADEQUACIES AND APPLICATIONS FOR THE CRITICAL THINKING SKILLS TEACHING OF CLASSROOM TEACHERS

Dinçer Göbel,Şule

Masters Thesis, The Institute of Educational Science, Department of Primary
Education ,

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ

January, 2013. 133 pages.

The aim of this study is to determinate the levels about the adequacies and applications for the critical thinking skills teaching of classroom teachers.

A survey method was used in the study. The examples of the survey were formed by 272 classroom teachers in the town of Kütahya, in 2011-2012 Educational Term.

The data were analyzed by means of SPSS for Windows 13.0 packet program. A likert style questionnaire was developed for determination of adequacies and applications of the teachers.

The results according to applications: It was observed that the teachers had the adequacies about the critical thinking skills teaching, always applying and there was a positive relation between application levels and adequacies.

It was observed that there isn't a meaningful differance between the teachers had the adequacies and genders, the number of students in the classroom, the place where they work, the socia-economical level of the school where they work, whether they want to choose their job or not, whether they are satisfied with their job and whether teachers take notice of critical thinking skills teaching, however there is a meaningful differance between the faculty of graduation, the seniority of job, whether teachers have an education about critical thinking skills and, whether the teacher analyze the program of primary schools .

It was observed that there isn't a meaningful differance between the teachers had the level of applying and genders, the faculty of graduation, the number of students in

the classroom, whether they want to choose their job or not, whether the teachers take notice of critical thinking skills teaching and whether the teachers analyze the program of primary schools however there is a meaningful difference between the seniority of job, the place where they work, the socio-economical level of the school where they work, whether they are satisfied with their job and whether they have an education about critical thinking skills.

Key Words: Critical Thinking, Adequacies, Application.

İÇİNDEKİLER

Bildirim	II
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası	III
Önsöz ve Teşekkür	IV
Türkçe Özet	V
İngilizce Özet	VII
İçindekiler	IX
Kısaltmalar	XII
Tablolar Listesi	XIII
Şekiller Listesi	XVI
1.Bölüm, Giriş	17
1.1.Araştırmanın Amacı	18
1.1.1 Araştırmanın Alt Amaçları	18
1.2 Araştırmanın Önemi	20
1.3 Araştırmanın Sınırlılıkları	21
1.4 Sayıtlılar	21
1.5 Tanımlar	21
2.Bölüm, Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	22
2.1 Düşünme	22
2.2 Eleştirel Düşünme	25
2.2.1 Eleştirel Düşünme Neden Önemlidir?	28
2.2.2 Eleştirel Düşünmenin Karakteristik Özellikleri	30
2.2.3 Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri	33
2.2.4 Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri	38
2.2.5 Eleştirel Düşünme Öğretimi	40
2.2.6 Eleştirel Düşünme Öğretiminde Öğretmenin Rolü	47
2.2.7 Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi	50
2.2.7.1 Eleştirel Düşünmenin Birden Fazla Yönünü Ölçen Eleştirel Düşünme Testleri	51
2.2.7.2 Eleştirel Düşünmenin Sadece Bir Yönünü Ele Alan Eleştirel Düşünme Testleri	53
2.2.8 İlgili Araştırmalar	53
2.2.8.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	53

2.2.8.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	59
3.Bölüm, Yöntem	66
3.1 Araştırmanın Modeli	66
3.2 Araştırmanın Evreni Örneklemi	66
3.3. Veri Toplama Araçları	68
3.3.1 Eleştirel Düşünme Öğretimi Yeterlilik Ölçeği	68
3.3.2 Eleştirel Düşünme Öğretimi Uygulama Düzeyi Belirleme Ölçeği	71
3.4 Verilerin Toplanması	75
3.5 Verilerin Analizi	76
4.Bölüm, Bulgular ve Yorum	77
4.1 Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	77
4.2 İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	78
4.3 Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular	79
4.4 Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular	80
4.5 Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	87
5.Bölüm, Sonuç, Tartışma ve Öneriler	101
5.1 Sonuçlar	101
5.1.1 EDB Öğretimi Yeterlilik Düzeyi ile İlgili Sonuçlar	101
5.1.2 EDB Öğretimi Uygulama Düzeyi ile İlgili Sonuçlar	101
5.1.3 EDB Öğretimi Yeterlilikleri ve Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişki ile İlgili Sonuçlar	101
5.1.4 EDB Öğretimi Yeterlilikleri Alt Amaçları ile İlgili Sonuçlar	101
5.1.5 EDB Öğretimi Uygulama Düzeyleri Alt Amaçları ile İlgili Sonuçlar	103
5.2 Tartışma	105
5.3 Öneriler	115
5.3.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	115
5.3.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	116
Kaynakça	117
Ekler	128
Ek-1 Açıklama	128
Ek-2 EDB Öğretimi Yeterlilik Ölçeği	130
Ek-3 EDB Öğretimi Uygulama Ölçeği	131
Ek-4 Araştırma için Alınan İzin Yazısı	132

Özgeçmiş	133
----------------	-----

KISALTMALAR

EDB: Eleştirel düşünme becerisi

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Lipman' a Göre Eleştirel Düşünme ile Olağan Düşünme Arasındaki Farklar	24
Tablo 2. Paul, Binker, Jensen ve Kreklau' ya Göre Eleştirel Düşünme Stratejileri ..	36
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine Göre Dağılımı	67
Tablo 4. Faktörlere Göre Maddelerin Yük Değer Dağılımları	70
Tablo 5. Faktörlere Göre Maddelerin Yük Değer Dağılımları	74
Tablo 6. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Puanlar	77
Tablo 7. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Uygulama Düzeylerinin Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar	78
Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Uygulama Düzeyleri ve Yeterlilikleri Arasındaki İlişki Tablosu.....	79
Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Yeterliliklerinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu	80
Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Yeterliliklerinin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Karşılaştırılması, Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	81
Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Yeterliliklerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması, Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	82
Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Yeterliliklerinin Okuttıkları Sınıfların Mevcutlarına Göre Karşılaştırılması, Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	83
Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Yeterliliklerinin Çalıştıkları Yerleşim Yerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu	83
Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Yeterliliklerinin Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Karşılaştırılması, Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	84
Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Yeterliliklerinin Mesleğini İsteyerek Seçip Seçmeme Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu	84
Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Yeterliliklerinin Mesleğinden Memnun Olup Olmama Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu	85

Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Yeterliliklerinin Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	85
Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Yeterliliklerinin Eleştirel Düşünmeyi Öğretmeye Değer Bulup Bulmama Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu	86
Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Yeterliliklerinin İlköğretim Programlarını inceleme Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	886
Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Uygulama Düzeylerinin (alt boyutlarına ait puanlarının) Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	87
Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Uygulama Düzeylerinin (alt boyutlarına ait puanlarının) Mezun Oldukları Fakülteye Göre Karşılaştırılması, Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	88
Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Uygulama Düzeylerinin (alt boyutlarına ait puanlarının) Kıdeme Göre Karşılaştırılması, Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	89
Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Uygulama Düzeylerinin (alt boyutlarına ait puanlarının) Okuttukları Sınıfların Mevcutlarına Göre Karşılaştırılması, Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	91
Tablo 24. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Uygulama Düzeylerinin (alt boyutlarına ait puanlarının) Çalıştıkları Yerleşim Yerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu	93
Tablo 25. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Uygulama Düzeylerinin (alt boyutlarına ait puanlarının) Okulun Sosyo- Ekonomik Düzeyine Göre Karşılaştırılması, Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	94
Tablo 26. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Uygulama Düzeylerinin (alt boyutlarına ait puanlarının) Mesleğini İsteyerek Seçip Seçmeme Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu	96
Tablo 27. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Uygulama Düzeylerinin (alt boyutlarına ait puanlarının) Mesleğinden Memnun Olup Olmama Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu	97
Tablo 28. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Uygulama Düzeylerinin (alt boyutlarına ait puanlarının) Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu	98
Tablo 29. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Uygulama Düzeylerinin (alt boyutlarına ait puanlarının) Eleştirel Düşünmeyi Öğretmeye Değer Bulup Bulmama Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	99

Tablo 30. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Uygulama Düzeylerinin (alt boyutlarına ait puanlarının) İlköğretim Programlarını inceleme Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu **100**

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Ne Yapacağına ya da Neye İnanacağına Karar Verme Süreci	27
Şekil 2. Eleştirel Düşünmenin Karakteristik Kavramları Örnek Olayı	32
Şekil 3. Scree Plot Faktör Yapısı Şekli	69
Şekil 4. Scree Plot Faktör Yapısı Şekli	70
Şekil 5. Scree Plot Faktör Yapısı Şekli	72
Şekil 6. Scree Plot Faktör Yapısı Şekli	73

BÖLÜM 1 GİRİŞ

Bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi, kişinin yaşadığı çağa ayak uydurabilmesi için yenilenmesini, bireyin kendisini bu yeni toplumda var edebilmesi için geleneksel kalıpların dışına çıkarak daha esnek düşünebilmesini zorunlu kılmakta ve bunu bir ihtiyaç haline getirmektedir.

21. yüzyıl bilgi çağıdır. Bilginin her geçen gün hızla artması, bilgiye sahip olmaktan çok bilginin nasıl kullanılacağını bilme ihtiyacını doğurmaktadır. Dolayısıyla; sorgulayan, karşılaştığı problemleri çözebilen, demokratik değerlere sahip, yaratıcı düşünebilen, öz eleştiri yapabilen, kendine güvenen, olgular arasında bağlantılar kurarak çıkarımlarda bulunabilen bireylere ihtiyaç vardır. Geleneksel eğitim sistemi bu ihtiyacı karşılayamamaktadır. Bu nedenle eğitimde yenilenmeye gidilmesi gerekmektedir.

Eğitim sisteminin temel amaçlarından birisi demokratik bilgi ve becerilerle donanmış bireyler yetiştirmektir. Çünkü demokratik toplumlar ancak eleştirel düşünme becerilerine sahip bireylerce işlerlik kazanabilir ve refah seviyelerini yükselterek daha özgür toplumlar haline gelebilirler.

Günümüzde bilginin hızla artışı, belli güç odaklarının bilgiyi tekellerine alarak, bilgiyi kendi çıkarları için kullanmalarına neden olmakta ve bilginin insanı köleleştirdiği bir tahakküm ortamı yaratmaktadır. Kitle iletişim araçlarının yaygın kullanımı ve bilgiye en kolay yoldan ulaşma imkânını taşıması, medyanın bireylerin karar verme ve kitleleri yönlendirme süreçlerinde etkin olarak yer almasına neden olmaktadır. Bireylerin sahip olduğu bilgileri irdelleyerek bir özne olarak yaşam içerisinde yer alabilmeleri için eleştirel düşünme becerisini kazanmaları gerekmektedir. Eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında aileden sonra çocukların en fazla zaman geçirdikleri ve sosyalleştikleri kurumun okul ortamı olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla davranışlarıyla çocuklara model oluşturan

öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisini öğrencilere kazandırmasının önemi yadsınamaz.

İlköğretim programı incelendiğinde, eleştirel düşünme becerisi tüm derslerde ortak olan sekiz temel beceriden birisidir ve programda önemli bir yer tutmaktadır. Bu becerinin öğrencilere kazandırılabilmesi için öncelikle öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisine sahip olması ve eleştirel düşünme becerisini öğrencilere kazandırmada yeterli olması gerekmektedir.

1.1 ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın genel amacı; sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin yeterlilik ve uygulama düzeylerini belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır.

1.1.1 Alt Amaçlar

1. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri hangi düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulamaları hangi düzeydedir?
3. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri;
 - a. Öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - b. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - c. Öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - d. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - e. Öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim yerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - f. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyo- ekonomik düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - g. Öğretmenlerin sınıf öğretmenliği mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

- h.** Öğretmenlerin mesleğinden memnun olup olmama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - i.** Öğretmenlerin eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili daha önce eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?
 - j.** Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi öğretmeye degecek bir beceri olarak bulup bulmamalarına göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?
 - k.** Öğretmenlerin ilköğretim programlarındaki eleştirel düşünme becerisiyle ilgili kazanımları inceleyip incelememe durumuna göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?
- 5.** İlköğretim sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri;
- a.** Öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - b.** Öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - c.** Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - d.** Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - e.** Öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim yerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - f.** Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo- ekonomik düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - g.** Öğretmenlerin sınıf öğretmenliğini mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - h.** Öğretmenlerin sınıf öğretmeni olarak çalışmaktan memnun olup olmama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - i.** Öğretmenlerin eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili daha önce eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?
 - j.** Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi öğretmeye degecek bir beceri olarak bulup bulmamalarına göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?
 - k.** Öğretmenlerin ilköğretim programlarındaki eleştirel düşünme becerisiyle ilgili kazanımları inceleyip incelememe durumuna göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?

1.2 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Günümüzde bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesiyle dünyada her alanda gelişmeler yaşanmaktadır. İnsanoğlu yaşanan bu gelişmeleri takip etmeli ve yaşanan gelişmelere ayak uydurmalıdır. Gelişmenin sonucunda meydana gelen bu değişim bireyin hayatına bir zorunluluk olarak girmektedir. Bu da bireyi düşünmeye ve üretmeye zorlamaktadır. Ayrıca bilginin sürekli olarak çoğalarak gelişmesi, bilgiyi eğitim programlarına koymayı olanaksız hale getirdiğinden öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandırmak amacıyla bilgiye kendilerinin ulaşabilmeleri ve gereken bilgiyi edinmelerini sağlayacak yöntemler kullanılması gerekmektedir. Öğrencilerin bilginin pasif alıcısı olmak yerine, öğrencinin merkeze alındığı etkinliklerin düzenlenmesi ve bu şekilde öğrencilerin aktif katılımlarının sağlandığı ortamların oluşturulmasıyla eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi günümüzde önem kazanmıştır.

“Eleştirel düşünme, demokratik toplumlarda eğitimin en önemli amaçlarından biridir. Toplum yaşamının her alanındaki hızlı değişim, bireylerin bu yaşama etkin biçimde katılabilmeleri için eleştirel düşünebilmelerini zorunlu kılmaktadır. Gittikçe karmaşıklaşan yaşamda, sorunların çözümü ve kararların alınmasına kaynaklık eden bilgiler hızla değişerek çoğalmaktadır. Bu nedenle, demokratik toplumlarda bireyler toplumsal süreçlere etkin olarak katılabilmek için nelere inanacakları ve hangi eylemlerde bulunacakları gibi konularda karar verirken, doğru bilgiye ulaşma ve ulaştığı bilgileri anlamlandırabilme konusunda donanımlı olmak zorundadırlar” (Doğanay ve Ünal, 2006; 209). Bundan dolayı eleştirel düşünme becerisinin gelişmesine eğitiminde destek vermesi büyük önem taşımaktadır.

Eleştirel düşünme öğrencilerin kalıtsal olarak getirdiği özelliklerden biri değildir; öğrenilebilir, öğretilir ve geliştirilebilir. Bu eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında öğretmenin etkili olduğunun bir göstergesidir. Bu araştırma öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi öğretimi konusunda donanımlı olması gerektiğine dikkat çekmesi açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın;

- Program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı,
- Öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim çalışmalarına ışık tutacağı,

- Eleştirel düşünme ile ilgili yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.3 ARAşTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma 2011-2012 ğitim-Öğretim yılında, Kütahya ilindeki ilköğretim okulları ile sınırlıdır.
2. Araştırma Kütahya ili resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

1.4 SAYILTILAR

1. Araştırma için geliştirilen veri toplama aracı, araştırmanın amacını sağlayacak yeterli niteliğe sahiptir.

1.5 TANIMLAR

Eleştirel Düşünme: Gözlem ve bilgiye dayanarak sonuca ulaşma, karar verme, yargılama ve değerlendirme süreci.

Yeterlilik: Mesleki yönden bir mesleğin başarılı bir biçimde yerine getirilebilmesi için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (Şişman, 2000: 9).

BÖLÜM 2 KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 DÜŞÜNME

Herhangi bir kimseye insanların öteki canlılardan ne bakımlardan ayrı oldukları sorulursa, alınacak cevap insanların konuşabildikleri ve düşünebildikleri olur. İnsanlar hayvanlardan farklı olarak düşünme yoluyla problemlerini çözebildikleri gibi konuşarak birbirleriyle anlaşabilir ve ilerisi için bir takım hayaller kurar, planlar yaparlar (Baymur, 1969).

İnsanlar uyanık oldukları zamanın çoğunda düşünmektedirler; düşünmek zor bir iştir. Okumakta olduklarınız hakkında düşünmeyi durdursanız bile, düşünceleriniz başka bir konuya, örneğin arkadaşınızla dün akşamki buluşmanıza ya da bu akşam yapacak olduğunuza kayar. Böyle bir durumdaysa hayal kuruyorsunuz demektir. Fakat hayal kurma da bir düşünme biçimidir (Morgan, 1984; 144).

Düşünmeyle ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Çok eskiden beri bu konu üzerinde durulmuş, çalışmalar yapılmıştır. Düşünme birçok bilim adamı tarafından farklı biçimlerde ifade edilmiştir.

Türk Dil Kurumu'nun (1966) tanımına göre düşünme, “Zihinden geçirmek, göz önüne getirmek, bir sonuca varmak ereğiyle inceleme, karşılaştırma ve aradaki ilgilerden yararlanma gibi zihin işlemlerinden geçirmek, muhakeme etmek, zihniyle arayıp bulmak, tasarlamak, hatırına getirmek” olarak tanımlamaktadır.

Cüceloğlu (1995) düşünmeyi, “İçinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel bir süreç” olarak tanımlamaktadır.

Morgan (1984) düşünmeyi, “Çevremize ilişkin bilgilerin işlenmesi” olarak tanımlamaktadır.

Baymur (1969) düşünmeyi, “karşılaşılan bir problemi zihinde çözebilme gücü” olarak tanımlamaktadır.

Özcan (2007) düşünmeyi, “belirsizlik durumlarında zihin hücrelerinin aktif şekilde etkileşime girerek durum ve olaylara sesli ya da sesiz açıklama getirme etkinliği” olarak tanımlamaktadır.

Düşünme; kavramlar veya olaylar arasında anlamlı bağlantılar kurmaya ve sonuçlar çıkarmaya dayanan zihinsel bir süreçtir. Araştırma, yansıtma, eleştirme, sorgulama, problem çözme gibi zihinsel etkinlikleri içerir (Aybek, 2006).

Bazı çalışmalara göre 8 tane genel düşünme süreci bulunmaktadır. Bunlar; kavram bilgisi, ilke bilgisi, anlayış, problem çözme, karar verme, araştırma, bileşim (kompozisyon), ayrıntılı bir konuşmadır. Bunların her biri düşünmenin bileşenleri olarak tanımlanmaktadır. Düşünmenin bileşenleri düşünmenin ilerletilmesi için önem taşımaktadır (Bailin, Case, Coombs ve Daniels, 1999).

Kazancı’ya (1989) göre canlılar için yiyecek, su ve hava ne denli önemli ise, başarılı ve rahat bir yaşam için de düşünme o denli önemlidir.

Kazancı, düşünmeye verilen önem ve onun geliştirilmesine duyulan özlem ve isteğin aşağıdaki nedenlerden kaynaklandığını belirtmektedir (1989, 2-3):

1. Düşünme, insan çabasını belli bir amaca ya da sonuca yöneltir. İnsanı kötü alışkanlıkların tutsağı olmaktan kurtarır. İnsana, yeterince bilgi toplamadan yanlış ve yanlı kararlar verme yerine düzenli ve sistemli biçimde toplanmış bilgiler yardımıyla yön vermesini sağlar.

2. Düşünme, insanın karşılaştığı güçlükleri ya da problemleri önceden kestirmesine yardımcı olarak, onları karşılamada, onlara karşı hazırlıklı olmada en önemli rolü oynar. En basit işten en karmaşığa kadar, ileri görüşlülük ve doğru davranış ancak geliştirilmiş bir düşünme gücünden kaynaklanır.

3. Düşünme, kavramlarının oluşmasında ve gelişmesinde, her gelişen kavramın birey için anlam kazanmasında da rol oynar. Her alandaki düşünme, ilerleme ve gelişmenin kavramların zenginliği ve sağlamlığı oranında geliştiği bir gerçektir.

4. Düşünme hem bireylerin, hem toplumların güvenilir ve sürekli bir yaşayış biçimine kavuşmaları için gerekli ortamın hazırlanması ve bu ortamın sürekliliğinin sağlanmasında önemli rol oynar.

Clement ve Loached'a (1980) göre öğrencilere ne düşüneceğini öğretmek yerine nasıl düşüneceğini öğretmek gerekmektedir. Bu da eleştirel düşünme kavramını ortaya çıkarmaktadır (Akt: Schafersman, 1991).

Eleştirel düşünme ile olağan düşünme arasında pek çok farklılık bulunmaktadır. Bu farklılıkları Lipman, (1988: 40) şu şekilde ifade etmiştir.

Tablo 1. Lipman'a Göre Eleştirel Düşünme ile Olağan Düşünme Arasındaki Farklar

Olağan Düşünme	Eleştirel Düşünme
Tahmin Etme	Karar Verme
Tercih Etme	Değerlendirme
Gruplandırma	Sınıflandırma
İnanma	Varsayma
Sonuç Çıkarma	Mantıksal Olarak Sonuç Çıkarma
Kavramları Çağırıştırma	İlkeleri Kavrama
İlişkileri Fark Etme	Farklı İlişkiler Arasındaki İlişkileri Fark Etme
Nedensiz Düşünceler Sunma	Nedene Dayalı Düşünceler Sunma
Ölçüte Dayanmayan Kararlar Alma	Ölçüte Dayalı Kararlar Alma

Bir toplumun bağımsızlığı, öğrendiklerini olduğu gibi kabul eden bireylerle değil, araştıran, inceleyen, okuyan, verilen hükümleri eleştirebilen, kendi kararlarını bunlardan sonra verebilen bireylerin varlığı ile uzun ömürlü olacaktır. Bu da düşünme becerilerinin gelişmesi ile mümkündür. İnsanın yaşamında önemli bir yeri olan ve eğitim için önemini bilindiği düşünmenin bir yönü de eleştirel düşünmedir. Düşünmenin bir boyutu olan eleştirel düşünme, öğrencilerin eğitim ve öğretiminde oldukça önemlidir (Erüs, 2007).

2.2 ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Eleştirel kelimesinin İngilizce karşılığı olan “critical” kelimesi değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamlarını dile getiren Yunanca “kritikos” teriminden türetilmiş, Latince’ye “criticus” olarak geçmiş ve bu yolla diğer dillere yayılmıştır. Eleştirme, bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme anlamına gelmektedir (Kaya, 1997).

Eleştirel düşünmenin ne olduğu ve nasıl öğretileceği sorusunun başlangıcı, Platon’un bir şeyi bilme iddiasında bulunmadan önce o şeyi bilecek konumda olmaya önem veren ve insanın bir konuda fikir yürütmeye başlamadan önce neleri bilip neleri bilmediğini araştırması gerektiğine değinen Sokratik diyaloglarındaki doğru bilgi arayışına kadar geri götürülebilir (Gündoğdu, 2009).

Eleştirel düşünmenin ne olduğu yıllardır tartışılmakta ve kabul edilen tek bir tanım bulunmamaktadır. Alan yazında, eleştirel düşünmeyle ilgili pek çok farklı tanım bulunmaktadır.

Fisher, (2001) Dewey’in eleştirel düşünmeyi, derinlemesine düşünme kavramını kullanarak tanımladığını ifade etmektedir. Derinlemesine düşünme, bir inanç ya da bilgi üzerinde onu destekleyen dayanakları göz önünde bulundurarak aktif, sürekli ve dikkatli düşünmedir.

Halpern (1999) eleştirel düşünmeyi, maksatlı, nedensel, amaca yönelik düşünme ve problem çözme, sonuç çıkarma, olasılıkları hesaplama, karar verme olarak tanımlamaktadır.

Change eleştirel düşünmeyi “gerçekleri analiz etme, düşünceleri üretip düzenleme, düşünceleri savunma, karşılaştırma yapma, çıkarımlar yapma, savları değerlendirme ve sorun çözme becerilerinin bir bütünü” olarak tanımlamaktadır (Akt: Marrapodi, 2003).

Lipman (1988) eleştirel düşünmeyi “zihinsel süreçler, stratejiler, karar verme, problem çözme ve yeni fikirler öğrenme” olarak tanımlamaktadır.

Kazu ve Şentürk (2010) eleştirel düşünmeyi, “makul, anımsatıcı, güvenilir ve yapıcı düşünmenin, inançlarımız ve davranışlarımızla ilgili kararlara odaklanması” olarak tanımlamaktadır.

Çubukçu (2006) eleştirel düşünmeyi, “ kendi düşüncelerimizi ve başkalarının fikirlerini anlayabilmek ve düşünceleri açıklayabilme becerimizi geliştirmek için etkin, örgütlü ve işlevsel bir bilişsel süreç” olarak tanımlamaktadır.

