

T.C.  
BARTIN ÜNİVERSİTESİ  
EĞTİM BİLİMLERİ  
ENSTİTÜSÜ  
EĞTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI EĞTİM  
PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN EĞTİM FELSEFELERİ EĞİLİMİ İLE ELEŖTİREL  
DŖNME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŖKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN  
Gülsüm AĞDACI

DANIŖMAN  
Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ

BARTIN-2018

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

**ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM FELSEFELERİ EĞİLİMİ İLE ELEŞTİREL DÜŞÜNME  
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Gülsüm AĞDACI

DANIŞMAN

Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ

Bartın-2018

## KABUL VE ONAY

Gülsüm AĞDADI tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri Eğilimi İle Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki" başlıklı bu çalışma, ~~29/01/2018~~ tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda **oy birliği/oy çokluğu** ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi/Doktora tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Nuriye SEMERCI

Üye : Yrd. Doç. Dr. Elif AKDEMİR

Üye : Yrd. Doç. Dr. Furullah YILMAZ

Bu tezin kabulü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun ...../...../..... tarih ve ..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Nuriye SEMERCI

Enstitü Müdürü

## BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ danışmanlığında hazırlamış olduğum "Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri Eğilimi İle Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki" adlı Yüksek Lisans Tezimin bilimsel ve etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

  
29/01/2018

Gülsüm AĞDACI

## ÖNSÖZ

Bilgi toplumlarının gelişen ve yenilenen çağın ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için atması gereken en büyük adımlardan biri küreselleşen dünyaya ayak uydurabilecek seviyeye gelmektir. Bu bağlamda toplumların sorgulayan, eleştiren, pratik düşünen, farklı çözümler sunan ve kendini yenileyebilir bilgilerle donatan bireyler yetiştirme ihtiyacı da artmıştır. Toplumun ihtiyacı olan bu özelliklerin bireylere aktarılarak tekrar topluma yansıtılması ise eğitimciler yani öğretmenler vasıtasıyla olabilmektedir.

Öğretmenlere yüklenen bu sorumluluklar doğrultusunda onlardan istenileni nasıl yapmaları gerektiği konusunda farklı felsefeler ortaya konulmuştur. Bunları uygulama hususunda ise öğretmenlerin izlemeleri için sunulan yollar olarak eğitim felsefeleri gün yüzüne çıkmıştır. Öğretmenlere sunulan bu eğitim felsefelerinin uygulama aşamasında farklılıklar vardır. Birinde bilgi hazır verilirken, diğerinde bilgiye bireyin ulaşması amaçlanmıştır. Öğretmenlerin bilgileri sunma şekilleri kendi düşünce yapılarında da değişiklikler meydana getirmiştir. Bu tez çalışmasında öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki incelenerek bilime katkı sağlamak istenmiştir.

Tez sürecinde bana destek ve yardımcı olan başta Ceyda ÖZÇELİK, M. Duygu ÇALIŞKAN, Ayça TOSUN, Hamide ŞİMŞEK Gülşah CAN ve Ezgi ÖZDEDE olmak üzere tüm arkadaşlarıma, anketlerin doldurulmasında yardımcı olan tüm öğretmenlere, yüksek lisans derslerinde çok şey öğrendiğim hocalarım Doç. Dr. Fatma ÜNAL, Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Yrd. Doç. Dr. Burcu DUMAN' a, çalışmanın başından sonuna her konuda yardımcı olan gerek bilgisiyse gerek samimiyetiyle desteğini hep hissettiğim değerli danışmanım Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ' ye, bizlere karşı daima anlayışlı ve hoşgörülü olan sayın Prof. Dr. Çetin SEMERCİ' ye ve değerli hocam Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ' e teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca bu araştırma sürecinde güvenini ve sevgilerini esirgemeyen aileme ve desteğini her zaman hissettiğim Cem CARTILLI' ya çok teşekkür ederim.

**Gülsüm AĞDACI**

**BARTIN-2018**

## ÖZET

**Yüksek Lisans Tezi**

**Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri Eğilimi İle Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki**

**Gülsüm AĞDADI**

**Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ**

**Bartın-2018, Sayfa XV+106**

## ÖZET

İnsanları diğer canlılardan ayıran düşünme aktivitesi, ilk insandan beri var olan ve öneminin zamanla farkına varılan bir husustur. Düşünmenin öneminden hareketle bu konu üzerinde çalışmalar yapılmış ve düşünme şekilleri olarak tabir edilebilecek farklı düşünme modelleri üzerinde durulmuştur. Bu düşünme modelleri içinde en fazla durulanlardan biri eleştirel düşünmedir.

Eleştirel düşünme; bireyin problem durumları karşısında çok boyutlu düşünmesini ifade etmektedir. Bu çok boyutlu düşünme hususu hakkında yapılan araştırmalar bunun her bireyde farklı seviyelerde olduğunu ortaya koymakla beraber öğretilebilecek bir davranış olduğu sonucunu da ortaya çıkarmıştır.

Bu doğrultuda hazırlanan çalışmada öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu incelemenin temel hedefleri arasında eğitim felsefesine olan eğilimin eleştirel düşünme becerilerini ne derecede etkilediği ve bu etkinin yönünü tespit etme hususu sayılabilir.

Araştırma ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Bartın ilinde görev yapan 1953 öğretmen, örnekleme ise ulaşılabilen 440 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmen seçiminde uygun örnekleme modeli kullanılmıştır.

Verilerin toplanmasında "Eleştirel Düşünme Ölçeği" ve "Eğitim-Öğretim Felsefelerini Belirleme Ölçeği"nden yararlanılmıştır. Uygulama sonucu elde edilen veriler SPSS paket programı ile çözümlenmiş ve t-testi, ANOVA, aritmetik ortalama, standart sapma, Mann-Whitney U, regresyon ve korelasyon testleri ile bulgular elde edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğretmenler hangi eğitim felsefesini benimserse benimsesin eleştirel düşünme becerilerini destekleyici etki sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Felsefe, Eğitim felsefesi, Öğretmen, Eleştirel düşünme.

# **ABSTRACT**

**Master's Thesis**

**The Relationship between Teachers, Educational Philosophies Tendency and Critical Thinking skills**

**Gülsüm AĞDACI**

**Bartın University**

**Institute of Education Sciences, Department of Education Sciences**

**Curriculum and Instruction**

**Thesis Advisor: Assoc. Prof. Nuriye SEMERCI**

**Bartın-2018, Pp: XV+106**

Thinking activity, which distinguishes people from other creatures, is a matter that has existed since the first human beings and has come to be recognized by time. Based on the importance of thinking, studies have been made on this subject and different thinking models which can be described as thinking styles have been emphasized. One of the most ridiculous of these thinking models is critical thinking.

Critical thinking; it expresses the multidimensional thinking of the individual in the face of problem situations. Research on this multidimensional thinking has also revealed that it is a behavior that can be taught with revealing that each individual has different levels.

In this study, the relationship between teachers' educational philosophy tendencies and critical thinking skills was investigated. The main objectives of this review include the degree to which the tendency to philosophy of education affects critical thinking skills and to determine the direction of this effect.

The research was conducted with a relational screening model. The universe of the research is composed of 1953 teachers who worked in the province of Bartın in the academic



year of 2015-2016. The sample forms 440 teachers who can be reached. Appropriate sampling model was used in teacher selection

The "Critical Thinking Scale" and "Teaching Philosophy Determination Scale" were used to collect data. The data obtained after the application were analyzed with SPSS packet program and t-test, ANOVA, arithmetic mean, standard deviation. Mann Whitney U, regression and correlation tests

According to the findings in the research, teachers have reached the conclusion that their education philosophy has helped to enhance their critical thinking skills.

**Key words:** Education, Philosophy, Educational philosophy, Teacher, Critical thinking.

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	II
BEYANNAME.....	III
ÖNSÖZ.....	IV
ÖZET .....	V
ABSTRACT .....	VII
İÇİNDEKİLER.....	IX
TABLolar LİSTESİ .....	XII
EKLER LİSTESİ.....	XIV
KISALTMALAR LİSTESİ .....	XV
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Alt Amaçlar.....	7
1.4. Araştırmanın Önemi .....	7
1.5. Sayıtlılar .....	9
1.6. Sınırlılıklar .....	9
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE .....	10
2. Felsefe ve Eğitim Felsefesi Kavramları.....	10
2.1. Felsefe Kavramı .....	10
2.2. Eğitim ve Felsefe Arasındaki İlişki.....	11
2.3. Eğitim Felsefesi Kavramı.....	12
2.4. Eğitim Konusundaki Felsefi Yaklaşımlara Temel Oluşturan Genel Felsefe Akımları .....	13