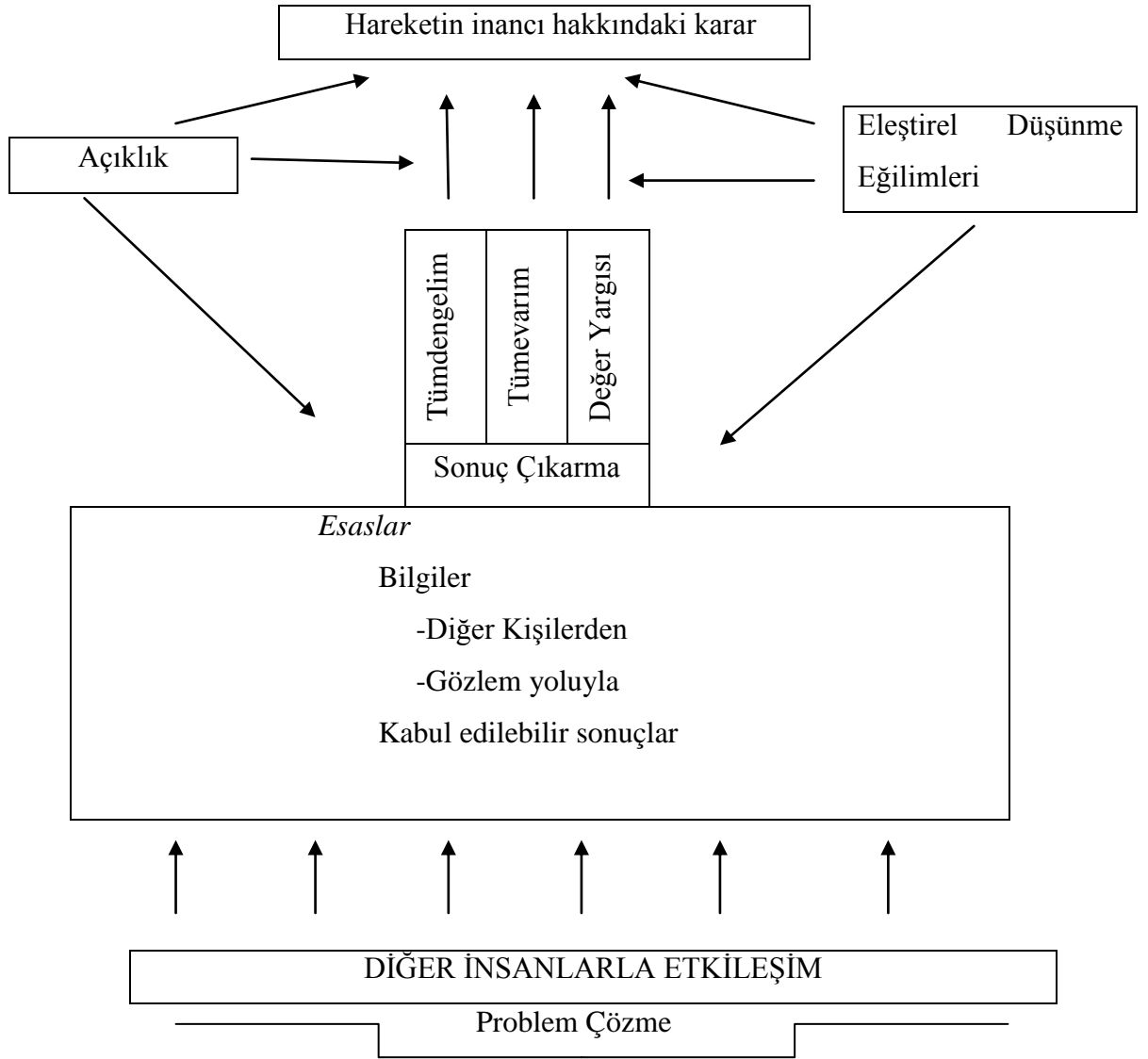
Cüceloğlu (1995, 216) eleştirel düşünmeyi, “kendi düşünme süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının görüşlerini göz önünde tutarak öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizdeki olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel bir süreç” olarak tanımlamaktadır.

Akinoğlu (2001) eleştirel düşünmeyi, “bilgi edinme sürecinde irdelleyebilmeyi, çok yönlü sorgulayabilmeyi gerektiren, düşünme süreçlerini etkili, tarafsız ve disiplinli bir şekilde uygulayabilmeyi, yeni durum ve ürünleri kriterlere dayalı değerlendirmeyi ve geliştirmeyi içeren zihinsel ve duyuşsal bir süreç” olarak tanımlamaktadır.

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

Ennis (1985) eleştirel düşünmeyi, ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermede yansıtıcı ve derinlemesine düşünme olarak tanımlanmaktadır. Bireyin ne yaptığı ve neye inandığıyla ilgili karar verme sürecini aşağıdaki tablo ile açıklamıştır.

Şekil 1. Ne Yapacağına ya da Neye İnanacağına Karar Verme Süreci



Ne yapacağına ya da neye inanacağına karar verme bir üst düzey düşünme girişimidir. Çoğu pratik üst düzey düşünme aktiviteleri, ne yapacağına ya da neye inanacağına karar vermeye odaklanmadır (Ennis, 1985).

Eleştirel düşünmeyle ilgili farklı tanım ve yaklaşımları değerlendirdiğimizde, bazı ortak noktalara ulaşmak olanaklıdır. Öncelikle eleştirel düşünme, bilgi, strateji, beceri ve tutumları içine alan oldukça karmaşık ve bütüncül bir düşünme sürecidir. Bu düşünme sürecinin temel özellikleri kısaca şöyle özetlenebilir:

Eleştirel düşünme genelde gerçeği nesnel bir şekilde algılama sürecidir. Ancak gerçekler bize görüldüğü gibi olmayabilir. Bu nedenle, eleştirel düşünme, gerçeği bütün olarak olumlu ve olumsuz yönleriyle, bize görünen ve görünmeyen

boyutlarıyla da araştırıp, onun hakkında bir yargıya varmadır. Kürenin bize görünen kısmına bakarak dünya hakkında tam bir bilgi edinemeyiz. Büyük Okyanus tarafına bakan birisi, başka kısımlar hakkında hiçbir bilgisi yoksa, büyük olasılıkla dünyayı büyük bir kısmı sudan oluşan bir yer olarak algılayacaktır. Kürenin Asya Kıtası tarafından bakan birisi, başka taraflarına bakmazsa, dünyanın büyük çoğunluğunun kara parçasından oluştuğunu söyleyecektir. Bu nedenle gerçeği tam anlamak için değişik açılardan bakmaya gereksinim vardır. Bu bağlamda sorgulama, eleştirel düşünmeyi betimleyen önemli kavramlardan biridir. Bize sunulan yazılı, sözlü ya da görüntülü iletileri sunulduğu biçimiyle kabul etmemek, onları değerlendirmek en sonunda yargıya ulaşmak gerekir (Doğanay ve Ünal, 2006).

Eleştirel düşünmenin ne olduğunu daha iyi anlayabilmek için ne olmadığı üzerinde durmak doğru olur. Eleştirel düşünmenin ne olmadığı ile ilgili maddeler aşağıda sıralanmıştır.

1. Negatiflik değildir.
2. Saplantılı, öznel, özensiz ve yüzeysel bir düşünme değildir.
3. Pasif olmayı gerektiren düzensiz bir zihinsel süreç değildir.
4. Kendiliğinden oluşan otomatik bir düşünme türü değildir.
5. Ürün değil süreçtir.
6. Çabucak karar verme değildir.
7. Sadece problem çözme değildir.
8. Önyargılı bir yaklaşım ve her şeyi siyah-beyaz, doğru-yanlış şeklinde görmek değildir.
9. Her şeye karşı çıkış ve her şeyi yapabileceğine inanma değildir.
10. Eleştirel düşünme sadece bir beceri değil, bilgi ve tutum da gerektiren bir düşünme türüdür (Güzel, 2005).

2.2.1 Eleştirel Düşünme Neden Önemlidir?

Son yıllarda üzerinde oldukça tartışılan eleştirel düşünmenin neden önemli olduğu ve eğitim etkinliklerindeki yeri ile ilgili sorular daha ön plana çıkmaktadır. Bugün çağdaş eğitim sistemlerinin temel amaçları arasında yer alan eleştirel düşünme demokrasinin de temelinde yer alan bir kavramdır. Eleştirel düşünmenin kullanılmadığı durumlarda, yeni görüşlerin ya da farklı bakış açılarının gelişmesi beklenemez. Bu da toplumsal yaşam için istenilen bir durum değildir. Toplumsal

yaşam için gerekli olan yeni görüşlerin ve farklı bakış açılarını dile getirmesi demokrasi için olduğu kadar eğitim açısından da büyük önem taşımaktadır (Kürüm, 2002).

Günümüzde yaşanan bilgi patlaması eleştirel düşünmeyi gerektiren önemli bir gelişmedir. Bilgi sürekli olarak çoğalmakta ve gelişmektedir. Bu artan sayıda bilgiyi eğitim programlarına koyarak öğrencilere sunmak imkânsız olduğundan, öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandırmak amacıyla bilgiye kendilerinin ulaşabilmeleri ve gereken bilgiyi edinip, o bilgileri anlamak için gerekli ilke ve yöntemler geliştirmeleri sağlanabilir (Altıntaş, 2009).

Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz (2003) eleştirel düşünmenin neden önemli olduğunu iki düzlemde ele almışlardır. Birincisi bireyin kendi yaşamında en doğru çözümleri üretebilmesi, en doğru kararları verebilmesi, bağımsız düşünebilen, özgün ve özgür bir birey olabilmesi üzerinde duran “bireyleşme” dir. İkincisi de “yurttaşlaşma” olarak ele alınmıştır. Çağdaş demokrasilerin gereksinim duyduğu bireyler, toplumsal sorunlara duyarlı, toplumsal sorumluluk sahibi, her türlü dogmatik düşünceden uzak, etkin katılımı bilen ve isteyen, kendi düşüncelerini oluşturabilen, başkalarınınkini sorgulayıp değerlendirebilen, empati sahibi, tartışma ve uzlaşma kültürüne sahip bireylerse, eleştirel düşünme, yurttaş olmanın da odak noktasıdır. Eleştirel düşünme demokratik bir toplumda etkin bir yurttaş ve bağımsız bir birey olmanın en önemli etmenlerinden biridir.

Kazancı'ya (1989) göre eleştirel düşünme gücünün geliştirilmesini hedefleyen eğitim anlayışının başlıca üç önemli gerekçesi vardır. Bunlardan birincisi, öğrencilerin yaşamları boyunca verecekleri önemli kararların başarı derecesi eleştirel düşünme sürecini kullanmasındaki becerileriyle paralel olmasıdır. İkincisi, eleştirel düşünme gücünün, propaganda, reklam vb. tekniklerin olumsuz etkilerinden bireylerin korunmasında yararlanılabilecek en önemli araç olmasıdır. Üçüncüsü, eleştirel düşünme gücü ancak erken yaşlarda geliştirilip kullanılmaya başlanırsa etkili olur, yaş ilerledikçe bu gücün gelişmesinin güçleşmesidir.

Eleştirel düşünme eğitiminin öğrencilere neler kazandıracığı sorusuna Munzur (1999) şu yanıtı vermiştir:

- Öğrencilerin grup içi etkileşim yoluyla, derslerde katılımcı, etkin, ilgili ve paylaşımcı olmalarını sağlar.

- Öğrencilere bağımsız düşünebilmeyi ve karar vermeyi öğretir.
- Öğrencilerin demokrasi bilincine varmalarını sağlar.
- Öğrencilerin çevreleriyle, çevrelerindekiyle ilişkilerini düzenler.
- Öğrencilerin, konu ile ilgili kalıcı bilgiler edinmelerini sağlar.
- Öğrencilerin, kendilerini ve karşılarındakini tanımalarını; kendilerine ve çevrelerine karşı bilinçli ve duyarlı olmalarını sağlar.
- Öğrencilerin yaşamlarının zenginleşmesine katkıda bulunur.
- Öğrencilere tartışmayı öğretir, saldırganlıklarını azaltır ve sosyal davranışlarını düzenler.
- Öğrencilerin kendilerine güvenmelerini sağlar.
- Öğrencilerin takdir görme ve beğenilmeyi yaşamalarını sağlar.
- Öğrencilerin derse ilgilerini artırır, güdülenmelerini sağlar.
- Öğrencilerin araştırma yapmaya ilgi duymalarını sağlar.

2.2.2 Eleştirel Düşünmenin Karakteristik Özellikleri

Eleştirel düşünmenin karakteristik özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Craver, 1999: 3):

- Eleştirel düşünme doğrusal değildir. Bu nedenle, önceden belirlenmiş bir yol takip edilmemelidir.
- Eleştirel düşünme süreci çok yönlü bir eğilimdir ve tek bir bakış açısından anlaşılmaz.
- Tek bir çözümü değil daha fazla çözümü gerektirir ve her çözüm avantaj ve dezavantaj içerebilir.
- Değerlendirme ve yorum gerektirir. Eleştirel düşünmede sadece siyah ve beyaz değil gri de vardır.
- Farklı bakış açıları ve bu bakış açılarıyla çelişkilerin bulunması ve çoklu kriterlerin işe koşulmasını gerektirir.
- Problemlerin belirsiz öğelerini de kapsar.
- Düşünme süreci, bireyin kendi kendine düzenlenmesini gerektirir. Eleştirel düşünme öğrenildiğinde öğrenciler karşılaştıkları görev ya da problemlerde öğretmenlerinden bağımsız bu süreci uygulayabilmelidirler.

- Çabaya dayalıdır. Düşünme sürecinde birçok belirsizlik vardır. Bu belirsizlikleri kaldırmak için sıkı ve güçlü bir çalışma gereklidir (Akt: Semerci, 2010: 4).

Brookfield (1987) eleştirel düşünmenin beş yönünü şu şekilde açıklamaktadır;

- Eleştirel düşünme üretken ve pozitif bir aktivitedir.
- Eleştirel düşünme sonuç değil, süreçtir.
- Eleştirel düşünmenin göstergesi ortaya çıkan durumlara göre çeşitlidir.
- Eleştirel düşünme negatif olayların yanı sıra pozitif olaylar tarafından da tetiklenmektedir.
- Eleştirel düşünme mantıklı olmasının yanı sıra duygusaldır (Akt: Marrapodi, 2003).

Carr (1988) eleştirel düşünmenin boyutlarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. İddia edilen cümlelerin arasındaki yargılayıcı ilişkinin bulunmasını sağlayan “Mantıksal Boyut”.
2. Cümleleri yargılamada ölçüt bilgisini ölçmeyi sağlayan “Ölçütsel Boyut” .
3. Cümlenin amaca uygun olup olmadığı ile ilgili yargıya varmaya sağlayan “Faydacı Boyut”.

Hemming, (2000) Ennis’e göre eleştirel düşünme için mantığın önemli olduğunu belirtmiştir. Eleştirel düşünme mantık, kriter ve fayda açılarını içerdiğinden süreç çok boyutludur. Bu süreçlerin eleştirel düşünmenin temel boyutlarını oluşturduğu kabul edilebilir.

Wright (2002: 93) eleştirel düşünmenin karakteristik kavramlarını aşağıda sunulan örnek olayda vermiştir.

Şekil 2. Eleştirel Düşünmenin Karakteristik Kavramları Örnek Olayı

Örnek Olay

Carl'ın oyun kartları sırasının gözünden çalınmıştır. Carl suçlunun Fred olduğunu söylemektedir. Çünkü Fred, bir gün önce Carl'dan oyun kartlarından bazılarını istemiş, Carl da vermemiştir. Bu yüzden Carl, Fred'i kartlarını çalmakla suçlamaktadır.

Eleştirel Sorgulama

Öğretmen;

- Fred'in, daha **önceden** başka şeyleri çaldığını **biliyorum**. Ama, bunu yeniden yapabileceğini **varsaymalı** mıyım?
- Eğer öyle yaparsam, **önyargılı** hareket etmiş olur muyum?
- X, kartların çalındığı sırada Fred ile birlikte dışarıda oyun oynadıklarını söyledi. Fakat X, Fred'in en iyi arkadaşı. Bu durumda X, **tarafli** davranıyor olabilir.
- Sorguladığım hiç kimse X ile Fred'i o saatte birlikte oynarlarken görmemiş. Ama **ilgili bilgiye** sahip olan herkese sordum mu?
- Dürüst bir kişi olduğuna **inandığım** Y, kartların çalındığı saatlerde Fred'i sınıfta gördüğünü söylüyor. Ama, Y Fred'i gördüğünü söyleyen tek kişi. Bir tek kişinin tanıklığına dayanmak yeterli olur mu? Y'nin dürüstlüğüne duyduğum **kişisel inanç**, onun yetersiz tanıklığını fazla önemsememe neden olabilir mi?
- Y'nin tanıklığına inanacak kadar **yeterli kanıt** var mı?
- Carl kartlarını kaybetmiş ya da bir başka yere koyup unutmuş olabilir. Bu durumda benim Fred'in üstünün aranmasını istemem **adil** olur mu?
- Hırsızlık olayına duyduğum **duygusal tepki**, sorgulama sürecini etkiliyor mu? Duyduğum rahatsızlık, **karar vermekte aceleci davranmama** yol açıyor mu?

Wright, yukarıdaki örnekte, eleştirel düşünmenin temel kavramlarını örneklemektedir. Ona göre eleştirel düşünmenin karakteristik özelliklerini içeren kavramlar, önyargı, ilgili bilgi, taraf olmak, inanç, kanıt ve yeterli kanıt, adalet, duygusal tepki ve karar verme olarak sıralanabilir (Akt: Köksal, 2005: 17).

2.2.3 Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri

Son zamanlarda araştırmacılar tarafından eleştirel düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişki araştırılmaya başlanmıştır. Çoğu araştırmacı eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi için eleştirel düşünme eğiliminin geliştirilmesi gerektiğine inanmaktadır. Düşünme eğilimleri eleştirel düşünme için oldukça önemlidir. Ancak eleştirel düşünme genellikle eleştirel düşünme becerileriyle karıştırılmış ve çoğunlukla göz ardı edilmiştir.

TDK'ya göre beceri “elinden iş gelme durumu, bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği”, eğilim ise “bir işi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme” olarak tanımlanmaktadır.

Beceri ve eğilim birbirine bağlıdır. Eğilim olmadıkça sahip olduğumuz becerileri yeterince kullanamayız. Eleştirel düşünme yalnızca birey eleştirel düşünme becerilerine ve eğilimlerine sahip olduğunda ortaya çıkmaktadır (Ee ve Sum, 2005).

Delphi Raporu'nda yayımlanan eleştirel düşünmeyi oluşturan 7 temel eğilim ve 6 beceri belirlenmiştir. Bu eğilimler şu şekilde açıklanmıştır (Facione, 2011):

1. Meraklılık: Birinin öğrenme için istekli ve zihinsel olarak meraklı olma eğilimini yansıtır.
2. Açık fikirlilik: Kişinin çeşitli görüşlere karşı hoşgörülü olmasını ve kişinin kendi hatalarına karşı duyarlı olmasını ifade eder.
3. Sistematiiklik: Planlı, organize edici ve dikkatli araştırma eğilimidir.
4. Analitiklik: Problem çözerken nesnel kanıtları kullanma, sorun çıkaracak durumlara karşı dikkatli olma eğilimidir.
5. Gerçeği arama: Kişinin kendi görüşlerini desteklemese bile soru sorma, iyi bilgilenme, dürüst ve nesnel olarak sorgulama eğilimidir.
6. Özgüven: Problemlerin çözümünde kişinin kendi akıl yürütme sürecine duyduğu güven eğilimidir.
7. Olgunluk: Problem, araştırma ve karar verme yaklaşımında bazı durumlar birden fazla seçenek sunar. Çoğu zaman kararların standartlara, konuya ve kanıtlara bağlı olması eğilimidir.

Bu raporda belirlenen eleştirel düşünme becerileri ise şunlardır:

1. Yorumlama: Durumların, olayların, yargıların, geleneklerin, inanışların, kuralların, ilkelerin ve ölçütlerin çeşitliliğinin önemini anlayıp açıklama ve kavrama.
2. Analiz: Durum, soru, kavram, tanımlama, inanış, yargı, tecrübe ve görüşlerin arasındaki ilişkileri tanımlama.
3. Sonuç çıkarma: Konuyla ilgili bilgiyi dikkate alarak makul sonuçlar çıkarılması ve unsurların tanımlanması.
4. Değerlendirme: Kişinin bakış açısının, tecrübelerinin, inanışlarının ya da görüşlerinin arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi.
5. Açıklama: Kavramların, ilkelerin ve ölçütlerin göz önünde bulundurularak sonuçlara bağlı olarak kanıtlar açısından doğrulanması.
6. Öz düzenleme: Kişinin bilişsel aktivitelerini öz bilinçli olarak izlemesi, bu aktivitelerdeki unsurların kullanılması (Facione, 2011).

Eleştirel düşünme süreci ile ilgili uzun yıllar çalışma yapan Robert Ennis eleştirel düşünme becerilerini şu şekilde sınıflandırmıştır.

1. Açıklığa kavuşturma becerileri
 - Bir soru üzerinde odaklanma
 - Tartışmaları analiz etme
 - Durumları açıklığa kavuşturmak için çeşitli tür ve düzeylerde sorular sorma
2. Destekleme Becerileri
 - Bir kaynağın güvenilirliğini yargılama
 - Gözlem raporlarını yargılama
3. Çıkarım Becerileri
 - Eldeki verilerden çıkarım yapabilme
 - Tümdengelimsel düşünebilme
 - Değer yargıları oluşturabilme
4. İleri düzeyde açıklığa kavuşturma becerileri
 - Terimleri tanımlayabilme ve tanımları yargılayabilme
 - Sayıtları belirleyebilme
5. Strateji ve teknik becerileri
 - Bir harekete karar verme

- Diğerleriyle etkileşim (Akt: Doğanay, 2010).

Walker, (2003) Dewey'in bilgiye sahip olmanın iyi düşünme için garantisi olmadığını, kişinin düşünmeye istekli olmasının önemli olduğunu belirttiğini, düşünme alışkanlığının gelişmesinde 3 tutumun önemli olduğunu ifade etmiştir. Açık fikirlilik, içtenlik, sorumluluk.

Fisher, (2001) Edward Glaser'in eleştirel düşünme becerilerini şu şekilde listelemiştir:

1. Problemi fark etme.
2. Karşılaşılan problemler için uygun anlamlar bulma.
3. Bilgi toplama.
4. Değer ve varsayımları fark etme.
5. Ayırt edici açık ve doğru dili kullanma ve kavrama.
6. Bilgiyi yorumlama.
7. Kanıtlara değer biçmek ve durumu değerlendirmek.
8. Öneriler arasında var olan mantıksal ilişkileri fark etme.
9. Sonuçların ve genellemelerin gerekçelerini gösterme.
10. Sonuçları ve genellemeleri test etme.
11. Derin deneyimlere dayanan inanışları modelleyip yeniden oluşturma.
12. Yaşamın niteliği ve özel şeyler hakkında doğru yargılama durumuna getirme.

Tishman, Jay ve Perkins'e (1992) göre düşünme eğilimlerinin 3 unsuru bulunmaktadır. Davranışlarda kapasite ve becerilerin taşınmasını gerektiren "yetenekler", davranışı sergilemek için uygun fırsatlar bulmayı sağlayan "duyarlılık", gerçekten davranışa eğilimi olup olmadığını gösteren "isteklilik" olarak sıralanmaktadır. Buna bağlı olarak bu unsurları da içine alan 7 düşünme eğilimi belirlemiştir.

1. Geniş ve atılgan olma: Açık fikirli olma, alternatif görüşleri araştırma, geniş düşünmede uyanık olmayı içermektedir.
2. Meraklılığın zihinsel olarak devamını sağlama: Merak, ispat, problemler bulma, sorgulamaya hevesli olmayı içermektedir.
3. Açık olma ve anlama çabası: Açık bir şekilde anlamaya hevesli olma, ilişkileri ve açıklamaları araştırmayı içermektedir.

4. Planlı ve stratejik olma: Planları yönetme, sonuçları kafada canlandırma, eksiklikleri fark etmeyi içermektedir.
5. Zihinsel dikkat: Kesinlik, organizasyon, titizlik, hataların farkında olmayı içermektedir.
6. Nedenleri değerlendirme ve araştırma: Sorular verme, doğrulama gereksinimi, kanıtlar için ihtiyaçların farkında olmayı içermektedir.
7. Üst bilişsellik: Birinin düşüncelerinin akışının farkında olma, karmaşık düşünme durumlarının farkında olma, zihinsel süreçlerin kontrolü egzersiz yeteneği ve yansıtıcı olmayı içermektedir.

Potts (1994) eleştirel düşünmeyle ilgili becerileri şu şekilde açıklamaktadır.

1. Bilgiler arasındaki benzerlik ve farklılıkları bulma.
2. Sorunları çözmeye kullanılacak bilginin geçerliliğini ve konuyla olan ilgisini belirleme.
3. Sorunların çözümünde alternatif çözüm yollarını bulma ve değerlendirme.

Paul, Binker, Jensen ve Kreklau (1990: 56-102) eleştirel düşünme becerilerini otuz beş farklı boyutta listelemiştir. Paul ve arkadaşları eleştirel düşünme stratejilerini duyuşsal stratejiler, bilişsel stratejiler-makro yetenekler, bilişsel stratejiler-mikro beceriler olmak üzere üç ana grupta toplamışlardır (Akt: Şahinel, 2007).

Tablo 2. Paul, Binker, Jensen ve Kreklau'ya Göre Eleştirel Düşünme Stratejileri

Duyuşsal Stratejiler	Bilişsel Stratejiler Makro Yetenekler	Bilişsel Stratejiler Mikro Beceriler
<ul style="list-style-type: none"> • Bağımsız Düşünme • Ben-merkezli veya toplum-merkezli iç görüler geliştirme • Tarafsız düşünmeyi hayata geçirme • Duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama • Zihinsel alçak 	<ul style="list-style-type: none"> • Genellemeleri arılaştırma ve yalınlaştırarak anlamını bozmaktan kaçınma • Benzer durumları karşılaştırma • Bireyin görüngesini geliştirme • Sorunları, sonuçları veya inançları açık hale 	<ul style="list-style-type: none"> • Gerçek uygulama ile idealleri karşılaştırma ve birbirinden ayırt etme • Düşünme hakkında kusursuz düşünme • Önemli benzerliklere ve farklılıklara dikkat etme • Sayıltıları inceleme ve

gönüllüğü ve yargıyı geciktirmeyi geliştirme	getirme	değerlendirme
• Zihinsel cesareti geliştirme	• Sözcüklerin veya söz öbeklerinin açık hale getirilmesi ve analiz edilmesi	• İlgili olmayan olgulardan ilgili olanları ayırt etme
• Zihinsel iyi niyeti ve dürüstlüğü geliştirme	• Değerlendirme için ölçüt geliştirme	• Akılcı çıkarımlar, kestirmeler veya yorumlar oluşturma
• Zihinsel azmi geliştirme	• Bilgi kaynaklarının güvenirliğini değerlendirme	• Kanıtları ve iddia edilen olguları değerlendirme
• Düşünme becerisine güven duymayı geliştirme	• Derinlemesine sorgulama	• Çelişkileri fark etme
	• Görüşleri, yorumları, inançları veya kuramları analiz etme ya da değerlendirme	• Doğurguları ve sonuçları keşfetme
	• Çözümler üretme ya da çözümleri değerlendirme	
	• Eylemleri veya politikaları analiz etme ya da değerlendirme	
	• Eleştirel okuma	
	• Eleştirel dinleme	
	• Disiplinler arası ilişki kurma	
	• Sokratik tartışmayı uygulama	
	• Diyalogsal düşünme	
	• Diyalektik uslamlama	

Görüldüğü gibi, Paul ve arkadaşları eleştirel düşünme stratejilerini üç gruba ayırmaktadır. Bunlar: Duyuşsal stratejiler, makro yetenekler ve mikro becerilerdir.

Bu stratejiler birbirinden bağımsızdır. Duyuşsal stratejiler bağımsız düşünmeyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Makro beceriler, düşünmeyi gerektiren ve düşüncenin genişletilmiş ardışıklığı içinde farklı temel becerileri örgütleme sürecidir. Mikro beceriler ise, bütünü göz ardı etmeden parçaları saptama ve ifadeyi bütünü içinde anlamlandırma becerileri olarak gözükmektedir (Şahinel, 2007).

2.2.4 Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri

Burbules ve Berk, (1999) eleştirel düşünen bireyleri bilginin eleştirel tüketicilerine benzetmektedir. Eleştirel bir tüketici nasıl satın alacağı bir malı inceleyip, benzerleriyle karşılaştırıp öyle karar veriyorsa, eleştirel düşünen bireyde neye inanacağına ya da ne yapacağına karar vermeden önce bilgilenmeye çalışır. Bu bilgilenme sürecinde birey, eleştirel tüketici titizliğiyle, bilgilerin neden ve kanıtlarını sorgulayarak, nesnel bilgiye ulaşmaya çalışır (Akt: Doğanay ve Ünal, 2006).

Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi nitelikli bireyler yetiştirme açısından oldukça önemlidir. Literatürde eleştirel düşünmenin farklı tanımları olduğu gibi eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin özellikleri de çeşitli şekillerde ifade edilmiştir.

Delphi Projesi'nde uzmanların iş birliğiyle ortaya koyduğu eleştirel düşünürün özellikleri şu şekilde açıklanmıştır:

İdeal eleştirel düşünür meraklı, iyi bilgilenen, açık fikirli, esnek, değerlendirmede açık, kişisel önyargılarıyla yüzleşmede dürüst, karar vermede titiz, yeniden gözden geçirmeye istekli, konularla ilgili açık, karmaşık sorunlarda düzenli, konuyla ilgili bilgiyi araştırırken özenli, ölçütlerin seçiminde makul, sorgulamaya odaklı ve sonuçları araştırmada ısrarlıdır (Facione, 2011).

Eleştirel düşünürlerin sayısı toplumumuzda çok azdır ve insanlar eleştirel düşünmeye teşvik edilmemektedir. Çoğu insan; soru sormamakta, merak etmemekte ve mücadele etmemektedir. Birçok insan kendi için düşünmez fakat onlar için düşünen diğer insanlara güvenir. Diğer insanlar neye inanıyorsa onun doğru olduğuna inanır. Çünkü hazır olana inanmak daha kolaydır. Sonuç olarak çoğu insan eleştirel olarak düşünmez.

Schafersman, (1991) Raymond ve Nickerson'ın ifade ettiği iyi eleştirel düşününlerin özelliklerinden bazılarını şu şekilde listelemiştir:

1. Becerikli ve tarafsız bir şekilde kanıtları kullanır.
2. Organize düşünür ve düşünceleri kısaca, tutarlı ve açık bir şekilde ifade eder.
3. Geçerli ve geçersiz sonuçları mantıksal olarak ayırt eder.
4. Kararları desteklemede kanıt yetersiz olduğunda karardan şüphelidir.
5. Mazeret bulma ve neden arasındaki farklılıkları anlar.
6. Aynılıkları ve benzerlikleri yüzeysel bir şekilde görür.
7. Bağımsız öğrenebilir.
8. Problem çözme tekniklerine başvurur.
9. Birinin kendi görüşü olan alışılmış soruları ve varsayımları anlamak için girişimde bulunmak görüşünü, bu görüşün ima ettiklerini eleştirir.
10. İnanışların geçerlilikleri arasındaki farklılıklara duyarlıdır.
11. Her zaman anladıklarının sınırlı olduğunu farkındadır.
12. Kendi görüşünü birinin hatalı bulabileceğinin farkındadır. Kişisel tercihlere göre kanıtların ağır basması tehlikesi olabileceğinin farkındadır.

İyi bir düşünürün düşünme stratejileri ve becerilerinin yanı sıra üstün nitelikli bilişsel yeteneklere de sahip olması gerekmektedir. Onların keşfetme, sorgulama, açık fikirli olma, çaba gösterme, entelektüel risk alma, hayal gücüne dayalı olarak eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olması gerekir (Tishman, Jay ve Perkins, 1992).

Argüden'e (2005) göre eleştirel düşünebilen kişilerin bir takım ortak özelliklere sahip olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin, eleştirel düşünebilenlerin planlı düşünme ve çalışma düzenine sahip olduğu gözlenmektedir. Diğer taraftan, bu nitelikteki insanların esnek oldukları, yeni fikir ve düşüncelere açık oldukları bilinmektedir. Eleştirel düşünce yapısı için gerekli üçüncü kişisel özellik ise sebat göstermedir. Bir işe başlayıp onu sonuna kadar götürebilecek kararlılığa sahip olmak, eleştirel düşünce döngüsünün tamamlanması için gereklidir. Bu nitelikteki insanlar değişime açıktır, herhangi bir görüşe, yaklaşıma veya modele koşulsuz olarak bağlanmayı reddederler.

Ennis'e (2001) göre eleştirel olarak düşünebilen biri aşağıdaki özelliklere sahip olmalıdır.

1. Kararların geçerliğini yargılama.
2. Sonuçları, nedenleri ve varsayımları tanımlama.
3. Kanıtların, varsayımların ve nedenlerinin kabul edilebilirliklerini içeren tartışmaların niteliğini yargılama.
4. Konuyla ilgili kişisel görüşünü savunma ve geliştirme.
5. Soruların uygun sınıflandırılmasını isteme.
6. Deneysel tasarımları yargılama ve deneyleri planlama.
7. İçerik için uygun yolla kelimeleri tanımlama.
8. Açık fikirli olma.
9. İyi bir şekilde bilgilenmeye çalışma.
10. Nedenlerin gerekçelerini söyleyerek sonuca varma.

King'e (1995) göre iyi düşünenler iyi soru soranlardır. İyi düşünenler duyduklarını, okuduklarını ya da deneyimlerini her zaman analiz ederler. Açıklamaları araştırmak ve ilişkiler hakkında tahminde bulunmak onlar için oldukça önemlidir. İyi düşünenler her zaman ne demek istiyorsun? Bunun aslı ne? Başka yolu var mı? Bunun kanıtı ne? Nasıl emin olabilirim sorularını sorarlar.

Kurland'a (2010) göre eleştirel düşünürlerin sahip oldukları özellikler şu şekilde sıralanmıştır:

1. Şüpheli olma.
2. Aktif olma.
3. Soru sorma ve soruları inceleme.
4. Yeni fikirlere ve farklı bakış açılara açık olma.
5. Kendi inançlarını ve karşıt görüşleri sorgulamaya gönüllü olma.

Sonuç olarak eleştirel düşünen bireyler, olguları ve olayları irdeleyen, neyi neden yaptığının farkında olan, kendilerini yenileme ihtiyacı duyan, yalnızca doğrudan anlatılanları değil anlatılanlardan yola çıkarak alt anlamları, ileri sürülen ifadeye yönelik kanıtları sorgulayan, bilgiyi işleyen ve üreten bir yapıya sahiptir (Çekiç, 2007).

2.2.5 Eleştirel Düşünme Öğretimi

Eğitimin temel amaçlarından birinin öğrencilere düşünme becerilerini özellikle eleştirel düşünme becerilerini kazandırmak olduğu konusunda eğitimciler aynı fikirdedirler (Gelder, 2005).

Eleştirel düşünmeyi geliştirmek için yapılan tartışmalar ve yürütülen programlar incelendiğinde eleştirel düşünme öğretiminde dört temel yaklaşım olduğu görülmektedir. Bunlar (Vural ve Kutlu, 2005):

1. Konu Tabanlı Eğitim Yaklaşımı: Bu yaklaşım, öğretilmesi planlanan içerik birimi ile birlikte eleştirel düşünmenin öğretilmesini öngörmektedir. Bu yaklaşımda eleştirel düşünmenin ilkeleri ve kuralları açık bir şekilde, içerik birimine paralel olarak öğrencilere verilmektedir.
2. Konuya Entegre Etme Yaklaşımı: Bu yaklaşım birinci yaklaşıma benzetmekle birlikte, içerik birimi ve eleştirel düşünme ilke ve kurallarını bütünleştirmeyi önermektedir. Ancak bu kurallar ve ilkeler açık bir şekilde verilmemektedir.
3. Genel Yaklaşım: Konu tabanlı öğretimden tamamen farklı biçimde yapılandırılmıştır. Eleştirel düşünme becerileri okulda verilen ders içerikleri dışında bir içerik temel alınarak geliştirilen beceri temelli program niteliğindedir.
4. Karma Yaklaşım: Bu yaklaşım, hem konu tabanlı yaklaşım hem de genel yaklaşımın birlikte kullanılmasını öngörmektedir.

Paul ve Elder eleştirel düşünmenin öğretimini öğrenmeye nasıl kılavuzluk edeceğini gösteren sekiz öğeden oluşan bir model sunmuştur (Akt: Doğanay, 2010):

1. Amaç
2. Anahtar sorular
3. Bilgi
4. Kavramlar
5. Çıkarımlar
6. Sayıtlar
7. Doğurgular
8. Görüş Açısı

Angelo, (1995) Pintrich, Lin ve Smith'in öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek için 3 öğretim yaklaşımı geliştirdiğini belirtmiş ve şu şekilde listelemiştir.

1. Öğrenci tartışmaları,
2. Problem çözümlerin açıkça vurgulanması,
3. Üst bilişsel stratejilerin sözle ifade edilmesidir.

Eleştirel düşünme günümüz eğitim programlarının istendik bir hedefidir. Ancak eleştirel düşünmeyi yaşamlarında etkili biçimde kullanabilen bireyler eleştirel düşünme becerilerine ve eleştirel düşünme eğilimlerine sahip bireylerdir. Bu yüzden de eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin kazandırılması çağdaş eğitim programlarının hedefleri arasında olmalı ve düşünme becerileri öğrenme sürecinde temel konumda bulunmalıdır (Akbıyık ve Seferoğlu, 2006).

Berman, (1991) eleştirel düşünme öğretiminde uyulması gereken esasları şu şekilde sıralamıştır:

1. Güvenli öğrenme ortamı oluşturulmalı.
2. Öğrencilerin düşünceleri izlenmeli.
3. Katılımcı öğrenciler cesaretlendirilmeli.
4. Cevaplardan ziyade sorular öğretilmeli.
5. Birbirlerine bağlılık öğretilmeli.
6. Çok yönlü bakış açısı kazandırılmalı.
7. Duyarlılık oluşturulmalı.
8. Öğrencilere düşünceleri üzerinde hareket etme fırsatı sağlanmalı.

Eleştirel düşünmenin amacı, düşüncelerimizi karıştırmak değil; yaşamda mantıksız düşünmekten alıkoymak olmalıdır. Eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilere öğretilmesi ile toplumda gerçekleri araştıran, duyduğuna değil bilimsel araştırmasının sonucunda gördüğüne inanan bireyler çoğalacak ve ülkenin kalkınma süreci hızlanacaktır. Eleştirel düşünemeyen kişiler, neyi neden yaptıklarının ayırımına varamazlar, düşüncelerine zıt düşen fikirlere sahip kişileri susturma yolları ararlar. Kendilerini yenilemezler, gelişime kapalıdırlar. Öğrendiklerini tazelemez, belirli kalıpların dışına çıkamazlar. Yapıcı ve yaratıcı da olamazlar. Unutmamak gerekir ki, toplumlar, düşünme becerisine sahip olan bireylerin sayısı arttığı ölçüde hızlı gelişirler (Erüs, 2007).

Schafersman (1991) eleştirel düşünme öğretimine ilişkin, eğitimin amacının öğrencilere iki önemli beceriyi kazandırmak olduğunu ifade etmiştir. Bunlar;

1. Neyi düşünecekleri (bir disiplinin içeriği),
2. Nasıl düşünecekleridir (bir disiplini değerlendirmek ve doğru yolu kullanarak anlamak).

Ancak öğretmenlerin büyük çoğunluğu sadece birinci maddede verileni yapmakta, ikincisini yani eleştirel düşünmenin nasıl olacağını öğretmemektedirler. Bunun en önemli nedeninin eğitimcilerin geçirmiş oldukları eğitim süreçlerini dikkate almamalarıdır. Bunun nedeninin öğrencilerden onlar gibi düşünmelerini beklemekten kaynaklandığı ve nasıl düşünülmesi gerektiği ile ilgili kendilerinde süreç içinde otomatik olarak gerçekleşmiş olan bu beceriyi öğrencilerine aktaracak sistemli ve işleyen bir bilgiye sahip olmamaları olarak göstermektedir.

Schafersman (1991) eleştirel düşünmenin öğrencilerde ortaya çıkması için şunları önermektedir.

1. Ders notları: Ders sırasında konuşarak öğrencilere eleştirel düşünme ilkelerini öğretilir. Ders sırasında sorularla, yalnızca materyalleri anlayarak değil onları analiz ederek ve yeni durumlara uyarlayarak eleştirel düşünme öğretilir.
2. Laboratuvar: Öğretmenlerin bilim sınıflarında laboratuvarlarda eleştirel düşünme pratikleri yapması kaçınılmazdır. Çünkü onlar bilimsel yöntemleri öğrenirler.
3. Ev ödevleri: Geleneksel okuma ödevleri ve özel problem yazma ya da eleştirel düşünmeyi ilerletici sorular kullanma ile eleştirel düşünme geliştirilebilir. Ev ödevleri eleştirel düşünmenin teşvik edilmesine olanak sağlar.
4. Nicel Araştırmalar: Eleştirel düşünmede problem çözmede matematiksel araştırmalar ve problem çözme becerilerinin öğretiminde nicel dünya problemleri günlük yaşamda kullanılabilir. Bu eleştirel düşünmeyi ilerletir.
5. Yazma Ödevleri: Eleştirel düşünme öğretiminin en iyi yolu öğrencilerin yazmalarıdır. Yazmaya zorlamak öğrencilerin düşünmelerini organize etmelerine, konuyu düşünüp taşınmasına, mantıksal olarak verileri değerlendirmesine imkan tanır. İyi yazarlar iyi eleştirel düşünür.
6. Sınavlar: Sınav soruları öğrencilerin eleştirel düşünmelerini ilerletebilir. Bu hem deneme soruları sınavları için hem de çok seçenekli sınavlar için doğrudur.

Potts, (1994) eleştirel düşünmenin geliştirilmesi için yapılması gerekenleri şöyle sıralamıştır:

1. Bilgiler arasındaki analogileri buldurma,
2. Öğrencilerin problem çözerken, verilen bilginin gerekliliğini ve uygunluğun araştırmalarını sağlama,
3. Problemlerin farklı çözüm yollarını isteme,
4. Öğrenciler arası iletişimi ve etkileşimi artırma,
5. Öğrencilere açık uçlu sorular sorma,
6. Soruları yanıtlamaları için öğrencilere yeterince zaman tanıma,
7. Öğrencilerden kazandıkları becerileri farklı durumlarda kullanmalarını isteme.

Öğretmenlerin öğrencilere Bloom'un taksonomisindeki üst düzeyle meşgul olacak fırsatlar sağlama, öğrencilere eleştirel düşünmeyi kazanma anlamında büyük fayda sağlar. Bunun için her sınıfta uygulanacak 5 aşama geliştirmiştir (Duron, Limbach ve Waugh, 2006):

- Birinci Aşama: Öğretmenin amaçları belirlemesi.
- İkinci Aşama: Sorgulama ile öğretim.
- Üçüncü Aşama: Değerlendirmeden önce uygulama.
- Dördüncü Aşama: Gözden geçirme, düzenleme ve geliştirme.
- Beşinci Aşama: Öğrenmenin değerlendirilmesi ve dönüt sağlama.

Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde sorgulama büyük önem taşımaktadır. King (1995) sorgulamanın eleştirel düşünmedeki önemini aşağıdaki örnekle ifade etmiştir:

Isidor Rabi, 1944 yılında fizik Nobel ödülünü kazandığında, çok genç biri olarak bu ödülü nasıl kazandığının, soru sormayı nasıl öğrendiğinin öyküsünü anlattı. Her gün okuldan eve döndüğünde annesi ona tıpkı diğer anneler gibi o gün okulda ne öğrendiğini sorarmış. Ardından da bugün öğretmenine sorduğu en iyi sorunun ne olduğunu sorarmış. Rabi'ye göre annesinin bu günlük selamlaşması, onun sorgulama yeteneğinin gelişmesinde büyük etkiye sahiptir. Bu yüzden öğrencilerin sorgulama yeteneğini geliştirmek büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler sınıf tartışmalarında, dinledikleri derslerde, okuduklarında, materyaller hakkında düşünerek soru sormayı öğrenebilmeleri için ve sorgulama alışkanlıklarının gelişmesi için sorgulama

modelleri kapsamlı olarak vurgulanarak öğrencilere yardım edilmesi gerekir. Öğrenci sorgulamayı alışkanlık haline getirdiğinde, öğrendiğinde ve sınıfta uygulandığında her gün yaşamında da kullanabilir. Örneğin televizyonda ne görüyor, gazetede ne okuyor, popüler kültürde ne gözlemliyor, arkadaşlarıyla etkileşimleri sırasında ne duyuyor, kişisel ilişkilerinde aldıkları kararlar ne bunları da sorgulamaya başlar.

İstedığımız özel düşünme süreci ne ise öğrencilere kazandırmak için özel sorular kullanmamız gerekir. King (1995: 14) tarafından önerilen eleştirel düşünmeyi sağlayıcı soru kalıpları ve bunların hangi eleştirel düşünme becerilerini sağladığına ilişkin bir liste sunulmuştur.

Kalıp sorular	Eleştirel Düşünme Becerisi
.....nın güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?	Analiz/çıkarım
.....ile..... arasındaki fark nedir?	Karşılaştırma
Niçin ya da nasıl..... olduğunu açıkla?	Analiz
Eğer.....olsa ne olur?	Tahmin/Hipotez
...’nın doğası nedir?	Analiz
...niçin oluyor?	Analiz/çıkarım
...için yeni bir örnek nedir?	Uygulama
...nasıl kullanılır?	Uygulama
... neyi ima etmektedir?	Analiz/çıkarım
...nelere benzer?	Benzerlik ve metaforların yaratılması
...hakkında ne biliyoruz?	Ön bilginin etkinleştirilmesi
... nasıl etkiler?	İlişkilerin analizi
... önceden bildiklerimizle nasıl ilişkilidir?	Ön bilginin etkinleştirilmesi
... ile ne kastediyorsun?	Analiz
...niçin önemlidir?	Önemin analizi
... ve... nasıl benzer?	Karşılaştırma
...günlük yaşamda nasıl uygulanabilir?	Gerçek yaşama uyarlama
...karşı savı nedir?	Karşı tez arama
... için en iyi nedir ve niçin?	Kanıtların değerlendirmesi
...soruna çözüm nedir?	Düşüncelerin sentezi
...ne ile ilişkilidir? Karşılaştır.	Karşılaştırma/zıtlık
...nedeni ne olabilir? Niçin?	İlişkilerin analizi
...durumuna katılıyor musun?	Kanıtların değerlendirilmesi

...duruma farklı yolla nasıl bakarsın?

Farklı bakış açılarıyla bakma

Sonuç olarak, soru sormayı öğreterek öğrencilere eleştirel düşünmenin öğretilmesi oldukça etkilidir. Çünkü sorgulama yoluyla hızlı bir şekilde bilişsel olarak düşünme sağlanmaktadır. Soru sorma analiz, sonuç çıkarma, değerlendirme, karşılaştırma ve üst düzey bilişsel süreç sağlamaktadır. Düşünmenin düzeyi sorulan sorunun düzeyiyle ortaya çıkmaktadır. Eleştirel düşünme sorularıyla hem soru soran hem de cevap veren aktif hale gelmektedir (King, 1995).

Eleştirel düşünme becerilerini öğretmek ve geliştirmek oldukça zordur fakat imkânsız değildir. Angelo (1995) öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek için şunları önermiştir:

1. Öğrencileri sürece aktif olarak dâhil etmek
2. Anlaşılabilir olmak ve zamanında dönüt vermek.
3. Yaşlılarıyla ve öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmak.

Eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin kazandırılması için bir takım hususlara önem verilmesi gerekmektedir. Bunlardan ilki öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri öğrenme ortamlarının hazırlanmasıdır. Öğrencilerin düşünme süreçleri izlenmeli, özellikle soru sorma ve sorgulama konusu önemsenmelidir. Öğrencilere açık uçlu sorular sorulmalı ve ayrıca onların nitelikli soru sormaları sağlanarak bu konuda gerekli yönlendirmeler yapılmalıdır. Öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerini paylaşabilecekleri ve değerlendirebilecekleri öğrenme ortamlarının oluşturulması ve başkalarının bakış açılarını anlamalarına yönelik öğrenme-öğretme etkinliklerinin düzenlenmesinin de üzerinde durulması gereklidir. Öğrencilerin kendi düşünme süreçlerini değerlendirmelerine yönelik öğrenme-öğretme etkinliklerinin düzenlenmesi ve bununla ilgili olarak çelişkili konular üzerinde fikir tartışmalarının düzenlenmesi yararlı ve gereklidir (Akbiyık ve Seferoğlu, 2006).

Eleştirel düşünme öğretimiyle ilgili olarak dikkat edilmesi gerekenleri Uysal (1998), 6 madde de toplamıştır:

1. Öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri öğrenme ortamları hazırlama,
2. Öğrencilerin düşüncelerini izleme,
3. Öğrencileri nitelikli soru sormaya yönlendirme,
4. Öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerini paylaşabilecekleri ve değerlendirebilecekleri öğrenme ortamları oluşturma,

5. Başkalarının bakış açılarını anlamalarına yönelik öğrenme-öğretme etkinlikleri düzenleme,
6. Öğrencilerin kendi düşüncelerini değerlendirmelerine yönelik öğrenme öğretme etkinlikleri düzenleme.

2.2.6 Eleştirel Düşünme Öğretiminde Öğretmenin Rolü

Aybek (2006) Ennis'in eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde en önemli faktörü öğretmen olarak belirttiğini ifade etmiştir. Hazırlanan metinler, çalışma kitapları, önceden düzenlenmiş planlar öğretim yardımcıları olabilir. Ancak, düşünme becerilerini geliştirmede tek başlarına yetersizdir. En etkili öğretim, konu ve düşünme süreçlerinde bilgili, sürekli olarak düşünme ile ilgili beceri ve davranışları sergileyen ve öğrencilerde yazma ve konuşma çalışmalarında sistematik ve dikkatli düşünebilme beklentisi olan öğretmenden çıkar. Bu nedenle düşünme becerilerinin öğretiminde iyi yetiştirilmiş öğretmenlerin özel bir yeri vardır.

Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz'e (2003: 25-26) göre eleştirel düşünmenin kolaylaştırıcısı bir öğretmen; anlatan, kapalı uçlu sorular soran, anlattığı gibi geri isteyen, sessizlik, usluluk, boyun eğme, itaat bekleyen, zaman zaman da bağırان ve azarlayan, tüm doğruları her zaman bilen o bildik öğretmen rolünden uzak duracak bir zihniyet dönüşümüne sahip olmalıdır. Ders kitaplarının ve ders programlarının ötesine geçebilmelidir. Sınıf içi atmosferi adil, insan haklarına dayalı şiddetten ve dayatmadan uzak olacak biçimde dönüştürmelidir. Okul atmosferinin de aynı şekilde dönüşmesine önayak olmalıdır. Her türlü eğitimi insan hakları ruhuyla yapmalı, öğrenciye ve görüşlerine saygı duymalıdır. Etkileşimsel yöntemleri, öğrencinin eleştirel düşünme becerilerine yaptığı katkıyı anlayarak, inanarak kullanılmalıdır. Bilginin yaşamla bağlarını kurmalıdır. Sınıfta tartışmaya katılan ama yönlendirmeyen olmalıdır. Kolaylaştırıcılık becerilerine sahip olmalıdır. Yaşını, statüsünü, konumunu kullanarak öğrenciyi ezmemelidir. Farkına bile varmadan kendi görüşünü dayatabileceğinin ayırında olmalıdır ve bundan sakınmalıdır. Tartışmayı "mış gibi" yaptırıp vicdanını rahatlatmamalıdır. Az bir "tartışmamsı"dan sonra karara varmış gibi yapmamalıdır, yani henüz varılmamış bir anlaşma sağlamaya ya da bunu çabuklaştırmaya çalışmamalıdır. Her akşam o günü yansıtıcı düşünme veya bu konularda bir meslektaşıyla yansıtıcı diyaloga girmelidir. Sınıf içinde açık olmalı ve etkileşim için uygun atmosferi yaratmalıdır.

Bugünün insanı için eleştirel düşünme önemli bir yaşam becerisidir. Öğretmenin eleştirel düşünmeyi öğrencilerine açık bir şekilde öğretmesi ve öğrencilere model olması gerekmektedir (Mimbs, 2005).

Angelo (1995) eleştirel düşünmeyi geliştirecek öğretmenlere şunları önermektedir.

1. Zaman konusunda iyi planlama yapma, önceki ve sonraki ödevlerle bağlantılı etkileşimsel öğrenci tartışmalarına odaklanma.
2. Problem çözme ilke ve yöntemlerini açık bir şekilde öğretme, pratik rehber sağlama sonra problemi nasıl çözdüklerini açıklama ve öğrencilerin problem çözme yeteneklerini değerlendirme.
3. Çeşitli strateji modelleri hakkında konuşma ve üst düzey düşünmeyi kontrol etme. Bu stratejilerle pratiklik sağlayarak öğrencilerin öz-farkındalıklarını üst düzey stratejilerin kullanımıyla değerlendirme.

Öğretmenler sınıfta eleştirel sorgulama ortamı yaratmalıdır. Derste objektif olarak uygulamaya dâhil olmalı, öğrencilere analiz, farklı düşünme, fikirleri organize etme fırsatı vermelidir (Carr, 1988).

Çok sayıda araştırmacı tarafından eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerinin nasıl geliştirilebileceği öğretmenlere sunulmaya çalışılmıştır. Bütün bunlar dikkate alındığında sınıf öğretmenleri öğrencilerin eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini kazanmaları ve geliştirmeleri için şunları yapabilirler (Demir, 2006):

- Açık uçlu soru sormak,
- Tartışmalar oluşturmak,
- Benzerlik-farklılık buldurmak,
- Neden-sonuç ilişkisi kurdurmak,
- Ana fikir buldurmak,
- Avantaj-dezavantaj belirletmek,
- Çelişkili durumlar yaratmak,
- Karşılaştırmalar yaptırmak,
- Empati kurdurmak,
- Analiz-sentez yaptırmak.

Eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde öğretmenlerin sorumlulukları, öğrencileri düşünce üretebileceklerine inandırmak, öğrencilere azim aşılacak,

öğrencilere hatalardan ders almalarını öğretmek, öğrencilere konu bilgisinin gerekliliğini kavratmak, öğrencilerin hayal güçlerini geliştirmek, öğrencilerde olumlu tutum gelişimini sağlamak, öğrencilere dürüstlük aşılamak, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek, öğrencilerin planlamaya ve çözümlmeye önem vermelerini sağlamaktır (Munzur, 1999).