2.4.1. İdealizm .....	13
2.4.2. Realizm .....	15
2.4.3. Pragmatizm .....	16
2.4.4. Varoluşçuluk.....	17
2.5. Eğitim Felsefesi Akımları .....	19
2.5.1. Daimicilik .....	19
2.5.2. Esasicilik.....	21
2.5.3. İlerlemecilik .....	22
2.5.4. Yeniden Kurmacılık.....	24
2.6. Eğitim ve Düşünme .....	25
2.7. Temel Düşünme Becerileri .....	27
2.7.1. Yansıtıcı Düşünme Biçimi.....	27
2.7.2. Yaratıcı Düşünme Biçimi .....	28
2.7.3. Eleştirel Düşünme Kavramı ve Eleştirel Düşünce Biçimi.....	28
2.7.3.1. Eleştirel Düşüncenin Boyutları .....	30
2.7.3.2. Eleştirel Düşünme Faaliyetleri ve Eleştirel Düşünen Birey .....	32
2.7.3.3. Eleştirel Düşünme Öğretimi .....	36
2.7.3.4. Eleştirel Düşünmenin Ölçülebilmesi .....	40
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırmanın Modeli.....	41
3.2. Evren-Örnekleme.....	41
3.3. Verilerin Toplanması ve Ölçme Araçları.....	42
3.3.1. Eleştirel Düşünme Ölçeği (EDÖ) .....	43
3.3.2. Eğitim-Öğretim Felsefelerini Belirleme Ölçeği (EÖFBÖ).....	45
3.4. Verilerin Analizi .....	47
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR .....	48
4.1. EÖFBÖ Ait Bulgu ve Yorumlar .....	48
4.1.1. Birinci Alt Amaca Ait Bulgu ve Yorumlar.....	48

4.1.2 İkinci Alt Amaca Ait Bulgu Ve Yorumlar .....	48
4.2. EDÖ Ait Bulgu ve Yorumlar .....	59
4.2.1. Üçüncü Alt Amaç Ait Bulgu ve Yorumlar .....	59
4.2.2. Dördünü Alt Amaç Ait Bulgu ve Yorumlar .....	60
4.2.3. Beşinci Alt Amaç Ait Bulgu ve Yorumlar .....	74
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	82
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	82
5.2. Öneriler.....	90
5.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	90
5.2.2. Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öneriler.....	90
KAYNAKÇA .....	91
EKLER.....	99
ÖZGEÇMİŞ.....	106

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo</b>	<b>Sayfa</b>
<b>No</b>	<b>No</b>
3.1. Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Nicel Verileri.....	42
3.2. Boyutların İsimleri, Madde Numaraları ve Güvenirlik Katsayıları.....	44
3.3. Felsefelerin KMO ve Barlett Testi Sonuçları.....	46
3.4. Felsefelerin İsimleri, Madde Numaraları ve Güvenirlik Katsayıları.....	46
4.1. Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri Sonuçları.....	48
4.2. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimi T Testi Sonuçları.....	49
4.3. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin “Daimicilik” ve “İlerlemecilik” Eğitim Felsefeleri Eğilimi Mann- Whitney U Testi Sonuçları.....	50
4.4. Branşa Göre Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri Eğilimi T Testi Sonuçları.....	51
4.5. Branşa Göre Öğretmenlerin “Yeniden Kurmacılık” Eğitim Felsefesi Eğilimi Mann- Whitney U Testi Sonuçları.....	52
4.6. Görev Yapılan Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimi Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Sonuçları.....	53
4.7. Görev Yapılan Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimi ANOVA Testi Sonuçları.....	54
4.8. Kıdem Yılına Göre Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimi Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	56
4.9. Kıdem Yılına Göre Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri Eğilimi ANOVA Testi Sonuçları.....	57
4.10. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerileri Sonuçları.....	59
4.11. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerileri T Testi Sonuçları.....	60
4.12. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin “Karar Verme”, “Öz Düzenleme”, "Değerlendirme", "Öz Denetim" ve "Genel" Eleştirel Düşünme Becerileri Mann- Whitney U Testi Sonuçları.....	61