Demirel ve Şahinel (2005) eleştirel düşünme öğretiminde öğretmenin rolünü şu şekilde açıklamaktadır:

- Birey olarak her gencin değerini ve önemini kabul etmek,
- Ortak varılmış kararların sağlamlığına inanmak,
- Gençlerin kendi problemlerini karşılama ve çözme yeteneklerine inanmak,
- Demokratik işleyişin görünüşteki yavaşlığı karşısında sabırlı olmaktır.

Bu anlayışların ışığı altında bir öğretmen:

- Öğrencilerin sınıf etkinliklerini ve hatta amaçlarını tartışma ve tercih yoluyla saptamada geniş çapta paydaş olmalarına izin vermeli,
- Gittikçe artacak bir şekilde öğrencilerin kendi davranma yollarını kendi kararlarına dayandırmaları için izin vermeli ve onlara olanaklar hazırlamalı,
- Belli bazı davranma yollarının gereğini söyleyip durmak yerine onları gerektikçe öğrenciye örneklerle, eleştirilerle, açıklamalarla göstermeli ya da yaptırmalı,
- Öğrencilerin bireysel olarak yeteneklerini ortaya çıkarmaları, geliştirmeleri ve bunlardan faydalanmaları için olanaklar sağlamalı,
- Sınıf içi ve dışı etkinliklerde, öğrenci katılımını ve kişisel girişimini özendirme yoluyla işbirliği içinde hoş bir ortamda öğrencilerle çalışmalıdır.

Öğretmenin sınıftaki temel görevi, etkili bir öğrenme için gerekli sınıf koşullarını oluşturmaktır. Bunlardan biri de sınıftaki duygusal havadır. Sınıfın havası, özellikle ilişkilerde gözlenebilir. Bu hava gergin, resmi, otoriter olabileceği gibi, samimi, sıcak ve demokratik de olabilir. Sınıfın havası sınıftaki öğrenme ve öğretme etkinliklerini olumlu ya da olumsuz bir biçimde doğrudan etkiler (Aybek, 2007). Eleştirel düşünmenin geliştirileceği bir sınıfın baskı ve korkudan uzak demokratik bir ortam olması gerekir.

Lee'e (1989) göre öğretmenlerin eleştirel düşünmenin öğretilmesinde yapabileceği davranışlar şöyle sıralanmıştır:

1. Sınıfta açıklık iklimini geliştirmesi,
2. Öğrencileri birbirleriyle işbirliğine teşvik etmesi,
3. Onaylanan tutum ve davranışları göstermesi,
4. Öğrencileri bilgi toplamak için teşvik etmesi ve öğrencilerinin de teşvik edici olmasını sağlaması,
5. Bilginin organize edilmesi için öğrenciden yararlanması,
6. Fikirlerin doğruluğunu test etmek için öğrenciyi teşvik etmesi,
7. Öğrencilerine önemli görüş noktalarının belirlenmesi için alternatif araştırmalar yaptırması,
8. Açık uçlu sorular sorması,
9. Kavrama için görsel araçlardan yararlanması,
10. Değerlendirme, dilin kullanımı ve kalite için standartların oluşturulması,
11. Stratejilerin değerlendirilebilmesi için araştırma yapması ve model oluşturması,
12. Bilgi ve becerilerin başka alanlara transferini teşvik etmesi,
13. Bağımsızlığı, özerkliği ve yansıtmayı kazandırması gereklidir (Akt: Semerci, 1999).

2.2.7 Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi

Literatüre bakıldığında eleştirel düşünme becerilerinin eğitimin her kademesinde önemli olduğu ve bu nedenle eleştirel düşünme becerisini ölçmeye yönelik birçok ölçme aracının geliştirildiği görülmektedir.

Ennis (1993) eleştirel düşünme becerisinin ölçülmesinin amaçlarını şu şekilde listelemiştir:

1. Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyini belirlemek.
2. Eleştirel düşünmede cesaretli olmaları ile ilgili olarak öğrencilere dönüt vermek.
3. Eleştirel düşünmeye öğrencileri iyi bir şekilde motive etmek.
4. Eleştirel düşünmeyi öğrencilere öğretme çabalarının başarısı ile ilgili öğretmenleri bilgilendirmek.

5. Eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili sorular ve konularla ilgili araştırma yapmak.
6. Eğitim programlarına öğrencilerin girip girmeyeceğine karar vermelerine yardımcı olmak.
7. Okul sorumlularına öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile ilgili bilgi sağlamak.

Ennis, (1993) eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanan ölçme araçlarını, eleştirel düşünmenin birden fazla yönünü ölçen ölçme araçları ve eleştirel düşünmenin sadece bir yönünü ele alan ölçme araçları olmak üzere iki başlık altında toplamıştır. Bu ölçme araçları aşağıda kısaca açıklanmıştır:

2.2.7.1 Eleştirel Düşünmenin Birden Fazla Yönünü Ölçen Eleştirel Düşünme Testleri

The California Critical Thinking Skills Test: College Level (1990): Facione tarafından geliştirilmiştir. Üniversite öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmıştır. İleri düzeydeki bu test yetenekli öğrenciler için de kullanılabilir. Yorumlama, veri ve tahminlerin analizi, tümevarım, tümdengelim ve çoktan seçmeli soruları içermektedir.

Cornell Critical Thinking Test, Level X (1985): Ennis ve Millman tarafından geliştirilmiştir. Dördüncü sınıftan on dördüncü sınıfa kadar olan öğrencilere yönelik olarak hazırlanmıştır. Tümevarım, güvenirlilik, gözlem, tümdengelim ve varsayımın tanımlanması boyutlarını içeren çoktan seçmeli bir ölçme aracıdır.

Cornell Critical Thinking Test, Level Z (1985): Ennis ve Millman tarafından geliştirilmiştir. Üniversite öğrencileri ve yetişkinler için hazırlanmıştır. İleri düzeyde ve yetenekli öğrenciler için de kullanılabilir. Tümevarım, güvenirlilik, tahmin, deneysel planlama, yanılgılar, tümdengelim, tanımlama ve varsayımın tanımlanması bölümlerini içerir.

The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test (1985): Ennis ve Weir tarafından geliştirilmiştir. Yedinci sınıftan üniversiteye kadar olan öğrencilere yönelik olarak hazırlanmıştır. Ayrıca öğretim materyali olarak da kullanılabilir. Amacı kavramayı, varsayım ve gerekçeleri görme, bir kişinin bakış açısını ifade etmek, iyi nedenler

sunmak, diğ er olasılıkları görmek, konuyla ilgisi olmayan durumlardan ve duygusal dil kullanmaktan kaçınma bölümlerini içerir.

Judgement: Deductive Logic and Assumption Recognition (1971): Shaffer ve Steiger tarafından geliştirilmiştir. Yedinci sınıftan on ikinci sınıfa kadar olan öğrencilere yönelik hazırlanmıştır. Tümdengelim, varsayımların tanımlanması ve güvenilirliği bölümlerini içermektedir.

New Jersey Test of Reasoning Skills (1983): Shipman tarafından geliştirilmiştir. 4. sınıftan üniversiteye kadar olan öğrencilere yönelik hazırlanmıştır. Çoktan seçmelidir; tümevarım, varsayımları tanımlama, iyi nedenler ve türleri içermektedir.

Ross Test of Higher Cognitive Processes (1976): Ross ve Ross tarafından geliştirilmiştir. Dördüncü sınıftan altıncı sınıfa kadar olan öğrencilere yönelik hazırlanmıştır. Sözel benzerlik, tümdengelim, varsayımları tanımlama, kelime ilişkileri, cümle sıralaması, sorunun cevabını yorumlama, konuyla ilgili matematik problemleri ve karmaşık şekillerin analizini içermektedir

Test of Enquiry Skills (1979): Fraser tarafından geliştirilmiştir. Yedinci sınıftan onuncu sınıfa kadar olan Avustralyalı öğrencilere yönelik hazırlanmıştır. Referans materyallerini kullanma (kütüphane kullanımı, indeks, içindekiler gibi), bilgiyi yorumlama, işleme (puan, ortalama, yüzde, oran, grafik gibi) ve bilimsel düşünme (bilimsel okumanın kavranması; deneyimlerin, sonuçların ve genellemelerin tasarlanması gibi) bölümlerini içermektedir.

Test of Inference Ability in Reading Comprehension (1987): Phillips ve Patterson tarafından geliştirilmiştir. Altıncı sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan öğrencilere yönelik hazırlanmıştır. Kısa bir parçaya yönelik bilgiyi anlama, yorumlama ve sonuç çıkarma yeteneklerini içermektedir.

Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (1980): Watson ve Glaser tarafından geliştirilmiştir. Dokuzuncu sınıftan yetişkinliğ e kadar olan kişilere yönelik hazırlanmıştır. Çıkarsama, varsayımları tanımlama, tümevarım, yorumlama, sonuçlar hakkında yargıda bulunma, tartışmaları değerlendirme bölümlerini içermektedir.

2.2.7.2 Eleştirel Düşünmenin Sadece Bir Yönünü Ele Alan Eleştirel Düşünme Testleri

Cornell Class Reasoning Test (1964): Ennis, Gardiner, Morrow, Paulus ve Ringel tarafından geliştirilmiştir. Dördüncü sınıftan on dördüncü sınıfa kadar olan öğrencilere yönelik hazırlanmıştır. Tümdengelimin çeşitli şekillerini içerir. Cornell Conditional Reasoning Test (1964): Ennis, Gardiner, Guzzetta, Morrow, Paulus ve Ringel tarafından geliştirilmiştir. Dördüncü sınıftan on dördüncü sınıfa kadar olan öğrencilere yönelik hazırlanmıştır. Durumsal akıl yürütmeler ve tümdengelimin çeşitli şekillerini içerir. Logical Reasoning (1955): Lise, Üniversite öğrencileri ve diğer yetişkinlere yönelik olarak hazırlanmıştır. Sınıftaki öğrencileri muhakeme etmeye olanak sağlayan bir testtir. Test on Appraising Observations (1983): Norris ve King tarafından geliştirilmiştir. Yedinci sınıftan on dördüncü sınıfa kadar olan öğrencilere yönelik hazırlanmıştır. Gözlemcinin ifadelerinin güvenilirliği hakkında karar verme yeteneği ile ilgili çoktan seçmeli bir testtir (Akt: Ennis, 1983).

2.2.8 İlgili Araştırmalar

Eleştirel düşünme literatürde de belirtildiği gibi oldukça önemli ve geniş bir konudur. Eleştirel düşünme ile ilgili bu zamana kadar ülkemizde ve dünyada çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu bölümde ilk olarak Türkiye'deki yapılan çalışmalara sonra da dünyada yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.8.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Koç, (2011) aktif öğretmenin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme üzerindeki etkileri adlı çalışmasında, aktif öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve eleştirel düşünme üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada İzmir ili Buca ilçesinde orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir ilköğretim okulunda okumakta olan 8. Sınıf öğrencileri incelenmiştir. Ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan Okuduğunu Anlama Testi ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Kompozisyon Testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda, aktif öğrenmenin öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Semerci, (2010) sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programında yer alan temel becerilerden eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik görüşleri adlı

çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Elazığ'da görev yapan 30 öğretmen incelenmiştir. Ölçme aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde daha çok tartışma ve soru-cevap yönteminin etkili olduğunu, Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersinde daha çok geliştirilebileceğini belirttikleri saptanmıştır.

Korkmaz, (2009) öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri adlı çalışmasında, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada bu öğretim kurumlarında görev yapan 110 öğretmen incelenmiştir. Ölçme aracı olarak Kökdemir tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin orta düzeyde olduğu; görev yapılan öğretim kademesi, cinsiyet, branş, eğitim düzeyi, hizmet süresi ve bölüm değişkenlerinin, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır.

Yağcı, (2008) Sosyal Bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi adlı çalışmasında, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler yaptıklarını ve karşılaştıkları sorunların neler olduğunu araştırmıştır. Araştırma verileri anket ve yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Araştırmanın sonunda, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin öğrencilerin düzeyine uygun olmaması, zamanın yetersiz olması, araç gereçlerin yetersiz olması, etkinlikleri değerlendirmede uygulama yapılacak ortamın olmaması, program dışında farklı etkinliklere yer vermeme ve ekonomik külfet gibi sorunlarla karşılaştıkları saptanmıştır.

Akar, (2007) ilköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri adlı çalışmasında, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerini ve öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinde gözlenen varyansın öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, okul başarısı, sosyo-ekonomik düzey, akademik benlik algısı ile yeni ve eski programı uygulama durumlarının ne düzeyde açıkladığını

belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçme aracı olarak CEDTDX kullanılmış ve öğrencilerin 71 soruluk testten ortalama 29 soruyu doğru cevapladıkları belirlenmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin yetersiz olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin yaşı, cinsiyeti ve yeni- eski programı uygulama değişkenleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Aybek, (2007) eleştirel düşünme öğretiminde öğretmenin rolü adlı çalışmasında, eleştirel düşünmenin ne olduğu, önemi ve eleştirel düşünme öğretiminde öğretmenin rolünü tartışmıştır. Araştırmanın sonunda öncelikle öğretmenlerin eleştirel düşünülebilen bir ortam yaratabilmesi ve eleştirel düşünen, sorgulayan bireyler yetiştirebilmesi için öğretmenin hizmet öncesi ve hizmet sürecinde, eleştirel düşünme bilgi ve becerisini geliştirecek şekilde sürekli olarak yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Özgür, (2007) “Öğretmen soruları: Eleştirel düşünmeye teşvik ediyor mu?” adlı çalışmasında, Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu’nda eğitim veren öğretim elemanlarının Dinleme/Konuşma dersinde eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik soruların sorulup sorulmadığı ve bu soruların işlevleri araştırılmıştır. Araştırmada Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu’nda orta düzeyde eğitim veren sekiz öğretim elemanı ve 400 öğrenci incelenmiştir. Sekiz öğretim elemanının dersleri bir hafta boyunca videoya kaydedilmiş ve bu öğretim elemanlarının dersleri incelenmiştir. Araştırma sonunda, öğretim elemanlarının farklı soru türleri kullandıkları ortaya konmuştur ancak öğrencileri eleştirel düşünmeye teşvik edecek türde soruların çok sayıda sorulmadığı saptanmıştır.

Karadeniz, (2006) liselerde eleştirel düşünme eğitimi adlı çalışmasında, Türkiye’de eleştirel düşünme eğitiminin ne düzeyde olduğunu tespit etmeyi, öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini ortaya koymayı ve eleştirel düşünme eğitiminin liselerde nasıl gerçekleştirebileceğine dair yeni önerilerde bulunmayı amaçlamaktadır. Kırşehir ilinde yer alan liselerde görev yapan 100 öğretmen incelenmiştir. Ölçme aracı olarak Tokyürek tarafından hazırlanmış olan anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin; eleştirel düşünme eğitimine sıcak bakmalarına karşın, eleştirel düşünme eğitiminin yapılmasında sorunlarla karşılaştıkları, eleştirel düşünme eğitiminin önündeki en önemli engel

olarak öğretim programını gördükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca Öğretmen tutumlarında cinsiyet açısından bayanlar lehine anlamlı bir ilişki bulunurken, mesleki kıdem, branş ve mezun olunan yüksek öğretim kurumu ile öğretmen tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Alkaya, (2006) eleştirel düşünme becerilerini temel alan Fen Bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi adlı çalışmasında, eleştirel düşünme becerilerini temel alan Fen Bilgisi öğretiminin ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırma Mardin-Dargeçit ilçesinin bir ilköğretim okulunda bulunan iki 4. Sınıf şubesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinde tasarlanmıştır. Deney grubunda öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğiyle birlikte eleştirel düşünme becerileri öğretimi uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel yapıdaki fen öğretimi uygulanmıştır. Araştırma sonunda deney grubunda uygulanan öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğiyle birlikte kullanılan eleştirel düşünme becerileri öğretiminin, kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretime göre öğrencilerin akademik başarıları, eleştirel düşünme becerileri üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır.

Aybek, (2006) konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi adlı çalışmasında, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine Edward De Bono'nun beceri temelli Cort 1 düşünme programı ve Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde konu temelli bir yaklaşımla öğretilecek eleştirel düşünme programının etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde okuyan öğrenciler incelenmiştir. Ölçme aracı olarak California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda Cort 1 düşünme programının uygulandığı öğrencilerin genel olarak derste yapılan eleştirel düşünme etkinliklerine karşı olumlu düşüncelere sahip oldukları, bu derste kazandırılmaya çalışılan eleştirel düşünme becerilerinin tüm öğretmenlere kazandırılması konusunda ortak bir fikre sahip oldukları saptanmıştır. Konu temelli eleştirel düşünme programının uygulandığı öğrencilerin ise dersin işleniş yönteminden çok memnun olmadıkları ancak, zamanla bu sorumluluklar sayesinde konuyu daha iyi ve ezberden uzak bir

öğretim ortamında öğrendiklerini gördükleri zaman dersin işlenişine yönelik olumlu düşünceler içerisinde girdikleri, derse aktif olarak ve zevk alarak katıldıkları görülmüştür.

Çubukçu, (2006) Türk öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri adlı çalışmasında, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 400 öğretmen adayının eleştirel düşünme eğilimine sahip olma düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçme aracı olarak Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda Açık fikirlilik ve Analitiklik eleştirel düşünme boyutları yüksek oranda, Meraklılık ve Sistematiğin ise düşük oranda olduğu saptanmıştır.

Demir, (2006) ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi adlı çalışmasında, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma 20 ilköğretim okulunda yapılmış ve araştırmaya 2488 öğrenci katılmıştır. Ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda gerek 1998 Sosyal Bilgiler programının gerekse 2005 Sosyal Bilgiler programının uygulandığı okullarda analiz, değerlendirme, çıkarım ve öz düzenleme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu, beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi başarı düzeylerinin yüksek olduğu, uygulanan Sosyal Bilgiler programına göre analiz, çıkarım ve açıklama becerilerinde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Güzel, (2005) eleştirel düşünme becerilerini temele alan ilköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi adlı çalışmasında, ilköğretim 4. Sınıfta eleştirel düşünme becerilerine dayanan Sosyal Bilgiler öğretimi, geleneksel yaklaşıma dayalı Sosyal Bilgiler öğretimiyle; akademik başarı, derse karşı tutum ve eleştirel düşünme becerileri yönünden karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmada deney grubunda eleştirel düşünme becerilerine dayalı Sosyal Bilgiler öğretimi uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel yapıdaki Sosyal Bilgiler öğretimi uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, eleştirel düşünme becerilerini temele alan Sosyal Bilgiler öğretiminin, geleneksel öğretime göre akademik başarılarında,

eleştirel düşünme becerilerinde, derse karşı tutumlarında ve bunların kalıcılığı üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır.

Kaloç, (2005) ortaöğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenler adlı çalışmasında, Bitlis ili orta öğretim kurumlarında öğrenim gören 9. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerini ve eleştirel düşünme gücü düzeylerini oluşturan becerileri etkileyen etmenleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada Bitlis'te 9. Sınıfta öğrenim gören 153 öğrenci incelenmiştir. Ölçme aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve araştırmacı tarafından hazırlanan Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin okullara göre farklılık gösterdiği ve kitap okuma, gazete okuma gibi etkinliklerden etkilendiği saptanmıştır.

Gelen, (2002) ilköğretim sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerini değerlendirilmesi adlı çalışmasında, ilköğretim okulları 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Antakya merkezindeki 30 ilköğretim okulundaki 4. sınıfları okutan 97 öğretmen incelenmiştir. Ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve gözlem formu kullanılmıştır. Araştırma sonunda eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada öğretmenlerin kendilerini yeterli buldukları, ancak yapılan gözlemlerde öğretmenlerin yetersiz ya da tamamen yetersiz oldukları saptanmıştır.

Kürüm, (2002) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü adlı çalışmasında, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan düşünme becerilerindeki düzeylerinin ve eleştirel düşünmeyi etkileyen etmenlerin belirlenmesini amaçlamaktadır. Anadolu Üniversitesinin 5 bölümündeki 1047 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Ölçme aracı olarak Watson- Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının orta düzeyde eleştirel düşünme gücüne sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca yaşın, bitirilen ortaöğretim kurumunun, üniversiteye giriş puan düzeyi ve türünün, öğrenim görülen programın, ailenin eğitim ve gelir düzeylerinin ve kendilerini geliştirme amacıyla yapmış oldukları etkinliklerin onların eleştirel

düşünme gücü düzeyleri ile bazı düşünme becerilerindeki düzeylerini etkilediği saptanmıştır.

Semerci, (2001) eleştiri yapma becerilerini geliştirmeye ilişkin deneysel bir çalışma adlı araştırmasında, eleştiri becerisini geliştirmek amacıyla hazırlanan öğretim materyalinin kullanıldığı öğretim ortamı ile bu materyalin öğrencilere verildiği fakat öğretim ortamında kullanılmadığı bir ortamın öğrencilerin eleştiri yapma becerilerini geliştirmedeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi üçüncü sınıfta okuyan ve mikro öğretim dersi alan öğrenciler incelenmiştir. Araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinde daha fazla olmak üzere deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de eleştiri yapma becerisinin geliştiği saptanmıştır.

Hayran, (2000) ilköğretim öğretmenlerinin düşünme becerilerine ve işlemlerine ilişkin görüşleri adlı çalışmasında, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin düşünme becerileri ve işlemlerine ilişkin görüşlerinin neler olduğu ve bu görüşlerin cinsiyet, branş, mezun olunan yüksek öğrenim kurumu ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmada Uşak ili merkez ilçesinde görev yapan 240 öğretmen incelenmiştir. Ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin %89' u problem çözmeye, %88' i eleştireci düşünme ve %54' ü de yaratıcı düşünme becerilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen cinsiyeti ile öğretmenlerin düşünme becerilerini kullanmaları arasında bayan öğretmenler lehine anlamlı bir fark söz konusuysen branş, mezun olunan yüksek öğrenim kurumu ve kıdem ile öğretmenlerin düşünme becerilerini kullanmaları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı saptanmıştır.

2.2.8.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Hashemi, (2011) tarafından yapılan “Liselerde Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Eleştirel Düşünmenin Kullanımı: İran da Fars İlinde Bir Alan Çalışması” adlı araştırmada gelişmiş bir kitap modeli sunmak için Fars ilindeki öğretmenlerin tutumlarına dayalı lise Sosyal Bilgiler ders kitaplarında eleştirel düşünmenin kullanımını araştırmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki şu beceriler analiz edilmiştir: mantıklı düşünme, sorgulama, örneklerin ve durumların değerlendirilmesi, grup çalışması, yorumlama, konuyla ilgili doğru

yargıda bulunma, analiz ve değerlendirme, mantıklılık ve açıklık. Çalışmaya 153 Sosyal Bilgiler öğretmeni katılmıştır. Ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenler Sosyal Bilgiler ders kitaplarında örneklerin ve durumların değerlendirilmesinde, analiz ve değerlendirme becerilerinin yeterli olmadığını, diğer becerilerin ise yeterli olduğunu belirtmiştir. Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 1'in açıklık, örnek ve durumların değerlendirilmesi, analiz ve değerlendirme ve yorumlamada yeterli olmadığını, diğer becerilerde yeterli olduğunu belirtmiştir. Sosyal Bilgiler ders kitabı 2'nin açıklık becerisinde yeterli olmadığını, mantıklılık ve diğer becerilerde ise yeterli olduğu saptanmıştır.

Helsdingen, Bosch ve Arkadaşları, (2010) tarafından yapılan "Karmaşık Karar Verme Eğitime Eleştirel Düşünme Öğretiminin Etkisi" adlı araştırmada karmaşık karar verme becerisinin transferi ve eğitiminin eleştirel düşünme öğretimine etkisini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya 32 kişi katılmıştır. Katılımcılarla iki çalışma yapılmıştır. Birincisi basitleştirilmiş ikincisi ise yüksek duyarlılığa sahip eğitim ortamlarında senaryo tabanlı egzersizler yürütülmesi şeklindedir. İki çalışmada da katılımcıların yarısı eleştirel düşünme öğretimine alınmıştır. Diğer yarısına da eleştirel düşünme öğretimi olmadan aynı egzersizler uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda karmaşık, yüksek etkileşimli ve dinamik ortamlarda çalışmak zorunda olan profesyonel karar verenler için eğitim programlarında eleştirel düşünme öğretiminin uygulanmasının gerektiği saptanmıştır. Eleştirel düşünme öğretimi karar verme stratejilerini geliştirmekte ve alandaki genel ilkelerin anlaşılmasını sağlamaktadır.

Bensley, Crowe ve Arkadaşları, (2010) tarafından yapılan "Psikolojide Görüşlerin Analizi için Eleştirel Düşünmenin Öğretimi ve Değerlendirilmesi" adlı araştırmada bilimsel derslerin görüş analizi için eleştirel düşünme becerisine katkısının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma yöntemleri öğrencilerinden oluşturulan psikolojik görüşlerin analizi için eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında 3 grup karşılaştırılmıştır. Bir grup doğrudan eleştirel düşünme becerisinin açık olarak öğretildiği dersleri almakta, diğer 2 grupta eleştirel düşünme öğretimi açık bir şekilde almamaktadır. Araştırma sonunda doğrudan eleştirel düşünme becerisinin kazandırıldığı grubun, açık bir şekilde eleştirel düşünme eğitimi almayan gruba göre görüş analizi becerisi kazanmada anlamlı olarak daha fazla kazanç gösterdiği

bulunmuştur. Bu sonuçlar eleştirel düşünme becerisinin doğrudan açık olarak öğretilmesinin etkililiğini desteklemektedir.

Tung ve Chang, (2009) tarafından yapılan “Edebi Okuma Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesi” adlı araştırmada edebi okuma yoluyla eleştirel düşünme becerisi gelişiminin etkililiğinin araştırılması amaçlanmaktadır. Araştırmaya Tayvan’da özel bir üniversitede okuyan 12 öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler 18 hafta boyunca haftada 2 saat derse katılmışlardır. Ders tasarımlarına birkaç strateji dâhil edilmiştir: Okuma anlama quizleri, öğrenme günlüğü, grup sunumları, sokratik sorgulama becerileri ile sınıf tartışmalarına rehberlik, bireysel kompozisyon raporları. Ölçme aracı olarak Kaliforniya Eleştirel Düşünme Beceri Testi ve Öz Değerlendirme Anketi kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerle sonradan bireysel görüşme planlanmıştır. Araştırmanın sonunda; edebi okumalarda, ön testten düşük puan alanların özellikle analizde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde sınıf tartışmalarına rehberliğin diğer öğrenci merkezli aktivitelerden daha etkili bulunduğu saptanmıştır.