<b>4.13.</b> Branşa Göre Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerileri T Testi Sonuçları.....	<b>63</b>
<b>4.14.</b> Görev Yapılan Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerisi Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	<b>65</b>
<b>4.15.</b> Görev Yapılan Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerileri ANOVA Testi Sonuçları.....	<b>67</b>
<b>4.16.</b> Kıdem Yılına Göre Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerisi Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	<b>70</b>
<b>4.17.</b> Kıdem Yılına Göre Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerileri ANOVA Testi Sonuçları.....	<b>71</b>
<b>4.18.</b> Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri İle Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Basit Doğrusal Korelasyon Analizi Sonuçları.....	<b>74</b>
<b>4.19.</b> Eğitim Felsefelerinin Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	<b>79</b>

## EKLER LİSTESİ

<b>Ek No</b>	<b>Sayfa No</b>
1. Eğitim Öğretim Felsefelerini Belirleme Ölçeği.....	99
2. Eleştirel Düşünme Ölçeği.....	101
3. Araştırma İzni .....	103
4. Örnekleme Oluşturan Okullar ve Öğretmen Sayıları.....	104
5. Özgeçmiş.....	106

## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>C.</b>	:	Cilt
<b>S.</b>	:	Sayı
<b>Ed.</b>	:	Editör
<b>vb.</b>	:	Ve benzeri
<b>vd.</b>	:	Ve diğerleri
<b>TDK</b>	:	Türk Dil Kurumu
<b>EDÖ</b>	:	Eleştirel Düşünme Ölçeği
<b>EÖFBÖ</b>	:	Eğitim Öğretim Felsefelerini Belirleme Ölçeği



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Yaşadığımız toplumun temelini oluşturan eğitim, gün geçtikçe daha çok güç ve önem kazanmıştır. İçinde bulunduğumuz çağın gelişmişlik düzeyinin belirlenmesinde, toplumdaki insanların en iyi seviyeye ulaşmasında belki de temel belirleyicilerden bir tanesi eğitim kalitesi olmuştur. Dolayısıyla bilgi ve eğitimin; gelişmenin ve yükselmenin odak noktası haline geldiği görülmektedir (Aydın, 2003, 183). Eğitim bir ülkedeki üretimi, gelişmeyi ve toplumun kalkınmasını sağlayan çalışmaların temelini oluşturmaktadır. Bu temelin daha da sağlam olması için ezberci, süregelen tabuları yıkamayan ve geleneksel eğitimi benimseyen bireyler yerine; araştıran, soran, sorgulayan, eleştiren ve sorun çözen bireylerin yetiştirilmesi ön koşul olmaktadır. Bu özelliklerin bulunduğu bireyi yetiştirme yolunda, kendini yenilemediği takdirde yok olma yolunda ilerleyeceğini fark eden ülkeler, eğitim sistemi üzerinde yenilikler yapmaya başlamış; bilginin nasıl kullanılacağı ve üreten bireyin nasıl yetişeceği fikri bu ülkelerce temel amaç olarak belirlenmiştir (Güneş, 2012, 1-2). Bu durumda artık bilgiyi hazır alan birey yetiştirilmesinden ziyade o bilgiye nasıl ulaşılacağı ve öğretileceğinin sistemi benimsenmeye başlanmıştır.

Toplumun değer verdiği bilgi sisteminin zamanla değişmesiyle sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçildiğini söyleyen Ergün'e (2015, 133) göre; eğitimden yönetime, ekonomiden aileye kadar bütün yaşam standartları yeni sisteme göre düzenlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında her değişen dönem, bu düzene ait yeni bir bilgi toplumu oluşturmuştur. Eğitim ve eğitim kurumları da bu toplumlara şekil veren bilgi sisteminin en önemli basamağı haline gelmiştir. Özden'e (2013, 55-65) göre günümüzde tesiri hala devam etmekte olan bu bilgi toplumu olarak ifade edilen ileri bilgi sistemlerinin toplum eğitim anlayışı üzerinde de büyük etkileri olmuştur. Bilgi toplumu ile eğitimde yeni yaklaşımlar oluşmuş, esnek ve hayat boyu devam edecek, öğretim yerine öğrenmeyi temel alacak anlayışlar doğurmuştur.