Cotter ve Tally, (2009) tarafından yapılan “Eleştirel düşünme egzersizleri eleştirel düşünme becerilerini geliştirir mi?” adlı araştırmada ders kitaplarında yer alan alıştırmaların öğrencilerin kullanılmaya hazır düşüncelerine ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya 51 üniversite öğrencisi katılmıştır. Ölçme aracı olarak mantıksal düşünme grup değerlendirme ve Kaliforniya Eleştirel Düşünme Beceri testi kullanılmıştır. Eleştirel düşünme görevleri olarak ders kitaplarındaki alıştırmaları tamamlamadan önce ve tamamladıktan sonra kullanıldı. Mantıksal Düşünme Grup Değerlendirme ve Kaliforniya Eleştirel Düşünme Beceri Testi puanları her iki değerlendirme noktasıyla da ilişkilidir fakat dönem boyunca gerilemiştir. Araştırma sonunda kitaplarda yer alan alıştırmaların ne düşünme becerisi ne de eleştirel düşünme becerisi üzerinde olumlu etkisinin olmadığı ileri sürülmüştür.

Baildon ve Sim, (2009) tarafından yapılan “Eleştirelilik Kavramları: Singapurlu Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler de Eleştirel Düşünmeye Bakış Açısı” adlı araştırmada bir grup Sosyal Bilgiler öğretmeni tarafından Singapur okullarında eleştirel düşünme öğretimi ve eleştirel düşünmeye ilişkin algılanan sınırlılıklarla eleştirel düşünme

yollarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada durum çalışması kullanılmış ve sürekli karşılaştırmalı bir yöntem kullanılarak tartışma panosu girdileri, gözlem notları ve ders çıktıları öğretmenlerden veri olarak toplanarak analiz edilmiştir. 24 sosyal bilgiler öğretmeniyle çalışılmıştır. 13 hafta boyunca çevrimiçi tartışmalar sürdürülmüştür. Sonuç olarak sınav kültüründe eleştirel düşünme öğretimini sınırlandıran sorunlar bulunmuş, eleştirel düşünmenin sınav kültürü sınırlarının dışında olması ve öğrenciler için mesleki sorun oluşturması gibi önemli sorunlarla ilgili belirsizlik olduğu açıklanmıştır. Sorunların her biri kesişmektedir ve bu sorunlar öğretmenlere göre dinamik olarak birbirleriyle etkileşim içindedir.

Alazzi, (2008) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmeye Bakış Açıları: Ürdün Ortaokulu Sosyal Bilgiler Öğretmenleriyle Bir çalışma” adlı araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye bakış açılarını belirlemek ve toplanan verilerdeki kavram ve temaların incelenmesi amaçlanmaktadır. Yazar araştırmasını Ürdün de eleştirel düşünme becerileri öğretimine bakış açılarıyla ilgili ortaokul Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle görüşerek yürütmüştür. Çalışmada 12 öğretmenle görüşülmüştür. 12 öğretmenden 11 tanesi verileri tamamlamış ve teslim etmiştir. Arapça olan tüm görüşmeler videoya alınmış daha sonra İngilizceye çevrilmiştir. Görüşmelerin çevirileri, Eğitim Bakanlığının öğretme kılavuzu, öğretmen ders kitapları da dâhil olmak üzere veriler nitel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda Ürdün ortaokul Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme öğretimi stratejilerine ve tanımlarına aşina oldukları görülmüştür. Ürdün Milli Eğitim Bakanlığı düşük düzeyde eleştirel düşünme öğretimini kazandırmıştır. Ek olarak, öğretmenlerin kılavuz kitapları ve ders kitapları eleştirel düşünmeyi öğretilmede sadece küçük referanslarla detaylı içerik bilgisi sağlamaktadır. Önceki araştırmalar da Ürdün devlet okullarında ortaokul ve lise öğrencilerine okul eğitiminde eleştirel düşünme becerisi kazandıramadığını göstermektedir.

Cooper ve Dilek, (2007) tarafından yapılan “Türkiye ve İngiltere İlköğretim Öğrencilerinin Tarihsel Sorgulama Süreçleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma: Empatik, Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme” adlı araştırmada karşılaştırmalı olarak Türkiye ve İngiltere’de ilköğretim okullarında öğretilen tarih derslerini içeriğine bakmaksızın benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırılmasını temel alarak tarihsel sorgulama süreçlerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çocukların karşılaştırma, tartışma ve geliştirmeyi temele alarak didaktik öğretimden ziyade tarihsel

sorgulamalarını gerektiren yolları tanımlamak için analiz edilmiştir. İçerikte çok farklılık olmasına rağmen hem Türkiye’deki hem de İngiltere’deki dersler öğrencileri derse katarak Yapılandırmacı Öğrenme yaklaşımını temele alarak düzenlenmiştir. Türkiye derslerinde müzik, drama, şiir ve sanatla Ankara Savaşı etrafında gelişen olayları yeniden oluşturmak için resimler, haritalar ve metinlerdeki bilgileri yorumlayarak grup halinde çalışıldı. İngiltere derslerinde, grup çalışmasıyla Antik Mısır öğrenildi. Kitaptaki fotoğraflar kullanıldı, internette radyo programları yaratıldı, bedensel faaliyetler aracılığıyla Antik Mısır incelendi. Bu derslerden toplanan veriler video yoluyla kaydedildi ve video kayıtları yazıldı. Belgeler, belge ve tanımlayıcı analizler aracılığıyla incelendi. Analizler öğrencilerin bilgiyi ayıklama, yeni bağlamlara transfer etme ve farklı görüşlerin açıklanması yoluyla incelendi. Kaynakları tartışırken, öğrenciler yavaş yavaş yetişkin desteğinden bağımsız olmakta, öğretmen tarafından sunulan özel ya da nedensel kelimeleri spontan olarak kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin gelişmemiş bir şekilde tarihsel sorgulama sürecine dâhil oldukları sonucuna varılmıştır.

Zascavage, Masten ve Arkadaşları, (2007) tarafından yapılan “Özel Eğitimde Lisans ve Lisansüstü Eleştirel Düşünmenin Karşılaştırılması” adlı araştırmada Southwern Üniversitesinde Özel Eğitimde lisans ve lisansüstü öğrencilerinin eleştirel düşünme yeteneğinin genel olarak değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırmaya 85 lisansüstü 110 lisans öğrencisi katılmıştır. Ölçme aracı olarak Watson- Glaser Eleştirel Düşünme Değerlendirme Formu kullanılmıştır. İki grubun karşılaştırılmasında sonuç çıkarma, varsayımların tanımlanması, Çıkarım ve Toplam Eleştirel Düşünme Yeteneği için Watson- Glaser Eleştirel Düşünme Değerlendirme Formu ön ölçeğinde önemli farklılıklar bulunmuş, lisansüstü öğrencilerin, lisans öğrencilerine göre hepsinden daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Araştırma sonunda lisansüstü öğrencilerinin lisans öğrencilerine göre eleştirel düşünme yeteneğine daha yüksek düzeyde sahip oldukları saptanmıştır. Bulgular mesleğe yeni başlamış özel eğitimcinin özenli rehberlik ihtiyacını ve kurs araştırmasında katılımcılar arasında hizmet öncesi eğitimin gerekliliğini güçlendirmektedir.

Yang, Newby ve Bill, (2005) tarafından yapılan “Uzaktan Eğitim Programlarıyla Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesinde Sokratik Soru Sormanın Kullanımı” adlı araştırmada Sokratik soru sormanın üniversite düzeyinde uzaktan eğitim programlarında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine etkisini

incelemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma deneyseldir. 16 hafta sürmüştür. Araştırmaya veterinerlik okulu uzaktan eğitim programında öğrenim gören 13'ü kadın 3'ü erkek olmak üzere 16 üniversite öğrencisi katılmıştır. Veriler oturumlardaki tartışmalar kaydedilerek ve Kalifornia Eleştirel Düşünme Becerileri Testi kullanılarak toplanmıştır. Sokratik soru sormanın öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine yardımcı olduğu ve daha sonraki oturumlarda da sokratik soru sormayı sürdürdükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ernst ve Monroe, (2004) tarafından yapılan “Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Becerilerine Çevre Tabanlı Eğitimin Etkisi” adlı çalışmada lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve becerileri ile çevre tabanlı eğitim arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmaya 11 Florida lisesinden 165 tanesi 9. sınıf ve 236 tane 12. sınıf öğrencisi olan toplam 401 öğrenci katılmıştır. Ölçme aracı olarak Cornell Eleştirel Düşünme Testi ve Kaliforniya Zihinsel Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. 9. sınıflara ön test son test eşdeğer olmayan karşılaştırmalı grup tasarımı, 12. sınıflara da yalnızca son test eşdeğer olmayan karşılaştırmalı grup tasarımı kullanılmıştır. Veriler 2001-2002 yılında toplanmıştır. Ön test puanı kontrol edildiğinde ve not ortalamasına cinsiyet ve etnik köken için bakıldığında çevre tabanlı programlar 9. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini olumlu olarak etkilemektedir. 12. sınıf öğrencilerinin not ortalamasına bakıldığında da cinsiyet ve etnik köken için çevre tabanlı programların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve eğilimlerini olumlu olarak etkilediği görülmektedir. Bu çalışmanın sonucunda eleştirel düşünmenin geliştirilmesinin çevre tabanlı eğitimin kullanılmasını desteklediği saptanmıştır.

Waske, (1998) tarafından yapılan “Yetişkin Eğitiminde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Tanımlanması, Öğretilmesi ve Değerlendirilmesi” adlı çalışmada yetişkin eğitimcilerin öğrenci gelişimlerini ölçme yöntemleri, kullandıkları öğretim yöntemleri ve eleştirel düşünmenin tanımlanmasıyla ilgili görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 68 soruluk anket kullanılmıştır. Anketler 83 tane Yetişkin Eğitim Programlarının her birine gönderilmiş, toplamda 155 eğitimciye uygulanmıştır. Tüm eğitimciler öğrencilerin gelişimi için eleştirel düşünme becerilerinin yetişkin eğitiminin önemli bir amacı olmasının gerekli olduğunu ancak eleştirel düşünme öğretiminin dolaylı olarak kullanıldığını belirtmişlerdir. Araştırma sonunda eğitimcilerin eleştirel düşünmenin

ne olduğu ile ilgili net bir düşünceye sahip olmadıkları ve bu yüzden bütüncül olarak öğretmedikleri saptanmıştır.

Mines, King ve Arkadaşları, (1990) tarafından yapılan “Üniversite Öğrencilerinde Entelektüel Gelişim ve Buna Bağlı Eleştirel Düşünme Becerilerinin Aşamaları” adlı araştırmada standartlaştırılmış eleştirel düşünme testleri ve yansıtıcı karar verme arasındaki ilişkiyi ayrıntılı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada Midwestern Üniversitesinde öğrenim gören 100 öğrenci ile çalışılmıştır. Bunların 20’si birinci sınıf, 40’ı son sınıf, 40’ı da iki ve daha üstü sınıfta okuyan öğrencilerdir. Araştırmada ölçme aracı olarak Yansıtıcı Karar Verme Görüşme Formu, Watson Glaser Eleştirel Düşünme Değerlendirme Ölçeği ve Cornell Eleştirel Düşünme Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, eleştirel düşünme testleri ile öğrencilerin yansıtıcı karar vermeleri arasındaki ilişki güçlü bulunmuş, üst aşamadakilerin yansıtıcı karar verme ve eleştirel düşünmeyi daha iyi kullandıkları görülmüştür.

BÖLÜM 3 YÖNTEM

3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterliliklerini ve uygulama düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde olup, betimsel nitelikte bir çalışmadır. Betimsel nitelikteki araştırmalar; olayların, varlıkların, kurumların, grupların, objelerin ve çeşitli alanların “ne” olduğunu ortaya koymaya çalışır ve var olan durumların daha önceki koşullarla ilişkileri dikkate alınarak, olaylar arasındaki ilişkileri açıklar (Karasar, 2003: 77). Bu amaçla araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ve uygulama düzeylerini belirlemek ve kişisel bilgilerini almak için ölçekler geliştirilip öğretmenlere uygulanmıştır.

3.2 ARAŞTIRMANIN EVRENİ ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın çalışma evrenini, 2011-2012 öğretim yılında, Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi eğitim kurumlarında çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın örnekleminde, olasılığa dayalı örneklemlerden, basit tesadüfü örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 291 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Toplanan 291 ölçekten eksik ya da birden fazla işaretleme yapılanlar değerlendirmeye alınmamış, 272 tanesi değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait kişisel bilgiler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine Göre Dağılımı

		n	%
Cinsiyet	Kadın	136	50
	Erkek	136	50
Mezun Olduğu Fakülte	Eğitim Fakültesi	251	92,3
	Fen Edebiyat	16	5,9
	Diğer	5	1,8
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	146	53,7
	11-20 yıl	93	34,2
	21-30 yıl	33	12,1
	1-20 öğrenci	79	29,04
Sınıf Mevcudu	21-30 öğrenci	167	61,4
	31-40 öğrenci	22	8,08
	40 öğrenci ve fazlası	4	1,48
Görev Yaptığı Yerleşim Yeri	Köy	112	41,18
	İlçe	160	58,82
Görev Yaptığı Okulun Ekonomik Düzeyi	Düşük	135	49,63
	Orta	127	46,69
	Yüksek	10	3,68

Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %50'sinin kadın ve %50'sinin de erkek olduğu; %92.3' ünün eğitim fakültesi, %5.9'unun fen edebiyat fakültesi ve %1.8'inin diğer fakültelerden mezun olduğu, %53.7'sinin 1-10 yıl, %34.2'sinin 11-20 yıl ve %12.1'inin de 21-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip olduğu; %29.04'ünün okuttuğu sınıf mevcudununun 1-20, %61.4'ünün 21-30, % 8.08' inin 31-40 ve %1.48'ininde 41 ve üzeri olduğu; %41.18'inin köyde ve %58.82'sinin ilçede görev yaptığı, kendi ifadelerine göre %49.63'ünün düşük, %46.69'unun orta ve %3.68'inin yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yaptığı görülmektedir.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Eleştirel Düşünme Öğretimi Yeterlilik Ölçeği” ve “Eleştirel Düşünme Öğretimi Uygulama Ölçeği” araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Bu iki ölçek aşağıda detaylı olarak tanıtılmaktadır.

3.3.1 Eleştirel Düşünme Öğretimi Yeterlilik Ölçeği:

Öğretmenlerin eleştirel düşünme öğretimine yönelik yeterliliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan ölçek kullanılmıştır. Bu ölçek öğretmenlerin eleştirel düşünme öğretimine yönelik yeterliliklerini ölçmeye dönük bir ölçektir. “Eleştirel düşünme öğretimine yönelik yeterlilik ölçeği” geliştirilirken öncelikle araştırmacı tarafından alan yazın taranmış ve uzmanlarla görüşülerek madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda toplam 22 madde yer almıştır. Ölçekte yer alan maddelerle ilgili yeterlilik düzeyini ifade etmek için 5’li likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Bu dereceleme “Tamamen Yeterli (5), Yeterli (4), Kararsızım (3), Yetersiz (2), Tamamen Yetersiz (1)” şeklinde oluşturulmuştur.

Madde havuzundan madde seçimi, içerik-kapsam geçerliği ve yüz görünüş geçerliği için 5 alan uzmanına başvurularak alınan görüşler doğrultusunda madde sayısı 22’den 14’e düşürülmüştür. 14 maddelik ölçek ön uygulamaya katılan 130 öğretmene uygulanmış ve bunlardan 120’si kullanılabilir bulunarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarına dâhil edilmiştir. Bu gruptan elde edilen veriler SPSS 13.0 paket programına girilmiş, her bir madde ve ölçeğin tamamı için madde analizleri yapılmıştır. Öncelikle ölçekte yer alan maddelerin yordayıcılık düzeylerine bakmak üzere alt %27 ve üst %27’lik gruplar için t-testi uygulanmıştır.

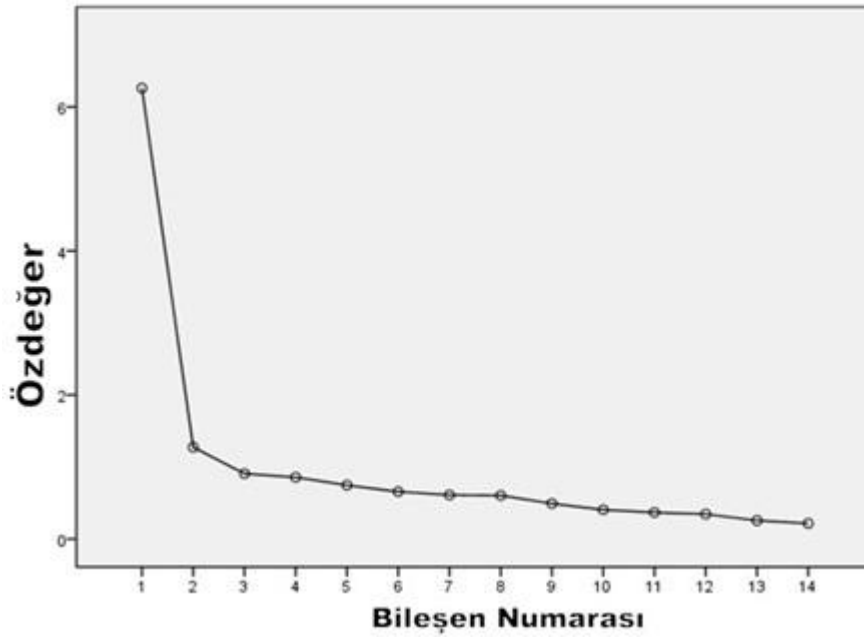
Grubun alt %27’lik ve üst %27’lik kısmı için uygulanan t-testi sonucunda tüm maddelerde bu gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede fark olduğu görülmüş ve bu sonuçlar ışığında maddelerin yordayıcılık düzeyleri uygun bulunmuştur.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Eleştirel düşünme öğretimi yeterliliğine yönelik ölçeğin yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinin yapılabilmesi için öncelikle örneklemin yeterliliğini test eden Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) Testine bakılmıştır. KMO değeri .89 olarak bulunmuştur. Bu değer .70’ten büyük olması nedeniyle bu

veriler üzerinden faktör analizi yapılabileceği sonucuna varılmıştır (Büyüköztürk, 2009). İkinci olarak Barlett'in Küresellik Testi'ne (Barlett's Sphericity Test) bakılarak ($\chi^2=732.8$, $p=.000$) anlamlı farklılık elde edilen verilerin faktör analizi yapılmaya uygun olduğu belirlenmiştir. Faktör analizinde 14 maddenin öz değeri 1 olacak şekilde temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda iki faktörlü bir yapıya sahip olarak ortaya çıkmıştır. Ölçekteki faktör sayısı, açıklayıcı faktör analizinin scree plot'una bakılarak daha net anlaşılabilir.

Şekil 3. Scree Plot Faktör Yapısı Şekli

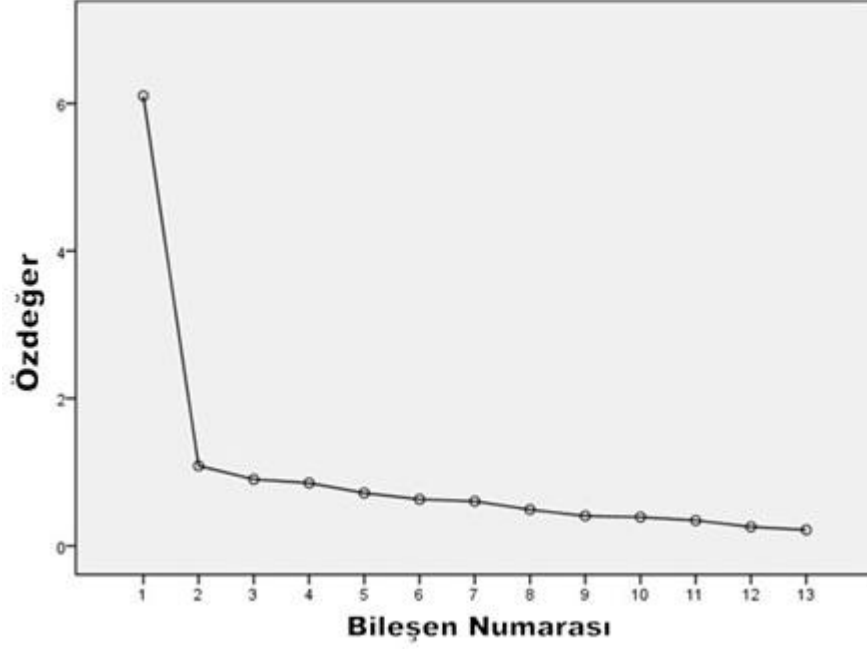


Bu yönüyle ölçek iki faktörlü bir yapı göstermektedir. Ölçekte yer alan maddelerin döndürme öncesindeki birinci faktör yük değerlerinin yüksek bulunması nedeniyle bir ölçeğe değerlendirme uzmanıyla görüşülerek tek faktörlü yapı kabul edilmiştir. Tek boyutla sınırlandırıldığında 13. maddenin ortak varyansının .18 olması nedeniyle ölçekten çıkartılıp kalan 13 madde üzerinden tekrar faktör analizi yapılmıştır.

İkinci faktör analizi sonucunda KMO değeri .89 olarak bulunmuştur. Bu değer .70'den büyük olması nedeniyle bu veriler üzerinden faktör analizi yapılabileceği sonucuna varılmıştır. İkinci olarak Bartlett'in Küresellik (Sphericity) testine bakılarak ($\chi^2=703.1$, $p=.000$) elde edilen veriler anlamlı farklılık gösterdiği için faktör analizi yapmaya uygun olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizinde 13 maddenin öz değeri 1 olacak şekilde temel bileşenler analizi öncelikli olmak üzere

varimax (25) eksen döndürmesi gerçekleştirilmiştir. Ölçekteki faktör sayısı, açımlayıcı faktör analizinin scree plot'una bakılarak daha net anlaşılabilir.

Şekil 4. Scree Plot Faktör Yapısı Şekli



Yapılan analiz sonucunda ölçeğin tek faktörlü yapısı elde edilmiştir.

Tablo 4. Faktörlere Göre Maddelerin Yük Değer Dağılımları

Madde	Ortak Faktör	
	Varyans	Faktör 1
M1	.565	,752
M2	.521	,722
M3	.507	,712
M4	.557	,746
M5	.487	,698
M6	.404	,636
M7	.410	,640
M8	.466	,683
M9	.394	,628
M10	.512	,715

M11	.421	.649
M12	.461	.679
M13	.397	.630
Özdeğer	6.10	6.10
Açıklanan Varyans	46.94	46.94
% Toplam		

Tek faktörden oluşan analiz sonucunda ölçeğin öz değeri 6.10, açıkladığı varyans %46.94 olarak bulunmuştur. Ölçekte toplam 13 madde yer almaktadır. Bu maddelerin faktördeki yük değerleri 0.63-0.75 arasında değişmektedir. Bulunan bu değerler ölçeğin sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin yeterliliklerini iyi bir şekilde açıkladığını göstermektedir. Geçerlik çalışmaları ile ölçeğin ölçmek istediği niteliği ölçtüğüne yönelik kanıtlar elde edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlık katsayıları (alfa) hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa değeri .90 olarak bulunmuştur. İç tutarlılık değerinin .65'ten yüksek bulunması ölçeğin güvenilirlik değerlerinin yüksek olduğunu yani tutarlı veriler ürettiğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2009).

3.3.2. Eleştirel Düşünme Öğretimi Uygulama Düzeyi Belirleme Ölçeği: Öğretmenlerin eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan ölçek kullanılmıştır. Bu ölçek öğretmenlerin eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeylerini ölçmeye yönelik bir ölçektir. “Eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeylerini belirleme ölçeği” geliştirilirken öncelikle araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda toplam 40 madde yer almıştır. Ölçekte yer alan maddelerle ilgili uygulama düzeyini ifade etmek için 5’li likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Bu dereceleme “Her Zaman (5), Sıklıkla (4), Bazen (3), Nadiren (2), Hiçbir Zaman (1)” şeklinde oluşturulmuştur.

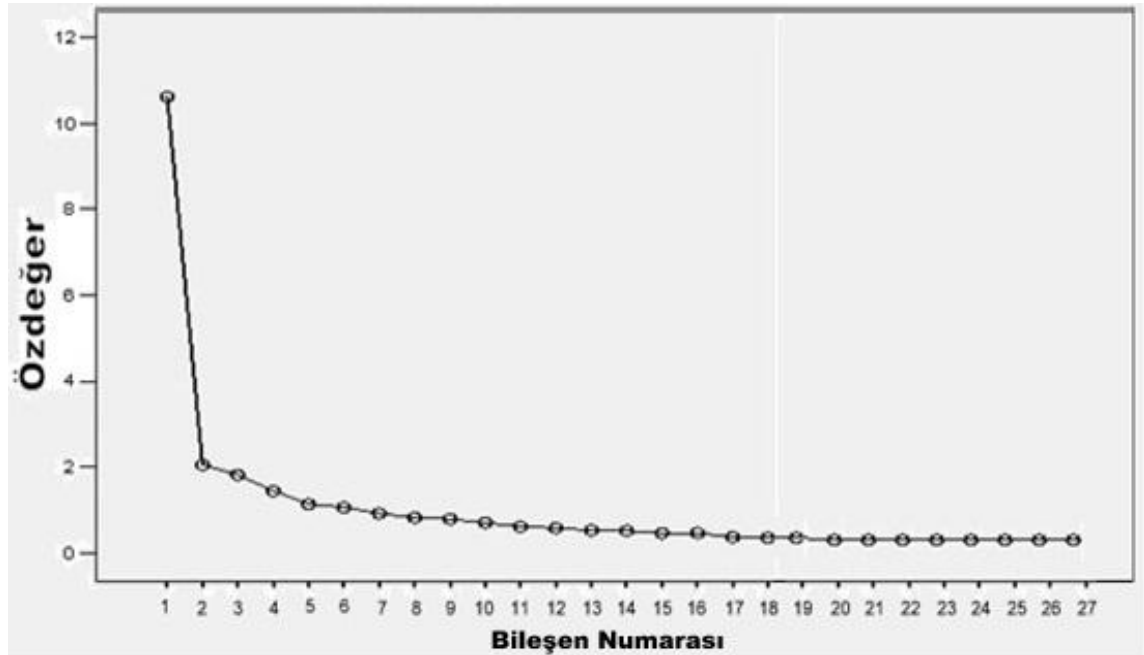
Madde havuzundan madde seçimi, içerik-kapsam geçerliği ve yüz görünüş geçerliği için 5 alan uzmanına başvurularak alınan görüşler doğrultusunda madde sayısı 40’tan 27’ye düşürülmüştür. 27 maddelik ölçek ön uygulamaya katılan 130 öğretmene uygulanmış ve bunlardan 120’si kullanılabilir bulunarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarına dâhil edilmiştir. Bu gruptan elde edilen veriler SPSS 13.0 paket

programına girilmiş, her bir madde ve ölçeğin tamamı için madde analizleri yapılmıştır. Öncelikle ölçekte yer alan maddelerin yordayıcılık düzeylerine bakmak üzere alt %27 ve üst %27'lik gruplar için t-testi uygulanmıştır.

Grubun alt %27'lik ve üst %27'lik kısmı için uygulanan t-testi sonucunda tüm maddelerde bu gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede fark olduğu görülmüş ve bu sonuçlar ışığında maddelerin yordayıcılık düzeyleri uygun bulunmuştur.

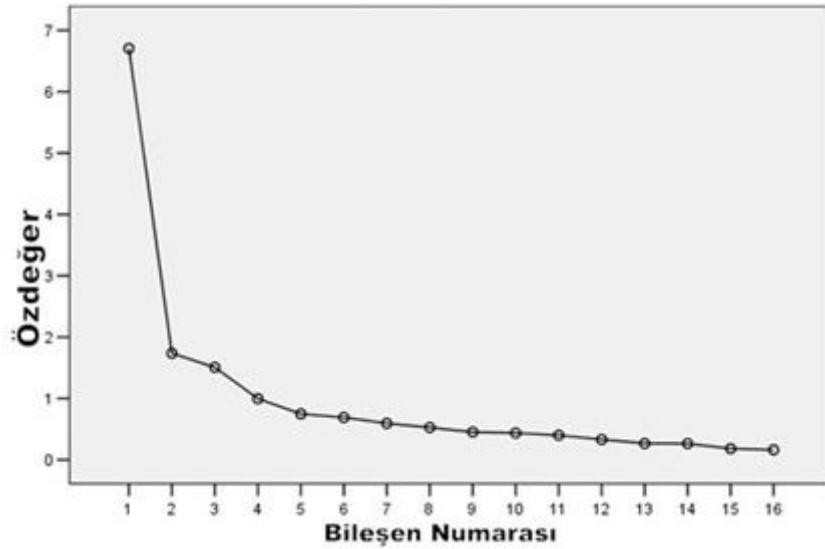
Açımlayıcı Faktör Analizi

Eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeylerini belirleme ölçeğinin yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinin yapılabilmesi için öncelikle örneklemin yeterliliğini test eden Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) testine bakılmıştır. KMO değeri .88 bulunmuştur. Bu değer .70'den büyük olması nedeniyle faktör analizi yapılabileceği sonucuna varılmıştır. Barlett'in Sphericity testine bakılarak ($\chi^2=1932,38$, $p=.000$) anlamlı farklılık elde edilen verilerin faktör analizi yapılmaya uygun olduğu belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda altı faktörlü bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçekteki faktör sayısı, açımlayıcı faktör analizinin scree plot'una bakılarak daha net anlaşılabilir. Şekil 5. Scree Plot Faktör Yapısı Şekli



Şekil ve karar verilen faktörler bir ölçme değerlendirme uzmanıyla görüşülerek dört faktörlü yapıda kabul edilmiştir. Altı faktörlü yapı dört faktörle sınırlandırıldığında 15,19,20,23,25,31,32,34,35,37 ve 40. maddeler yapıyı bozduğu için ölçekten çıkarılmış, 16 maddelik ölçeğe tekrar faktör analizi uygulanmış ve ölçek yeniden düzenlenmiştir. Faktör analizinin yapılabilmesi için öncelikle örneklemin yeterliliğini test eden KMO testine bakılmıştır. KMO değeri .87 bulunmuştur. Bu değer .70'den büyük olması nedeniyle faktör analizi yapılabileceği sonucuna varılmıştır. Barlett'in Sphericity testine bakılarak ($\chi^2=990,434$, $p=.000$) anlamlı farklılık elde edilen verilerin faktör analizi yapılmaya uygun olduğu belirlenmiştir. Faktör analizinde 16 maddenin öz değeri 1 olacak şekilde temel bileşenler analizi öncelikli olmak üzere varimax (25) eksen döndürmesi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin dört faktörlü yapısı elde edilmiştir.

Şekil 6. Scree Plot Faktör Yapısı Şekli



Öz değeri 1 olarak alınan faktör analizi sonucunda ölçeğin dört faktörlü yapısı elde edilmiştir.

Tablo 5. Faktörlere Göre Maddelerin Yük Değer Dağılımları

Madde	Ortak Faktör Varyans	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör4
M1	.68		.78		
M2	.68		.76		
M3	.72		.80		
M4	.64	.75			
M5	.74	.85			
M6	.73	.79			
M7	.71			.73	
M8	.66	.68			
M9	.64	.74			
M10	.66	.78			
M11	.59			.76	
M12	.61	.72			
M13	.78	.82			
M14	.70			.68	
M15	.66				.63
M16	.74				.81
Özdeğer	10.95	6.70	1.74	1.51	1.00
Açıklanan Varyans	68.41	31.73	13.96	12.29	10.43
% Toplam					

Dört faktörden oluşan analiz sonucunda birinci faktörün öz değeri 6.70, açıkladığı varyans %31.73; ikinci faktörün öz değeri 1.74 açıkladığı varyans %13.96; üçüncü faktörün öz değeri 1.51 açıkladığı varyans %12.29 ve dördüncü faktörün öz değeri 1.00 açıkladığı varyans %10.43 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam öz değeri 10.95 ve açıkladığı toplam varyans miktarı %68.41'dir. Bu faktörlerden birincisinde 4., 5., 6., 8., 9., 10., 12. ve 13. maddeler olmak üzere toplam 8 madde yer almaktadır. Bu maddelerin faktördeki yük değerleri 0.68-0.85 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %31.73'ünü açıklayan bu faktör "Öğretim Ortamı" olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan ikinci faktör; 1. 2. ve 3. maddeler olmak üzere toplam üç maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin ikinci faktördeki yük değerleri

0.76-0.80 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %13.96'sını açıklayan bu faktör “ Öğretmen Nitelikleri” olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan üçüncü faktör; 7., 11. ve 14. maddeler olmak üzere toplam üç maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin üçüncü faktördeki yük değerleri 0.68-0.76 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %12.29'unu açıklayan bu faktör “Sınıf Atmosferi” olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan dördüncü faktör; 15. ve 16. maddeler olmak üzere toplam iki maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin dördüncü faktördeki yük değerleri 0.63-0.81 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %10.43'ünü açıklayan bu faktör “Kendini İfade Etme” olarak isimlendirilmiştir. Faktör isimlendirmeleri yapılırken 3 konu alanı uzmanı ve 4 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin toplam 16 maddeden ve dört faktörden oluştuğu bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeylerini iyi bir şekilde açıkladığını göstermektedir. Geçerlik çalışmaları ile ölçeğin ölçmek istediği niteliği ölçtüğüne yönelik kanıtlar elde edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlılık katsayıları (alfa) hesaplanmıştır. Ölçekteki faktörlerin tutarlılığı için Cronbach alfa değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin bütünü için Cronbach alfa değeri .90 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ait faktörlerden birincisi olan “Öğretim Ortamı”nın .92; ikinci faktör olan “Öğretmen Nitelikleri”nin .74; üçüncü faktör olan “Sınıf Atmosferi”nin .67 ve dördüncü faktör olan “Kendini İfade Etme”nin .64 güvenilirlik değerine sahip olduğu bulunmuştur. Bu değerlerin, iç tutarlılık değerleri için kabul edilebilir olduğu dolayısıyla ölçeğin güvenilirlik düzeyinin kabul edilebilir olduğu görülmektedir.

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada kullanılan ölçekler ile verilerin toplanması 2011-2012 eğitim-öğretim yılı II. döneminde gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin uygulanması için gerekli izinler alınmış, ölçekler uygulanmıştır. Sadece öğretmen sayısı fazla olan iki okulda yöneticilerle görüşülmüş, ölçeklerin dağıtılması ve toplanması işlemlerinin kendileri tarafından yapılması ve anketlerin belirlenen bir günde alınması kararlaştırılmıştır.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada ilk olarak sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin uygulama ve yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla standart sapma ve aritmetik ortalama teknikleri kullanılmıştır.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi yeterlilikleri ve uygulama düzeylerine ilişkin verilerin çözümlenmesi için beşli ölçek aralıkları 0.80 ($5-1=4$, $4/5=0,80$) oranında eşit aralıklar olarak aşağıdaki şekliyle belirlenmiştir:

Tamamen Yeterli-Her zaman: 4.20-5.00

Yeterli-Sıklıkla: 3.40-4.19

Kararsızım-Bazen: 2.60-3.39

Yetersiz-Nadiren: 1.80-2.59

Tamamen Yetersiz- Hiçbir zaman: 1.00-1.79

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ile uygulama düzeyleri arasındaki ilişkiyi görmek üzere korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ve uygulama düzeyleri ile cinsiyetleri, mezun oldukları fakülte, kıdemleri, sınıf mevcutları, çalıştıkları yerleşim yeri, okulun sosyo-ekonomik düzeyi, mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumu, sınıf öğretmeni olarak çalışmaktan memnun olup olmama durumu, eleştirel düşünme öğretimine ilişkin eğitim alıp almama durumu, eleştirel düşünmeyi öğretmeye değer bulup bulmama durumu, ilköğretim programını inceleyip incelememe durumuna yönelik görüşlerine göre fark olup olmadığını gösteren Mann-Whitney U Testi ve Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır. Bu istatistiklerin tercih edilme nedeni verilerin normal dağılım göstermemesidir. Veriler SPSS 13.0 programıyla çözümlenmiş ve anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM 4 BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde veriler toplandıktan sonra yapılan istatistiksel çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular, her alt amaç için ayrı ayrı belirtilmiş ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

4.1 BİRİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci alt amacını “Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri hangi düzeydedir?” ifadesi oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada ilk olarak öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilik düzeylerine bakılmıştır. Yeterlilik düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma teknikleri kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilik düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapmaların dağılımları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Puanlar

	K	n	\bar{X}	Ss
Yeterlilik	13	272	4.31	0.46

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin, eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin kendilerini “tamamen yeterli” hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu ölçeğin ortalama değerine ($\bar{X} = 4.31$) bakıldığında, örneklem dahilindeki öğretmenlerin kendilerini “tamamen yeterli” hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

4.2 İKİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt amacını “Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulamaları hangi düzeydedir?” ifadesi oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeylerine bakılmıştır. Uygulama düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma teknikleri kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeylerinin alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapmaların dağılımları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Uygulama Düzeylerinin Alt Boyutlarına İlişkin Puanlar

Alt Boyutlar	K	n	\bar{X}	Ss
Öğretim Ortamı	8	272	4.25	0.56
Öğretmen Nitelikleri	3	272	4.57	0.45
Sınıf Atmosferi	3	272	4.42	0.51
Kendini İfade Etme	2	272	4.29	0.58

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyi ölçeğinin birinci alt boyutu olan öğretim ortamının ortalama değerine ($\bar{X} = 4.25$) bakıldığında, örneklem dahilindeki öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi öğretime ilişkin uygulamaları “her zaman” uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin ikinci alt boyutu olan Öğretmen Nitelikleri ortalama değerine ($\bar{X} = 4.57$) bakıldığında, örneklem dahilindeki öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi öğretime ilişkin uygulamaları “her zaman” uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin üçüncü alt boyutu olan Sınıf Atmosferinin ortalama değerine ($\bar{X} = 4.42$) bakıldığında, örneklem dahilindeki öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi öğretime ilişkin uygulamaları “her zaman” uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin dördüncü alt boyutu olan Kendini İfade Etmenin ortalama değerine ($\bar{X} = 4.29$) bakıldığında, örneklem dahilindeki öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi öğretime ilişkin uygulamaları “her zaman” uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

4.3 ÜÇÜNCÜ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt amacını “Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” ifadesi oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada ilk olarak öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Uygulama, ortam, nitelik, atmosfer, kendini ifade ve yeterlilik arasındaki ilişkiye korelasyon analizi ile bakılmıştır.

Korelasyon analizi sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Uygulama Düzeyleri ve Yeterlilikleri Arasındaki İlişki Tablosu

Alt Boyutlar	Ortam	Uygulama	Nitelik	Atmosfer	Kendini ifade	Yeterlilik
Ortam	1					
Uygulama	.897**	1				
Nitelik	.583**	.695**	1			
Atmosfer	.613**	.764**	.607**	1		
Kendini ifade	.648**	.768**	.539**	.775**	1	
Yeterlilik	.436**	.382**	.320**	.235**	.235**	1

** p<0.05

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile yeterlilikleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Uygulama düzeyinin alt boyutları bazında ele alındığında, ortam ile yeterlilik arasında pozitif yönlü orta düzeyde, nitelik ile yeterlilik arasında pozitif yönlü orta düzeyde, atmosfer ile yeterlilik arasında pozitif yönlü düşük düzeyde, kendini ifade ile yeterlilik arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bulgular sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri arttığında uygulama düzeylerinin de arttığını, azaldığında ise azaldığını ortaya koymaktadır.

4.4 DÖRDÜNCÜ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dördüncü alt amacını “Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri; öğretmenlerin cinsiyetine, mezun oldukları fakülteye, kıdemine, okuttukları sınıfın öğrenci sayısına, çalıştıkları yerleşim yerine, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine, mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumuna, sınıf öğretmeni olarak çalışmaktan memnun olup olmama durumuna, eleştirel düşünme öğretimine ilişkin daha önce eğitim alıp alamama durumuna, öğretmeye değer bulup bulmamalarına, ilköğretim programını inceleyip incelememe durumuna göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?” ifadesi oluşturmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterliliklerinin cinsiyete göre ölçekten aldıkları puanların Mann-Whitney U sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Yeterliliklerinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Sonucu

	Cinsiyet	n	SO	ST	U	P
Yeterlilik	Kız	136	128.98	17283.50	8238.500	.115
	Erkek	136	143.80	19844.50		

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyeti ile eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=8238.500$, $p>0.05$).

Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteye göre eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Yeterliliklerinin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Karşılaştırılması, Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Fakülte	n	SO	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Yeterlilik	Eğitim (A)	251	134.43			.044**	A-B
	Fen Edebiyat (B)	16	179.94	2	6.237		B-C
	Diğer (C)	5	101.40				

** p<0.05

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteye göre eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($\chi^2_{(sd=2, n=272)}=6.237, p<0.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde fen edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerin (SO=179.94) eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri eğitim (SO= 134.43) ve diğer fakültelerden (SO=101.40) mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ile mezun oldukları fakülte arasında fen edebiyat fakültesinden mezun olanların lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ölçeği ile mezun oldukları fakülte arasındaki farkın kaynağını incelemek için uygulanan Mann-Whitney U sonucunda, fen edebiyat (B) fakültesi mezunu olan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilik düzeylerinin, eğitim (A) fakültesinden mezun olanlara ve yine fen edebiyat (B) fakültesinden mezun olan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilik düzeylerinin, diğer (C) fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Eğitim (A) fakültesinden mezun olan öğretmenlerle diğer (C) fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında yeterlilik düzeyleri açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemine göre eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Yeterliliklerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması, Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Kıdem	n	SO	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Yeterlilik	1-10 yıl (A)	145	118.73	2	17.611	.000**	A-B
	11-20 yıl (B)	94	152.18				A-C
	21 yıl ve fazlası (C)	33	169.89				

** p<0.05

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kıdemine göre eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($\chi^2_{(sd=2, n=272)}=17.611, p<0.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde 21 yıl ve fazlası kıdeme sahip olan öğretmenlerin (SO=169.89) eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri 1-10 yıl (SO=118.73) ve 11-20 yıl (SO=152.18) kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ile mesleki kıdemleri arasında 21 yıl ve fazlası kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ölçeği ile mesleki kıdemleri arasındaki farkın kaynağını incelemek için uygulanan Mann-Whitney U sonucunda, 11-20 yıl (B) kıdeme sahip olan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterliliklerinin, 1-10 yıl (A) kıdeme sahip olanlara ve 21 yıl ve fazlası (C) kıdemi olan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterliliklerinin, 1-10 yıl (A) kıdeme sahip olan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. 11-20 yıl (B) kıdeme sahip olan öğretmenlerle 21 yıl ve fazlası (C) kıdeme sahip öğretmenler arasında yeterlilik düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıfların mevcutlarına göre eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo12’de verilmiştir.

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Yeterliliklerinin Okuttukları Sınıfların Mevcutlarına Göre Karşılaştırılması, Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Mevcut	n	SO	Sd	χ^2	P
	1-20 öğrenci	81	141.23			
	21-30 öğrenci	167	136.28			
Yeterlilik	31-40 öğrenci	20	120.70	3	1.174	.759
	40 öğrenci ve fazlası	4	128.88			

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıfların mevcutlarına göre eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($\chi^2_{(sd=3, n=272)}=1.174, p>0.05$).

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterliliklerinin okulun bulunduğu yerleşim yerine göre aldıkları puanların Mann-Whitney U sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Yeterliliklerinin Çalıştıkları Yerleşim Yerine Göre Mann-Whitney U Sonucu

	Yerleşim yeri	n	SO	ST	U	P
Yeterlilik	Köy	112	134.13	15157.00	8716.000	.671
	İlçe	160	138.18	21971.00		

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okulun bulunduğu yerleşim yerine göre eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=8716.000, p>0.05$).

Sınıf öğretmenlerinin, okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Yeterliliklerinin Okulun Sosyo- Ekonomik Düzeyine Göre Karşılaştırılması, Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Sosyo-ekonomik düzey	n	SO	sd	χ^2	P
Düşük	135	127.66			
Yeterlilik Orta	127	142.99	2	2.981	.225
Yüksek	10	150.75			

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($\chi^2_{(sd=2, n=272)}=2.981$, $p>0.05$).

Sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterliliklerinin mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumlarına göre aldıkları puanların Mann-Whitney U sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Yeterliliklerinin Mesleğini İsteyerek Seçip Seçmeme Durumuna Göre Mann-Whitney U Sonucu

Mesleğini İsteyerek Seçme	n	SO	ST	U	P
Yeterlilik Evet	250	138.48	34482.00	2370.000	.165
Hayır	22	115.04	2646.00		

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumlarına göre eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=2370.000$, $p>0.05$). Sınıf öğretmenlerinin mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumları ile eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterliliklerinin mesleğinden memnun olup olmama durumuna göre aldıkları puanların Mann-Whitney U sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Yeterliliklerinin Mesleğinden Memnun Olup Olmama Durumuna Göre Mann-Whitney U Sonucu

	Meslekten Memnunluk	n	SO	ST	U	P
Yeterlilik	Evet	248	138.81	34425.50	2402.500	.113
	Hayır	24	112.60	2702.50		

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin meslekten memnun olup olmama durumlarına göre eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (U=2402.500, p>0.05). Sınıf öğretmenlerinin mesleğinden memnun olup olmama durumları ile eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterliliklerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin eğitim alıp almama durumuna göre aldıkları puanların Mann-Whitney U sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Yeterliliklerinin Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Mann-Whitney U Sonucu

Eğitim Alma	n	SO	ST	U	P
Evet	56	154.97	8678.50	5013.500	.045**
Hayır	216	131.71	28449.50		

** p<0.05

Tablo 17 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin eğitim alıp almama durumlarına göre eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (U=5013.500, p<0.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde eleştirel

düşünme becerisi öğretimine ilişkin eğitim alan öğretmenlerin (SO=154.97) eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri, eğitim almayan öğretmenlere (SO=131.71) göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin eğitim alıp almama durumu arasında eğitim alan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterliliklerinin eleştirel düşünme becerisini öğretmeye değer bulup bulmama durumuna göre aldıkları puanların Mann-Whitney U sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Yeterliliklerinin Eleştirel Düşünmeyi Öğretmeye Değer Bulup Bulmama Durumuna Göre Mann-Whitney U Sonucu

Değerlilik	n	SO	ST	U	P
Evet	267	136.58	36195.00	375.000	.091
Hayır	5	78.00	390.00		

Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi öğretmeye değer bulup bulmama durumlarına göre eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (U=375.000, p>0.05).

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterliliklerinin ilköğretim programlarını inceleme durumuna göre aldıkları puanların Mann-Whitney U Testi Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Yeterliliklerinin İlköğretim Programlarını inceleme Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu

	Program inceleme	n	SO	ST	U	P
Yeterlilik	Evet	164	144.37	23821.50	7528.500	.037**
	Hayır	108	124.36	13306.50		

** p<0.05

Tablo 19 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarını inceleme durumlarına göre eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=7528.500$, $p<0.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ilköğretim programını inceleyen öğretmenlerin ($SO=144.37$) eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri, incelemeyen öğretmenlere ($SO=124.36$) göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ile ilköğretim programlarını inceleme durumları arasında ilköğretim programını inceleyen öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır.

4.5 BEŞİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın beşinci alt amacını “Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri; öğretmenlerin cinsiyetine, mezun oldukları fakülteye, kıdemine, okuttukları sınıfın öğrenci sayısına, çalıştıkları yerleşim yerine, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine, mesleğini isteyerek seçip seçmeme, sınıf öğretmeni olarak çalışmaktan memnun olup olmama, eleştirel düşünme öğretimine ilişkin daha önce eğitim alıp alamama, öğretmeye değer bulup bulmamalarına, ilköğretim programını inceleyip incelememe durumuna göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?” ifadesi oluşturmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile cinsiyet arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir

Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Uygulama Düzeylerinin (alt boyutlarına ait puanlarının) Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi

Sonucu						
Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	SO	ST	U	P
Ortam	Kız	136	129.85	17659.50	8343.500	.157
	Erkek	136	143.15	19468.50		
Nitelik	Kız	136	130.87	17798.00	8482.000	.203
	Erkek	136	142.13	19330.00		
Atmosfer	Kız	136	136.20	18523.50	9207.500	.948

	Erkek	136	136.80	18604.50		
Kendini ifade	Kız	136	135.82	18472.00	9156.000	.880
	Erkek	136	137.18	18656.00		
Toplam	Kız	136	131.60	17897.50	8581.500	.300
	Erkek	136	141.40	19230.50		

Tablo 20 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (U= 8581.500, p>0.05).

Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteye göre eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Uygulama Düzeylerinin (alt boyutlarına ait puanlarının) Mezun Oldukları Fakülteye Göre Karşılaştırılması, Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Fakülte	n	SO	sd	χ^2	P
	Eğitim	251	133.62			
Ortam	Fen Edebiyat	16	173.25	2	4.549	.103
	Diğer	5	163.40			
	Eğitim	251	135.31			
Nitelik	Fen Edebiyat	16	149.13	2	.904	.636
	Diğer	5	156.00			
	Eğitim	251	134.18			
Atmosfer	Fen Edebiyat	16	161.75	2	3.151	.207
	Diğer	5	172.30			
	Eğitim	251	134.28			
Kendini ifade	Fen Edebiyat	16	167.28	2	3.167	.205
	Diğer	5	149.40			
	Eğitim	251	133.79			
Toplam	Fen Edebiyat	16	170.81	2	3.950	.139
	Diğer	5	162.50			

Tablo 21 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteye göre eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını görülmektedir ($\chi^2_{(sd=2, n=272)} = 3.950, p>0.05$).

Sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Uygulama Düzeylerinin (alt boyutlarına ait puanlarının) Kıdeme Göre Karşılaştırılması, Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem	n	SO	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Ortam	1-10 yıl (A)	146	117.30	2	21.461	.000**	A-B
	11-20 yıl (B)	93	152.79				
	21 yıl ve fazlası (C)	33	175.55				
Nitelik	1-10 yıl	146	132.23	2	3.303	.192	
	11-20 yıl	93	135.67				
	21 yıl ve fazlası	33	157.71				
Atmosfer	1-10 yıl (A)	146	131.74	2	5.979	.050	B-C A-C
	11-20 yıl (B)	93	133.31				
	21 yıl ve fazlası (C)	33	166.56				
Kendini ifade	1-10 yıl	146	133.05	2	3.859	.145	
	11-20 yıl	93	133.52				
	21 yıl ve fazlası	33	160.14				
Toplam	1-10 yıl (A)	146	120.78	2	14.793	.001**	A-B A-C
	11-20 yıl (B)	93	146.55				
	21 yıl ve fazlası (C)	33	173.12				

** p<0.05

Tablo 22 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($\chi^2_{(sd=2, n=272)}= 14.793, p<0.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde 21 yıl ve fazlası kıdeme sahip olan öğretmenlerin (SO=173.12) eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri 1-10 yıl (SO=120.78) ve 11-20 yıl (SO=146.55) kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri arasında 21 yıl ve fazlası kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kıdemi ile eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeylerinin alt boyutları olan nitelik, atmosfer ve kendini ifade arasında anlamlı bir fark bulunamamasına rağmen ($p>0.05$), ortam ile kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($\chi^2_{(sd=2, n=272)}=21.461, p<0.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde 21 yıl ve fazlası kıdeme sahip olan öğretmenlerin (SO=175.55) eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri 1-10 yıl (SO=117.30) ve 11-20 yıl (SO=152.79) kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile ortam boyutu arasında 21 yıl ve fazlası kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır.

Eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ölçeği ile kıdem arasındaki farkın kaynağını incelemek için uygulanan Mann-Whitney U Testi sonucunda, 11-20 yıl (B) kıdeme sahip olan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeylerinin, 1-10 yıl (A) kıdeme sahip olanlara ve 21 yıl ve fazlası (C) kıdeme sahip olan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeylerinin, 1-10 yıl (A) kıdeme sahip olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. 11-20 yıl (B) kıdeme sahip olan öğretmenlerle 21 yıl ve fazlası (C) kıdeme sahip öğretmenler arasında eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ölçeğinin ortam ve atmosfer alt boyutları ile kıdem arasındaki farkın kaynağını incelemek için uygulanan Mann-Whitney U- Testi sonucunda, 11-20 yıl (B) kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğretim ortamı oluşturma düzeylerinin, 1-10 yıl (A) kıdeme sahip olanlara ve 21 yıl ve fazlası

(C) kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğretim ortamı oluşturma düzeylerinin, 1-10 yıl (A) kıdeme sahip olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. 11-20 yıl (B) kıdeme sahip olan öğretmenlerle 21 yıl ve fazlası (C) kıdeme sahip öğretmenler arasında öğretim ortamı oluşturma açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır. 21 yıl ve fazlası (C) kıdeme sahip olan öğretmenlerin sınıf atmosferi oluşturma düzeylerinin, 11-20 yıl (B) kıdeme sahip olanlara ve yine 21 yıl ve fazlası (C) kıdeme sahip olan öğretmenlerin sınıf atmosferi oluşturma düzeylerinin, 1-10 yıl (A) kıdeme sahip olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. 1-10 yıl (A) kıdeme sahip olan öğretmenlerle 11-20 yıl (B) kıdeme sahip öğretmenler arasında sınıf atmosferi oluşturma açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ölçeği ile kıdem arasındaki farkın kaynağını incelemek için uygulanan Mann-Whitney U Testi sonucunda, 11-20 yıl (B) kıdeme sahip olan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeylerinin, 1-10 yıl (A) kıdeme sahip olanlara ve 21 yıl ve fazlası (C) kıdeme sahip olan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeylerinin, 1-10 yıl (A) kıdeme sahip olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. 11-20 yıl (B) kıdeme sahip olan öğretmenlerle 21 yıl ve fazlası (C) kıdeme sahip öğretmenler arasında eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıfların mevcutlarına göre eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Uygulama Düzeylerinin (alt boyutlarına ait puanlarının) Okuttukları Sınıfların Mevcutlarına Göre Karşılaştırılması, Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mevcut	n	SO	sd	χ^2	P
	1-20 öğrenci	79	131.56			
	21-30 öğrenci	167	140.26			
Ortam	31-40 öğrenci	22	122.27	3	1.694	.638
	40 öğrenci ve fazlası	4	155.38			

	1-20 öğrenci	79	145.10			
	21-30 öğrenci	167	132.75			
Nitelik	31-40 öğrenci	22	128.16	3	2.636	.451
	40 öğrenci ve fazlası	4	169.25			
	1-20 öğrenci	79	134.35			
	21-30 öğrenci	167	132.80			
Atmosfer	31-40 öğrenci	22	161.18	3	5.450	.142
	40 öğrenci ve fazlası	4	197.75			
	1-20 öğrenci	79	134.56			
	21-30 öğrenci	167	134.85			
Kendini İfade	31-40 öğrenci	22	138.70	3	6.793	.079
	40 öğrenci ve fazlası	4	231.50			
	1-20 öğrenci	79	133.24			
	21-30 öğrenci	167	138.14			
Toplam	31-40 öğrenci	22	123.86	3	1.465	.690
	40 öğrenci ve fazlası	4	168.63			

Tablo 23 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıfların mevcutlarına göre eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($\chi^2_{(sd=3, n=272)}=1.465, p>0.05$).

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeylerinin okulun bulunduğu yerleşim yerine göre aldıkları puanların Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Uygulama Düzeylerinin (alt boyutlarına ait puanlarının) Çalıştıkları Yerleşim Yeri Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Yerleşim Yeri	n	SO	ST	U	P
Ortam	Köy	112	121.89	13652.00	7324.000	.009**
	İlçe	160	146.73	23476.00		
Nitelik	Köy	112	138.22	15481.00	8767.000	.744
	İlçe	160	135.29	21647.00		
Atmosfer	Köy	112	132.09	14794.00	8466.000	.420
	İlçe	160	139.59	22334.00		
Kendini ifade	Köy	112	125.71	14079.50	7751.500	.044**
	İlçe	160	144.05	23048.50		
Toplam	Köy	112	123.84	13870.00	7542.000	.025**
	İlçe	160	145.36	23258.00		

** p<0.05

Tablo 24 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim yerine göre eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=7542.000, p<0.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ilçede görev yapan öğretmenlerin ($SO=145.36$) eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri köyde görev yapan öğretmenlere ($SO=123.84$) göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı yerleşim yeri ile eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri arasında ilçede görev yapanların lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim yeri ile eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeylerinin alt boyutları olan nitelik ve atmosfer arasında anlamlı bir fark bulunamamasına rağmen ($p>0.05$) ortam ve kendini ifade ile görev yapılan yer arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($U=7324.000, U=7751.500, p<0.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde ilçede görev yapan öğretmenlerin ($SO=146.73$) eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri öğretim ortamı oluşturma açısından köyde görev yapan öğretmenlere ($SO=121.89$) göre ve yine ilçede görev yapan öğretmenlerin ($SO=144.05$), eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri kendini ifade etme açısından köyde görev

yapan öğretmenlere (SO=125.71) göre daha yüksek bulunmuştur Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yer ile ortam ve kendini ifade boyutu arasında ilçede görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Uygulama Düzeylerinin (alt boyutlarına ait puanlarının) Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Karşılaştırılması, Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sosyo-		SO	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
	Ekonomik	n					
Ortam	Düşük (A)	135	125.22				A-B
	Orta (B)	127	145.69	2	6.748	.034**	
	Yüksek (C)	10	172.00				
Nitelik	Düşük	135	133.04				
	Orta	127	137.17	2	3.059	.217	
	Yüksek	10	174.70				
Atmosfer	Düşük	135	129.33				
	Orta	127	142.70	2	2.650	.266	
	Yüksek	10	154.60				
Kendini ifade	Düşük	135	130.54				
	Orta	127	140.82	2	2.521	.283	
	Yüksek	10	162.10				
Toplam	Düşük (A)	135	124.89				A-B
	Orta (B)	127	145.48	2	6.182	.045**	
	Yüksek (C)	10	166.60				

** p<0.05

Tablo 25 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeylerine göre eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, ($\chi^2_{(sd=2, n=272)} = 6.182, p < 0.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde sosyo-ekonomik düzeyi yüksek

olan okulun (SO=166.60) eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri düşük (SO=124.89) ve orta (SO=145.48) düzeyde olan okullara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi ile eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri arasında sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okulların lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi ile eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeylerinin alt boyutları olan nitelik, atmosfer ve kendini ifade arasında anlamlı bir fark bulunamamasına rağmen ($p>0.05$), ortam ile okulun sosyo-ekonomik düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($\chi^2_{(sd=2, n=272)} = 6.748, p<0.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda görev yapan öğretmenlerin (SO=172.00) eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri düşük (SO=125.22) ve orta (SO=145.69) sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi ile ortam boyutu arasında sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okulların lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır.

Eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ölçeği ile sosyo-ekonomik düzey arasındaki farkın kaynağını incelemek için uygulanan Mann-Whitney U Testi sonucunda, orta (B) sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeylerinin, düşük (A) sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Orta (B) ve düşük (A) sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenler ile yüksek (C) sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenler arasında uygulama düzeyleri açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ölçeği alt boyutu olan ortam ile sosyo-ekonomik düzey arasındaki farkın kaynağını incelemek için uygulanan Mann-Whitney U Testi sonucunda, orta (B) sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlerin öğretim ortamı oluşturma düzeylerinin, düşük (A) sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenlere göre anlamlı derecede

yüksek olduğu bulunmuştur. Orta (B) ve düşük (A) sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenler ile yüksek (C) sosyo-ekonomik düzeye sahip okulda görev yapan öğretmenler arasında öğretim ortamı oluşturma açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeylerinin mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumlarına göre aldıkları puanların Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Uygulama Düzeylerinin (alt boyutlarına ait puanlarının) Mesleğini İsteyerek Seçip Seçmeme Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Mesleği		n	SO	ST	U	P
	İsteyerek	Seçme					
Ortam	Evet		250	139.01	34753.50	2121.500	.071
	Hayır		22	107.93	2374.50		
Nitelik	Evet		250	136.29	34072.00	2697.000	.872
	Hayır		22	138.91	3056.00		
Atmosfer	Evet		250	134.66	33664.50	2289.500	.175
	Hayır		22	157.43	3463.50		
Kendini ifade	Evet		250	135.74	33934.00	2559.000	.565
	Hayır		22	145.18	3194.00		
Toplam	Evet		250	137.54	34248.00	2355.000	.272
	Hayır		22	118.55	2608.00		

Tablo 26 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (U=2355.000, p>0.05).

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeylerinin mesleğinden memnun olup olmama durumuna göre aldıkları puanların Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Uygulama Düzeylerinin (alt boyutlarına ait puanlarının) Mesleğinden Memnun Olup Olmama Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Memnunluk	n	SO	ST	U	P
Ortam	Evet	248	139.50	34595.50	2232.500	.040**
	Hayır	24	105.52	2532.50		
Nitelik	Evet	248	136.46	33842.50	2966.500	.978
	Hayır	24	136.90	3285.50		
Atmosfer	Evet	248	135.23	33536.00	2660.000	.371
	Hayır	24	149.67	3592.00		
Kendini ifade	Evet	248	135.29	33553.00	2677.000	.386
	Hayır	24	148.96	3575.00		
Toplam	Evet	248	137.90	34062.00	2494.000	.196
	Hayır	24	116.42	2794.00		

**p<0.05

Tablo 27 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, mesleğinden memnun olup olmama durumları ile eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (U=2494.000, p>0.05).

Sınıf öğretmenlerinin, mesleğinden memnun olup olmama durumları ile eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeylerinin alt boyutları olan nitelik, atmosfer ve kendini ifade arasında anlamlı bir fark bulunamamasına rağmen (p>0.05), ortam ile mesleğinden memnun olup olmama durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir (U=2232.500, p<0.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde mesleğinden memnun olan öğretmenlerin (SO=139.50) eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri mesleğinden memnun olmayan (SO=105.52) öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin mesleğinden memnun olup olmama durumları ile ortam boyutu arasında mesleğinden memnun olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeylerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin eğitim alıp almama durumuna göre aldıkları puanların Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Uygulama Düzeylerinin (alt boyutlarına ait puanlarının) Eğitim Alıp Almama Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Eğitim Alma	n	SO	ST	U	P
Ortam	Evet	54	134.18	7111.50	5680.500	.889
	Hayır	218	135.82	29473.50		
Nitelik	Evet	54	156.12	8274.50	4710.500	.024**
	Hayır	218	131.11	28581.50		
Atmosfer	Evet	54	142.75	7566.00	5419.000	.466
	Hayır	218	134.36	29290.00		
Kendini İfade	Evet	54	138.92	7362.50	5622.500	.747
	Hayır	218	135.29	29493.50		
Toplam	Evet	54	140.64	7454.00	5478.000	.590
	Hayır	218	134.24	29131.00		

** p<0.05

Tablo 28 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin eğitim alıp almama durumları ile eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (U=5478.000, p>0.05).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin eğitim alıp almama durumları ile eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeylerinin alt boyutları olan ortam, atmosfer ve kendini ifade arasında anlamlı bir fark bulunamamasına rağmen (p>0.05), nitelik ile eğitim alıp almama durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir (U=4710.500, p<0.05). Sıra ortalamaları incelendiğinde eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin eğitim alan öğretmenlerin (SO=156.12) eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri, eğitim almayan (SO=131.11) öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin eğitim alıp almama durumları ile nitelik boyutu arasında eleştirel düşünme becerisi

öğretimine ilişkin eğitim alanların lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeylerinin eleştirel düşünmeyi öğretmeye değer bulup bulmama durumuna göre aldıkları puanların Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 29’ da verilmiştir

Tablo 29. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Uygulama Düzeylerinin (alt boyutlarına ait puanlarının) Eleştirel Düşünmeyi Öğretmeye Değer Bulup Bulmama Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Değerlilik	n	SO	ST	U	P
Ortam	Evet	267	136.80	36525.00	588.000	.643
	Hayır	5	120.60	603.00		
Nitelik	Evet	267	136.74	36509.00	604.000	.694
	Hayır	5	123.80	619.00		
Atmosfer	Evet	267	137.07	36598.00	515.000	.362
	Hayır	5	106.00	530.00		
Kendini ifade	Evet	267	136.92	36557.50	555.500	.493
	Hayır	5	114.10	570.50		
Toplam	Evet	267	136.43	36291.50	549.500	.502
	Hayır	5	112.90	564.50		

Tablo 29 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, eleştirel düşünmeyi öğretmeye değer bulup bulmama durumlarına göre eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (U=549.500, $p>0.05$).

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeylerinin ilköğretim programlarını inceleme durumuna göre aldıkları puanların Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Uygulama Düzeylerinin (alt boyutlarına ait puanlarının) İlköğretim Programlarını inceleme Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Program inceleme	n	SO	ST	U	P
Ortam	Evet	164	143.95	23608.50	7633.500	.051
	Hayır	108	125.18	13519.50		
Nitelik	Evet	164	137.58	22563.00	8679.000	.764
	Hayır	108	134.86	14565.00		
Atmosfer	Evet	164	130.88	21465.00	7935.000	.131
	Hayır	108	145.03	15663.00		
Kendini ifade	Evet	164	136.28	22350.00	8820.000	.952
	Hayır	108	136.83	14778.00		
Toplam	Evet	164	141.85	23121.00	7849.000	.128
	Hayır	108	127.18	13735.00		

Tablo 30 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim programlarını inceleyip incelememe durumlarına göre eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (U=7849.000, p>0.05).

BÖLÜM 5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgulara yönelik sonuç, tartışma ve önerilere aşağıda yer verilmiştir.

5.1 SONUÇLAR

Araştırmada elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.1 EDB Öğretimi Yeterlilik Düzeyi İle İlgili Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin kendilerini “tamamen yeterli” hissettikleri bulunmuştur.

5.1.2 EDB Öğretimi Uygulama Düzeyi İle İlgili Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin uygulamaları “her zaman” uyguladıkları bulunmuştur.

5.1.3 EDB Öğretimi Yeterlilikleri ve Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişkiyle İlgili Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile yeterlilikleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ancak ilişkinin güçlü olmadığı görülmektedir. Elde edilen sonuç iki değişken arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu yönündedir.

5.1.4 EDB Öğretimi Yeterlilikleri Alt Amaçları ile İlgili Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerinin, eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.
2. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakültenin, eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri bakımından Fen Edebiyat fakültesi mezunlarının lehine anlamlı derecede farklılaştırdığı bulunmuştur.

3. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin, eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri bakımından 21 yıl ve fazlası çalışanların lehine anlamlı derecede farklılaştırdığı bulunmuştur.
4. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısının, eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.
5. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları yerleşim yerinin, eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.
6. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyinin, eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.
7. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumunun, eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.
8. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleğinden memnun olup olmama durumunun, eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.
9. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin eğitim alıp almama durumunun, eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri bakımından eğitim alanların lehine anlamlı derecede farklılaştırdığı bulunmuştur.
10. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisini öğretmeye değer bulup bulmama durumunun, eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.
11. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarını inceleyip incelememe durumunun, eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri bakımından ilköğretim programını inceleyenlerin lehine anlamlı derecede farklılaştırdığı bulunmuştur.

5.1.5 EDB Öğretimi Uygulama Düzeyleri Alt Amaçları ile İlgili Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerinin, eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.
2. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakültenin, eleştirel düşünme becerisi uygulama düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.
3. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin, eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri bakımından 21 yıl ve fazlası çalışanların lehine anlamlı derecede farklılaştırdığı bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemi ile eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeylerinin alt boyutları olan öğretmen nitelikleri, sınıf atmosferi ve kendini ifade bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ancak öğretim ortamı ile kıdem arasında 21 yıl ve fazlası çalışanların lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.
4. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısının, eleştirel düşünme becerisi uygulama düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.
5. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları yerleşim yerinin, eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri bakımından ilçede çalışanların lehine anlamlı derecede farklılaştırdığı bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları yerleşim yeri ile eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeylerinin alt boyutları olan öğretmen nitelikleri ve sınıf atmosferi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ancak öğretim ortamı ve kendini ifade etme ile çalıştıkları yer arasında ilçede çalışanların lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.
6. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyinin, eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri bakımından sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okulların lehine anlamlı derecede farklılaştırdığı bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi ile eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeylerinin alt boyutları olan öğretmen nitelikleri, sınıf atmosferi

ve kendini ifade etme bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ancak öğretim ortamı ile sosyo-ekonomik düzey arasında sosyo-ekonomik düzeyi yüksek okulların lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

7. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumunun, eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.
8. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleğinden memnun olup olmama durumunun, eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri bakımından mesleğinden memnun olanların lehine anlamlı derecede farklılaştırdığı bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin mesleğinden memnun olup olmama durumu ile eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeylerinin alt boyutları olan öğretmen nitelikleri, sınıf atmosferi ve kendini ifade etme bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ancak öğretim ortamı ile mesleğinden memnun olup olmama arasında mesleğinden memnun olanların lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.
9. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin eğitim alıp almama durumunun, eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin eğitim alıp almama durumu ile eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeylerinin alt boyutları olan öğretim ortamı, sınıf atmosferi ve kendini ifade etme bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ancak öğretmen nitelikleri ile eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin eğitim alıp almama arasında eğitim alanların lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.
10. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisini öğretmeye değer bulup bulmama durumunun, eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

11. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarını inceleyip incelememe durumunun, eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

5.2 TARTIŞMA

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri hangi düzeydedir?” şeklindedir. Araştırmanın birinci alt probleminin analizinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterliliklerine yönelik hazırlanan ölçekle, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilik düzeyleri araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin kendilerini “tamamen yeterli” hissettikleri bulunmuştur. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimine yönelik kendilerini yeterli hissettiklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme düzeylerinin düşük olması, eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilik düzeylerini de etkilemektedir. Gelen (2002) araştırmasında öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi kazandırma açısından kendilerini yeterli bulduklarını belirttikleri halde, yapılan gözlemlerde yetersiz bulduklarını ifade etmiştir.

Korkmaz (2009) öğretmenlerin genel olarak eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Kürüm (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olduğu ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin kendilerini yeterli bulmalarına rağmen, gözlemler sonucunda yetersiz, düşük ya da orta düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin ve bunu öğretme yeterliliklerinin kavramsal karşılığının ne olduğunu bilmemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Aslında bu konu eğitim sisteminden ve müfredattan bağımsız değildir. Öğretmenler kendilerine çizilen sınırların dışına çıkamamakta, idareyi ve yapıyı, sorgulayıp bunu yansıtamamaktadır. Her şey bir simülasyondan ibarettir. Öğretmen ne kadar eleştirel düşünebilmekte, ya da bu becerilerini ne kadar süre daha koruyabilmekte, çünkü

düşünceler alt tabandan üst tabana doğru yayılmamakta, üst tabanın dikte etmesi ile çark dönmekte, böyle bir sistem dolayısı ile eleştirel düşünme becerisi ile çelişmektedir. Bu yüzden öğretmenler yeterli olduğunu düşünürken, gözlemciler yetersiz oldukları kanısına varmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulamaları hangi düzeydedir?” şeklindedir. Araştırmanın ikinci alt probleminin analizinde sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulamalarının hangi düzeyde olduğu araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonunda, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin uygulamaları “her zaman” yaptıkları bulunmuştur.

Karadeniz (2006) araştırmasında öğretmenlerin genel olarak eleştirel düşünme eğitimine sıcak baktıklarını ancak bunu uygulamada yeterince başarılı olamadıklarını sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandıracak yöntemler kullandıklarını belirtmiştir. Şengül (2007) ve Kahraman (2008) araştırmalarında öğretmenlerin derslerde eleştirel düşünmeyi geliştiren etkinliklere yer vermediklerini ifade etmeleri araştırmanın bulgusuyla çelişmektedir.

Öğretmenler eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin uygulamalara sıcak bakmakta fakat müfredatın programlanmasındaki sınırlıklar nedeni ile eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin uygulamaları her zaman uygulayamamaktadır. Bu okullardaki eğitimin iki yüzü olmasından yani birincisi resmi evrak üzerinden yürütülen eğitim, ikincisi öğretmenin kendi yetenekleri ölçüsünde yürüttüğü eğitim ikisi de birbirinden oldukça farklı şekillerde işlemektedir. Çelişki bundan kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Araştırmanın üçüncü alt probleminin analizinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda sınıf öğretmenlerinin uygulama düzeyleri ile yeterlilikleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi

yeterlilikleri arttığında eleştirel düşünme becerisini geliştiren uygulamaların da arttığını, azaldığında ise azaldığını göstermektedir.

Karadeniz (2006) ve Şengül (2007) araştırmalarında öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisini geliştiren etkinliklere yeterince yer vermediklerini belirtmiştir. Yani öğretmenler eleştirel düşünme becerisi kazandırmada yetersiz olduklarından bu beceriyi kazandıran uygulamalara da derslerinde yeterince yer verememektedir. Bu bulgu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın 4.a alt probleminin analizinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ile cinsiyetleri arasında bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonunda, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmanın bu bulgusunu birçok araştırma desteklemektedir. Tokyürek (2001), Kürüm (2002), Akar (2007), Çekiç (2007) ve Ekinci (2009) yaptıkları araştırmada eleştirel düşünme becerisi ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna rağmen Gülveren (2007) ve Kalkan (2008) yaptıkları araştırmada eleştirel düşünme becerisi ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demir (2006) ise öğrenci cinsiyeti ile eleştirel düşünme düzeyi arasında anlamlı farklılık bulmuş ancak öğretmen cinsiyeti anlamında anlamlı farklılık bulamamıştır.

Araştırmanın 4.b alt probleminin analizinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ile mezun oldukları fakülte arasında bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonunda, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ile mezun oldukları fakülte arasında, fen edebiyat fakültesinden mezun olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Karadeniz (2006) ve Semerci (2010) araştırmalarında branşlar arasında anlamlı fark olduğu sonucuna varmıştır. Demir (2006) araştırmasında sayısal bölümden mezun olanlar lehine anlamlı fark olduğu sonucuna varmıştır. Türnüklü ve Yeşildere (2005) araştırmasında matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Yapılan araştırmalar, araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir.

Sayısal zekâya sahip olanların muhakeme yeteneklerinin daha iyi olduğundan, sözel zekâ ise biraz daha ezbere dayalı olduğundan, sayısala göre daha tekdüze durmaktadır. Bu sonuç sayısal zekâya sahip olanların, farklı bakış açıları kazanma ve yorumlama yeteneklerinin daha gelişkin olması eleştirel düşünme becerisi öğretimi ve yeterliliklerini pozitif yönde etkilemesinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın 4.c alt probleminin analizinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ile kıdemleri arasında bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonunda, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ile kıdemleri arasında, 21 yıl ve fazlası çalışanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Gelen (2002) araştırmasında eleştirel düşünmeyle mesleki kıdem arasında 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma bulgularıyla tutarlıdır. Ancak Demir (2006) araştırmasında kıdem düzeyi düşük olan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmede daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Korkmaz (2009) ve Şentürk (2009) araştırmalarında eleştirel düşünme ile kıdem arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar ise araştırma bulgularıyla çelişmektedir.

Araştırmanın 4.d alt probleminin analizinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ile sınıflarındaki öğrenci sayısı arasında bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonunda, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ile sınıflarındaki öğrenci sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Demir (2006) araştırmasında eleştirel düşünme ile sınıf mevcudu arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşması araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Ancak Kahraman (2008) araştırmasında 30 kişi altı sınıf mevcudu olanlar lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Şentürk (2009) araştırmasında kalabalık sınıflarda eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmadığı sonucuna varmıştır.

Araştırmanın 4.e alt probleminin analizinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ile çalıştıkları yerleşim yeri arasında bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonunda, sınıf öğretmenlerinin

eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ile çalıştıkları yer arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çekiç (2007) araştırmasında eleştirel düşünme becerisi ile yerleşim yeri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Araştırmanın 4.f alt probleminin analizinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ile çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi arasında bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonunda, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ile çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Mecit (2006), Çekiç (2007), Coşkun (2007) ve Ekinci (2009) araştırmalarında eleştirel düşünme becerisi ile sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Araştırmanın 4.g alt probleminin analizinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ile mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumu arasında bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonunda, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ile mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Akten (2007) araştırmasında mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin işlerine karşı güdülenme düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

Mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin, güdülenme düzeyinin yüksek olması, öğretmenlerin uygulama düzeylerini etkileyebilir ancak eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ile mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumunu etkilemesi beklenmez.

Araştırmanın 4.h alt probleminin analizinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ile mesleğinden memnun olup olmama durumu arasında bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonunda,

sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ile mesleğinden memnun olup olmama durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmanın 4.i alt probleminin analizinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerisi öğretime ilişkin eğitim alıp almama durumu arasında bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonunda, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerisi öğretime ilişkin eğitim alıp almama durumu arasında, eğitim alanların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Şentürk (2009) araştırmasında öğretmenlerin hizmet içi eğitim almamalarının eleştirel düşünme becerisini geliştirme anlamında büyük eksiklikler yarattığını belirtmiştir. Can (2004) araştırmasında bireysel verimliliğin en önemli koşullarından birisinin hizmet içi eğitim olduğunu belirtmiştir.

George ve Lubben (2002) araştırmalarında hizmet içi eğitim programlarına katılan öğretmenlerin, mesleki ve sosyal alanlardaki gelişimlerinde olumlu değişimlerin olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını desteklemektedir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılarak, aldıkları eğitimin yanı sıra, bu öğretmenlerin, değişime ve yeniliklere açık olmasından kaynaklanan bir durum söz konusu olabilir. Başka bir deyişle, mesleki ve sosyal anlamda kendisini geliştirmek, bunun için girişimlerde bulunmak, eleştirel düşünce becerileri edinmeye yatkınlığı da getirmektedir.

Araştırmanın 4.j alt probleminin analizinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerisini öğretmeye değer bulup bulmama arasında bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonunda, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerisini öğretmeye değer bulup bulmama arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmanın 4.k alt probleminin analizinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ile ilköğretim programını inceleyip incelememe durumu arasında bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonunda, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ile

ilköğretim programını inceleyip incelememe durumu arasında, ilköğretim programını inceleyenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Şentürk (2009) araştırmasında programı inceleyen öğretmenlerin, incelemeyen öğretmenlere göre etkinlik bulmakta zorlanmadığı ve ne tür çalışmalar yapabileceğine daha kolay karar verebildiğini belirtmiştir. Bu sonuç ilköğretim programını inceleyen öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisine yönelik önerilen etkinliklerden seçerek uygulamalarının daha kolay olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Bu sonuç ilköğretim programının içeriğinin ve etkinlikleriyle programın fikir verici nitelikte olmasından kaynaklanıyor olabilir. Fakat burada asıl olan öğretmenin hazırbulunuşluğu ve yaptığı işe değer vermesidir.

Araştırmanın 5.a alt probleminin analizinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile cinsiyetleri arasında bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonunda, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Semerci (2010), Korkmaz (2009), Kahraman(2008) ve Kaloç (2005) yaptıkları araştırmada cinsiyete göre farklılık bulamamıştır. Bu sonuç araştırma bulgusunu desteklemektedir. Karadeniz (2006) ise araştırmasında öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitimi konusundaki görüşleri ile cinsiyet arasında bayanların lehine anlamlı farklılık bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Hayran (2000) araştırmasında öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisini kullanmasında bayanlar lehine anlamlı farklılık bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar ise araştırmanın bulgusuyla çelişmektedir.

Araştırmanın 5.b alt probleminin analizinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile mezun oldukları fakülte arasında bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonunda, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile mezun oldukları fakülte arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Hayran (2000), Gelen (2002), Özdemir (2005), Yıldırım (2005) ve Korkmaz (2009) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile alanları

arasında anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırmanın 5.c alt probleminin analizinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile kıdem arasında bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonunda, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile kıdem arasında, 21 yıl ve fazlası çalışanların lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Yağcı (2008) araştırmasında eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için yapılan etkinliklere yönelik kıdemi fazla olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı şekilde Gelen (2002) araştırmasında eleştirel düşünme becerisi ile mesleki kıdem arasında kıdemi fazla olan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar araştırmanın bulgusuyla örtüşmektedir. Ancak Karadeniz (2006) araştırmasında eleştirel düşünme becerisi eğitimi ile mesleki kıdem arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kamber (2007) yaptığı çalışmada öğretmenlerin uyguladıkları etkinliklerle kıdemleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Bu sonuçlar ise araştırmanın bulgusuyla çelişmektedir.

Araştırmanın 5.d alt probleminin analizinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile sınıflarındaki öğrenci sayısı arasında bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonunda, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile sınıflarındaki öğrenci sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yağcı (2008) araştırmasında eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için yapılan etkinliklere yönelik sınıf mevcudu az olan sınıflar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Şentürk (2009) ve Kahraman (2008) araştırmalarında kalabalık sınıflarda eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar araştırmanın bulgusuyla çelişmektedir.

Araştırmanın 5.e alt probleminin analizinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile çalıştıkları yerleşim yeri arasında bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonunda, sınıf

öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile çalıştıkları yerleşim yeri arasında, ilçede çalışanların lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Çekiç (2007) ve Dil (2001) araştırmalarında eleştirel düşünme becerisi ile yerleşim yeri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırmanın bulgusuyla çelişmektedir.

Köylerde ilçe merkezlerine göre algılamaların daha zayıf ve öğrenci başarılarının daha düşük olduğu düşünülmektedir, yurt genelinde aynı müfredatı uygulayan öğretmenlerin, köylerde müfredatı daha da geriden takip ettikleri de gözlemlenmiştir. Buna köylerde çalışan öğretmenlerin yaşadığı zorluklarda eklenince köylerde çalışan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ilçelere ve merkezlere göre daha düşük olmaktadır.

Araştırmanın 5.f alt probleminin analizinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi arasında bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonunda, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi arasında, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulların lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Kaya (1997), Kürüm (2002), Kahraman (2008) ve Kayagil ve Erdoğan (2011) yaptıkları araştırmalarda eleştirel düşünme düzeyiyle sosyo-ekonomik düzey arasında üst sosyo- ekonomik düzeye sahip okullar lehine anlamlı farklılık bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmanın 5.g alt probleminin analizinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumu arasında bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonunda, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çelebi ve Oğuzöncül (2012) yaptıkları araştırmada mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin daha az tükenmişlik yaşadıkları ve motivasyon düzeylerinin daha

yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çavuşoğlu (2009) araştırmasında mesleğini isteyerek severek yapmanın mesleğin olumsuz durumlarıyla başa çıkmalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlar araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

Araştırmanın 5.h probleminin analizinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile mesleğinden memnun olup olmama durumu arasında bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonunda, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile mesleğinden memnun olup olmama durumu arasında, mesleğinden memnun olanların lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Erdem ve Yaprak (2011) araştırmasında öğretmenlerin mesleki memnuniyetlerinin performanslarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Eren (2011) öğretmenlik mesleğini tercih ettiklerinden dolayı duydukları memnuniyetle mesleki açıdan kendini geliştirmeleri ve mesleki yeterlilik algılarıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmanın 5.i alt probleminin analizinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin eğitim alıp almama durumu arasında bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonunda, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin eğitim alıp almama durumu arasında, eğitim alanların lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Başkan (2001) araştırmasında öğretmenlerin hizmet içi eğitim çalışmalarını yararlı buldukları sonucuna ulaşmıştır. Blandford (2000) araştırmasında mesleki gelişim çalışmalarının performansı artırdığını, yanlış ve eksik uygulamaları düzelttiğini ve eğitimin amaçlarına ulaşması için zemin oluşturduğunu belirtmiştir. Jesus (1994) öğretmenlerin geliştirilmesinde hizmet içi eğitimin önemli yeri olduğu sonucuna varmıştır. Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal (2009) araştırmalarında hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Araştırmanın 5.j alt probleminin analizinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile eleştirel düşünme becerisini öğretmeye değer bulup bulmama durumu arasında bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan

istatistiksel analiz sonunda, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile eleştirel düşünme becerisini öğretmeye değer bulup bulmama durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmanın 5.k alt probleminin analizinde sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile ilköğretim programını inceleyip incelememe durumu arasında bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonunda, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile ilköğretim programını inceleyip incelememe durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Arı (2010) araştırmasında öğretmen adaylarının ilköğretim programını uygulama yeterlilikleri düşük düzeyde bulmuş ve öğretmen adaylarının ilköğretim programını uygulayabilmeleri için gerekli bilgi ve beceriyi yeterince kazanmadığını belirtmiştir.

5.3 ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçlarına ve ileride yapılabilecek araştırmalara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.3.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

- İlköğretim programları düzenlenirken eleştirel düşünme becerisine yönelik kazanım ve etkinliklere daha fazla yer verilebilir.
- Ders kitapları düzenlenerek öğretmenlere eleştirel düşünme becerisini geliştirecek etkinlikler konusunda seçenekler sunulabilir.
- Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi öğretimine yönelik uygulamalar yaparken çeşitli yöntem ve teknikleri kullanmaları ve bireysel farklılıkları dikkate almaları önerilebilir.
- Eleştirel düşünme becerisinin gelişmesinde öğrencinin aktif olduğu demokratik bir eğitim anlayışı söz konusudur. Bu yüzden okullarda demokratik ortamlar hazırlanmalıdır.

5.3.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Sınıf mevcudunun öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilik ve uygulama düzeylerinde bir farklılığa yol açıp açmaması durumuna yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışmanın benzerlerinin branş öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterliliklerinin fen edebiyat fakültelerinden mezun olanlar lehine anlamlı çıkmasının nedenleri araştırılabilir.
- Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma yapılabilir.
- Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek kullanılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda ek olarak gözlem tekniği ile desteklenebilir.
- Ülkemizde eleştirel düşünmeye yönelik ölçme aracı az olduğundan bu alana yönelik değişik düzeylerde kullanılacak ölçme araçları geliştirilebilir.
- Eleştirel düşünme becerisini geliştirecek etkinliklere ve öğretimin nasıl düzenlenmesi gerektiğine yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akar, C. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akar, Ü. (2007). *Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (2006). *Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı*. <http://egitim.cu.edu.tr/efdergi/download/59.pdf> adresinden 05.01.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Akinoğlu, O. (2001). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akten, S. (2007). *Rehber Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Alazzi, F. K. (2008). Teachers' Perceptions of Critical Thinking: A Study of Jordanian Secondary School Social Studies Teachers. *The Social Studies*, November/December, 243-248.
- Alkaya, F. (2006). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Altıntaş, E. (2009). *Purdue Modeline Dayalı Matematik Etkinliği İle Öğretimin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Başarılarına ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Angelo, A. T. (1995). Beginning the Dialogue: Thoughts on Promoting Critical Thinking: Classroom Assesment For Critical Thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 6-7.

- Argüden, Y. (2005). Yönetim Kurullarında Eleştirel Düşünme. http://www.polater.com.tr/devam.php?sub_page=1&page=bilgi_agaci&new_page=29 adresinden 12.11.2011 tarihinde erişilmiştir.
- Arı, A. (2010). Öğretmen Adaylarının İlköğretim Programıyla İlgili Eğitim Fakültelerinde Kazandıkları Bilgi ve Beceri Düzeylerine İlişkin Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 251 -274.
- Assaf, A. M. (2009). Teaching and Thinking: A literature review of the teaching of thinking skills. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED505029.pdf> adresinden 15.02.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Ay, S. (2005). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Güçleri ve Öğrencileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri (Düzce ili Örneği)*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aybek, B. (2007). Eleştirel Düşünme Öğretiminde Öğretmenin Rolü. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7 (2). http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_322.pdf adresinden 10.04.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi*. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Baildon, C. M. and SİM, B. Y. J. (2009). Notions of Criticality: Singaporean Teachers' Perspectives of Critical Thinking in Social Studies. *Cambridge Journal of Education*, 39(4), 407-422.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, R.J. and Daniels, B. L. (1999). Common Misconceptions of Critical Thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 269-283.
- Başkan, H. (2001). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Hizmet-içi Eğitim Programlarının Etkililiğine İlişkin Algı ve Beklentileri (Denizli ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Baymur, F. (1969). Genel Psikoloji, İstanbul: İnkılap ve Aka Kitapevleri Koll. Şti.
- Bensley, D. A., Crowe, S. D., Bernhardt, P., Buckner, C. and Allman, L. A. (2010). Teaching and Assessing Critical Thinking Skills for Argument Analysis in Psychology. *Teaching of Psychology*, 37, 91-96.
- Berman, S. and Costa, A. L. (Ed.). (1991). Thinking in Context: Teaching for openmindedness and Critical Understanding, Developing Minds, USA.
- Blandford, S. (2000). Managing Professional Development in Schools, London: Routledge.
- Carr, S. K. (1988). How Can We Teach Critical Thinking?. *Childhood Education*, 65(2), 69-73.
- Cooper, H. and Dilek, D. (2007). A Comparative Study on Primary Pupils' Historical Questioning Processes in Turkey and England: Empathic, Critical and Creative Thinking. *Educational Sciences, Theory&Practice*, 7(2), 713-725.
- Coşkun, A. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Sosyal Bilgiler Programı Hakkında Öğretmen Görüşlerine İlişkin Nitel Bir Çalışma*. Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cotter, M. E. and Tally, S. C. (2009). Do Critical Thinking Exercises Improve Critical Thinking Skills?. *Educational Research Quarterly*, 33(2), 3-14.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çavuşoğlu, İ. (2009). *Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çekiç, S. (2007). *Matematik Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Gücü Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çelebi, E. ve Oğuzöncül, A. F. (2012). Elazığ ve Malatya İl Merkezinde Bulunan Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve İlgili Faktörler. *Ulusal Halk Sağlığı Kongresi*.

<http://kongre.hasuder.org.tr/index.php/uhs15/uhs15/paper/view/521>
adresinden 03.01.2013 tarihinde erişilmiştir.

- Çubukcu, Z. (2006). Türk Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 22-36.
- Demir, M. K. (2006). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö., Şahinel, S. (2005). *Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. (Ed.). (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. ve Ünal, F. (2006). *Eleştirel Düşünmenin Öğretimi*. Ali Şimşek (Ed.). İçerik Türlerine Dayalı Öğretim. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Duron, R., Limbach, B. and Waugh, W. (2006). Critical Thinking Framework For Any Discipline. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 160-166.
- Ee, C.N. and Sum, W.C. (2005). The Impact of Directed Viewing-Thinking Activity on Students' Critical Thinking: Part II, *New Horizons in Education*, 52, 80-90.
- Ekinci, Ö. (2009). Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ennis, H. R. (1985). A Logical Basis For Measuring Critical Thinking Skills. *Education Leadership*. October, 45-48.
- Ennis, H. R. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186.

- Erdem, A. R. ve Yaprak, M. (2011). Köy ve İlçe Merkezinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Halkla Etkileşim ve Mesleki Memnuniyet Boyutunda Karşılaştığı Sorunlar ve Bu Sorunların Performansına Etkisi Konusundaki Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 151-162.
- Eren, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Mesleki Yönelimi, Kariyer Geliştirme Arzuları ve Kariyer Seçim Memnuniyeti. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 807-826.
- Ernst, A. J. and Monroe, M. (2004). The Effects of Environment-Based Education on Students' Critical Thinking Skills and Disposition Toward Critical Thinking. *Environmental Education Research*. 10(4), 507-522.
- Erüs, E. E. (2007). *Analitik Geometri Dersinde Eleştirel Düşünme Becerilerine Dayalı Öğretimin Öğrenci Erişi Düzeyi Ve Kalıcılığa Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Facione, A. P. (2011). Critical Thinking: What it is and Why it counts. http://www.student.uwa.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf adresinden 17.12.2011 tarihinde erişilmiştir.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking: An Introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gelder, V. T. (2005). Teaching Critical Thinking: Some Lessons From Cognitive Science. URL: http://www.Ed.gov/databases/ERIC_Digests/ej708705.html adresinden 25.09.2011 tarihinde erişilmiştir.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (10).
- George, J. M. and Lubben, F. (2002). Facilitating Teachers' Professional Growth Through Their Involvement in Creating Context-Based Materials In Science. *International Journal Educational Development*, 22, 659-672.

- Gülveren, H. (2007). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2003). *Eleştirel Düşünme*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2007). Teacher Candidates' Learning Styles And Critical Thinking Dispositions. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(21), 60 –90.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2004). Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Güzel, S. (2005). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Hashemi, A. S. (2011). The Use of Critical Thinking in Social Science Textbooks of High School: A Field Study of Fars Province in Iran. *International Journal of Instruction*, 4(1), 63-78.
- Hayran, İ. (2000). *İlköğretim Öğretmenlerinin Düşünme Beceri ve işlemlerine ilişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Helsdingen, S. A., Bosch, K. and Gog, T., M. (2010). The Effects of Critical Thinking Instruction on Training Complex Decision Making. *Human Factors*, 52(4), 537-545.
- Jesus, S. N. (1994). Perspectives for The Inservice Training of Teachers. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED400232.pdf> adresinden 08.01.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Kahraman, T. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri İle Öğrenci Algılarına Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Demokratik*

Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kalkan, G. (2008). *Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

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

Kamber, T. (2007). *2005-2006 Yeni Öğretim Programında Sosyal Bilgiler Dersi Etkinliklerinin Uygulanabilirliğinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Karadeniz, A. (2006). *Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (12. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, H. (1997). *Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kayağıl, S. ve Erdoğan, A. (2011). Bazı Değişkenlerin İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerini Yordama Gücü. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 321-334.

Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirel Düşünme ve Öğretimi*. Ankara: Kazancı Kitap A.Ş.

Kazu, İ. Y. ve Şentürk, M. (2010). İlköğretim Programının Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 244-266.

King, A. (1995). *Designing the Instructional Process to Enhance Critical Thinking Across the Curriculum: Inquiring Minds Really Do Want to Know*. Using

- Questioning to Teach Critical Thinking, *Teaching of Psychology*, 22(1), 13-17.
- Koç, C. (2011). Aktif Öğretmenin Okuduğunu Anlama ve Eleştirel Düşünme Üzerindeki Etkileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 28-37.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 1-13.
- Köksal, H. (2005). *Tarih Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurland, D. (2010). Critical Reading. <http://www.criticalreading.com/> Dan Kurland's/critical_reading_thinking.htm adresinden 09.02.2010 tarihinde erişilmiştir.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Lipman, M. (1988). Critical Thinking: What Can It Be?. *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
- Marrapodi, J. (2003). Critical Thinking And Creativity an Overview And Comparison of The Theories. http://library.kdn.gov.my/c/document_library/get_file?uuid=4164da45-8cae-4c36-a570-3d2a11ab3150&groupId=10156 adresinden 23.10.2011 tarihinde erişilmiştir.
- Mecit, Ö. (2006). *7E Öğrenme Evresi Modelinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Yeteneği Gelişimine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Mines, A. R., King, M. P., Hood, B. A. and Wood, K. P. (1990). Stages of Intellectual Development and Associated Critical Thinking Skills in College Student, *Journal of College Student Development*, 31(6), 538-547.

- Mimbs, A. C. (2005). Teaching From The Critical Thinking, Problem-Based Curricular Approach: Strategies, Challenges, and Recommendations. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 23(2), 7-18.
- Morgan, C. T. (1984). *Psikolojiye Giriş*. (Çev. Sibel Karakaş ve diğerleri). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Munzur, F. (1999). *Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Eleştirel Düşünme Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Niyazi, C. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 103-119.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. ve Gürdal, A. (2009). Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretim Yöntem Ve Tekniklerine İlişkin Bilgilerine Etkisi: Öpyep Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 9-23.
- Özcan, G. (2007). *Problem Çözme Yönteminin Eleştirel Düşünme ve Erişkiye Etkisi*. Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3). 297-314.
- Özgür, N. (2007). *Teachers questions: Do they encourage critical thinking?*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Anadolu üniversitesi, Eskişehir.
- Potts, B. (1994). Strategies For Teaching Critical Thinking. URL: http://www.Ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed385606.html adresinden 27.10.2011 tarihinde erişilmiştir.
- Schafersman, D. S. (1991). An Introduction to Critical Thinking. <http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html> adresinden 27.10.2011 tarihinde erişilmiştir.
- Semerci, N. (1999). Öğretmenin Görevi: Düşünmeyi Geliştirmek. Fırat Üniversitesi *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 209-216.

- Semerci, N. (2001). Eleştiri Yapma Becerilerini Geliştirmeye İlişkin Deneysel Bir Çalışma. Fırat Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 193-200.
- Semerci, N. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programında Yer Alan Temel Becerilerden Eleştirel Düşünmenin Geliştirilmesine Yönelik Görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1071-1091.
- Semerci, N. (2010). Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi Üniversitelerinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), Article Number: 1C0169.
- Şahinel, S. (2007). *Eleştirel Düşünme*. (2. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şengül, C. (2007). *Fizik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri ve Düzenledikleri Etkinliklerde Eleştirel Düşünmenin Yeri*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şentürk, M. (2009). *İlköğretim Programının Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Fırat üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenliğe Giriş*, (2. Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tishman, S., Jay, E. and Perkins, D. N. (1992). Teaching Thinking Disposition: From Transmission To Enculturation. Harvard University. <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/article2.html> adresinden 04.11.2011 tarihinde erişilmiştir.
- Tokyürek, T. (2001). *Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Tung, C. and Chang, S. (2009). Developing Critical Thinking through Literature Reading. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*, 19, 287-317.
- Türk Dil Kurumu. (1966). *Türkçe Sözlük*. (4. Baskı), Ankara: TDK.

- Uysal, A. (1998). *Sosyal Bilimler Öğretim Yöntemlerinin Düşünme Gücünün Gelişmesindeki Rolü*. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Vural, R. A. ve Kutlu, O. (2004). Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi ve Bir Güvenirlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 189-199.
- Walker, E. S. (2003). Active Learning Strategies to Promote Critical Thinking. *Journal of Athletic Training*, 38 (3), 263-267.
- Waske, M. J. (1998). *Defining, Teaching, Evaluating Critical Thinking Skills in Adult Education*. Ph. D. Thesis, Drake University.
- Yağcı, R. (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde, Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yang, Y. C., Newby, J. T. and Bill L. R. (2005). Using Socratic Questioning To Promote Critical Thinking Skills Through Asynchronous Discussion Forums In Distance Learning Environments. *The American Journal of Distance Education*, 19(3), 163-181.
- Yıldırım, Ç. A. (2005). *Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Zascavage, V., Masten, G. W., Steward, J. and Nichols, C. (2007). Comparison of Critical Thinking in Undergraduates and Graduates in Special Education. *International Journal of Special Education*, 22, 25-31.

EKLER

EK-1

AÇIKLAMA

Değerli Meslektaşım,

Elinizdeki anket, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisini kazandırmalarına yönelik yeterliliklerini belirlemek amacıyla kullanılacaktır. Ankette kişisel bilgi ve eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya yönelik sorular bulunmaktadır. Soruları dikkatli bir biçimde okuyup içtenlikle cevaplamanız bizim için büyük önem taşımaktadır. Verdiğiniz cevaplar sadece araştırmacılar tarafından görülecektir. Soruların her birini okuyunuz ve ankette size en uygun olan seçeneğe X işareti koyunuz.

Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Şule DİNÇER
Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz?
 Kadın Erkek
2. Mezun olduğunuz fakülte?
 Eğitim Fakültesi Fen Edebiyat Fakültesi Diğer lütfen belirtiniz.
3. Öğretmenlikteki kıdeminiz?
 1-10 yıl 11-20 yıl 21 yıl ve daha fazlası
4. Sınıfınızdaki öğrenci sayınız?
 1-20 öğrenci 21-30 öğrenci 31-40 öğrenci 40 öğrenci ve fazlası
5. Çalıştığınız yerleşim yeri?
 Köy İlçe İl
6. Size göre okulun sosyo-ekonomik düzeyi?
 Düşük Orta Yüksek
7. Sınıf öğretmenliği mesleğini isteyerek mi seçtiniz?
 Evet Hayır

8. Sınıf öğretmeni olarak çalışmaktan memnun musunuz?

() Evet () Hayır

9. Daha önce eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili eğitim aldınız mı?

() Evet () Hayır

(Yukarıdaki soruyu evet diye cevaplandırdıysanız bu soruyu boş bırakınız.)

10. Eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili eğitim almak ister miydiniz?

() Evet () Hayır

11. Sizce eleştirel düşünme öğretmeye degecek bir beceri midir?

() Evet () Hayır

12. İlköğretim programındaki eleştirel düşünme becerisiyle ilgili kazanımları incelediniz mi?

() Evet () Hayır

(Yukarıdaki soruyu hayır diye cevaplandırdıysanız bu soruyu boş bırakınız.)

12. İlköğretim programında eleştirel düşünme becerisinin eşleştirildiği kazanımları yeterli buluyor musunuz?

() Evet () Hayır

EDB ÖĞRETİMİ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

	İfadelere yönelik yeterlilik düzeyiniz.				
	Tamamen Yetersiz	Yetersiz	Kararsızım	Yeterli	Tamamen Yeterli
1. Öğrencilerimi soru sormaları için cesaretlendirebilirim					
2. Öğrencilerimi farklı çözümler üretmeleri için cesaretlendirebilirim					
3. Öğrencilerimin etkileşim içinde olduğu ortamlar oluşturabilirim					
4. Öğrencilerimin bir konuda bilgi sahibi olup olmadıklarını fark edecekleri ortamlar oluşturabilirim					
5. Öğrencilerimin çok yönlü düşüncelerini sağlayacak ortamlar oluşturabilirim					
6. Öğrencilerimin güvende hissedecekleri ortamlar oluşturabilirim					
7. Eleştirel düşünme becerisini nasıl kazandıracağını planlayabilirim					
8. Öğrencilerimi derse aktif olarak katılmaları için cesaretlendirebilirim					
9. Öğrencilerime tartışma ortamı sağlayacak etkinlikler düzenleyebilirim					
10. Öğrencilerimin karar vermeden önce olası seçeneklerle ilgili tartışmalarını sağlayabilirim					
11. Öğrencilerimin gerçek yaşamla ilişkilendirebilecekleri etkinlikler düzenleyebilirim					
12. Öğrencilerimin neden-sonuç ilişkisi kurmalarını sağlayacak etkinlikler düzenleyebilirim					
13. Öğrencilerime eleştirel okuma etkinliği yaptırabilirim					

EK-3**EDB ÖĞRETİMİ UYGULAMA ÖLÇEĞİ**

	İfadeleri uygulama düzeyiniz.				
	Her Zaman	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. Öğrencilerime hoşgörülü davranırım					
2. Öğrencilerimin hepsinin düşüncesine değer veririm					
3. Öğrencilerimi soru sormaları için cesaretlendiririm					
4. Öğrencilerimin bir konuda bilgi sahibi olup olmadıklarını fark edecekleri ortamlar oluştururum					
5. Öğrencilerimin çok yönlü düşüncelerini sağlayacak ortamlar oluştururum					
6. Eleştirel düşünme becerisini nasıl kazandıracığımı planlarım					
7. Öğrencilerimi derse aktif olarak katılmaları için cesaretlendiririm					
8. Öğrencilerimin konuyu çeşitli kaynaklardan araştırmalarını isterim					
9. Öğrencilerime tartışma ortamı sağlayacak etkinlikler düzenlerim					
10. Sorulara verilen farklı cevapları öğrencilerimin tartışmalarını isterim					
11. Öğrencimin farklı fikirlere karşı saygı duymasını isterim					
12. Öğrencilerimin neden-sonuç ilişkisi kurmalarını isterim					
13. Derslerimde eleştirel okuma etkinliğine yer veririm					
14. Öğrencilerime soru sorunca cevaplamaları için yeterli süre veririm					
15. Öğrencilerimin özgürce düşüncelerini savunabilecekleri ortamlar oluştururum					
16. Öğrencilerimin kendilerini değerlendirmelerine olanak sağlarım					

T.C.
TAVŞANLI KAYMAKAMLIĞI
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.43.51.05.101/3893

31/05/2012

Konu : Anket Uygulama

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

- İlgi :a) Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü' nün 29/05/2012 tarihli ve B.30.2.
SAÜ.0.43.72.02.044/607 sayılı yazısı.
b) Şube DİNÇER' in 30/05/2012 tarihli Dilekçesi.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Şule DİNÇER ilgi (b) Dilekçesinde; İlgi (a) yazı ile yapılmasında sakınca olmadığına karar verilen "İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisini Öğretimi Yeterlilik ve Uygulamaları" ile ilgili anket formunu Müdürlüğümüze bağlı İlköğretim Okullarında görev yapan Sınıf Öğretmenlerine uygulamak istediğini belirtmektedir.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Şule DİNÇER tarafından, Müdürlüğümüze bağlı İlköğretim Okullarında görev yapan Sınıf Öğretmenlerine okul idaresinin uygun göreceği tarih ve saatlerde eğitimi aksatmadan söz konusu anketin uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde OLUR' larınıza arz ederim.

Sabahattin DÜLGER
Müdür

OLUR

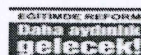
.../05/2012

Numan HATİPOĞLU
Kaymakam



İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü
Yenimahalle Şehit A.Gaffar OKKAN Cad.
No:02 Tavşanlı/KÜTAHYA
Tel : 0 274 614 10 64 – 0274 6143899
Faks : 0 274 614 36 96

Ayrıntılı Bilgi: H.H.SERT
Okul Öncesi Bölümü Tel:17



ÖZGEÇMİŞ

Şule DİNÇER GÖBEL, 1989 yılında Giresun İli Merkez İlçesinde doğdu. İlköğretimi Cumhuriyet İlköğretim Okulu'nda, liseyi Giresun Lisesi'nde tamamladı. Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden 2010 yılında mezun oldu. Aynı yıl Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında yüksek lisans eğitimine başladı. 2012 yılında Ağrı ilinde Sınıf öğretmeni olarak göreve başladı. Halen Ağrı ilinde öğretmenlik yapmaktadır.