Bilgi toplumunun ülkemize yerleşmesi ile eğitim anlayışımız yeniden şekillenmeye başlamış ve eğitim içerisinde kullanılan dayanaklarda da yenilikler olmuştur. Cevizci'ye (2016, 14) göre eğitim kavramının farklı uygulamalarını araştırıp eğitimi daha da açık ve değişik yollar üzerinde durması felsefe ile sağlanmaktadır.

Eğitim alanındaki meselelerin belirlenmesinde ve çözümünde felsefenin daha gerçekçi projeler üretme olanağı sağladığı görölmüştür. Felsefenin hayatta önemli, pratik bir yapıda olduğu ve yaşamın her alanında işe yarar olduğu saptanmıştır. Felsefi düşünce eleştirel düşünce olarak ele alındığında kendisine öneri olarak sunulan bilgileri akıl süzgecinden geçirdiği söylenebilir (Gölbahar, 2006, 20).

Dağlı'ya (2007) göre Türk eğitim sisteminin felsefi yapısı ile amaçlanan; bireyin toplumsal değerlerle sosyalleşmesini sağlamak ve özgür düşünceyle evrensel kültüre uyumunu kolaylaştırmaktır. Bu amaçlar doğrultusunda eğitim sisteminin felsefesi ile bireye ve içinde buldukları topluma yenilik adına katkıda bulunarak değişen ve gelişen çağa bireyin daha iyi adapte olmasını sağlamaktır.

Eğitim ve felsefe kavramlarının sistem içerisinde yadsınamaz bir ilişkisinin olduğu bilinmektedir. Çünkü söz konusu ifadelerin temelinde, insan yer almaktadır. Felsefe eğitim yönünden değerlendirildiğinde en başat görevi eğitime değer ve hedefler sistemi katmaktır. Felsefe ise bu özellikleri oluştururken insanı ve toplumu göz önüne alır. Eğitim, felsefe açısından incelendiğinde bu hedeflerin nasıl kavratılacağı ile ilgilenir. Kısacası felsefe düşünmeyi, eleştirmeyi ve özgür karar vermeyi ifade etmekte iken; eğitim de düşünmeyi bilen ve eleştiri yapabilen birey yetiştirme süreci olarak görölmektedir (Ata, 2008, 23).

Küreselleşmenin ve bilgi toplumunun canlı ve süregelen oluşumlar olduğu göz önüne alındığında eğitim, eğitimli insan, okul, öğretmen gibi kavramların tekrar tartışılması gerekmektedir (Özden, 2002, 17). Toplumdaki yeniliklerle birlikte eğitim döngüsü içerisinde bulunan her bir öğenin tekrardan gözden geçirilmesi söz konusu olmaya başlamıştır. Yurdabakan'a (2002) göre toplumdaki bu gelişimlere ayak uydurmak için insanı ve toplumu değerlişimlere karşı hazırlamak adına önce eğitim kurumlarının ve öğretmenlerinin hazır olmasının gerektiğine değinmiştir.

Bilgi toplumunda öğretmen, öğrenciyi ön planda tutarak bilgi nasıl elde edeceğini ve elde ettiği bilgiyi nasıl kullanacağına dair yol gösteren konumundadır. Öğrenci bu durumda bilgiyi hazır alan değil, öğrenmeyi öğrenen konumuna geçmiştir. Burada öğretmene düşen görev ise öğrencisini tanımalı ve uygun imkanlar dahilinde onu yönlendirmelidir (Numanoğlu, 1999, 347).

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları öğrenciler adına birer eğitim olanıdır. Öğrenciler için oluşturulan bu eğitim olanakları ile öğrencileri nasıl eğiteceğimizi belirlememiz ise felsefenin işlevi ile ilgilidir. Bu durumda öğretmenler belirli bir eğitim felsefesini benimsedikten sonra ve bu doğrultuda hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanacağını belirleyebilir, aksi takdirde seçtiği yöntem onun eğitim felsefesini etkileyebilir (Doğanay ve Sarı, 2002).

Öğretmenler; felsefenin ne olduğunu, felsefi düşüncenin neler içerdiğini ve uygulama alanlarını bildikleri takdirde eleştirel düşünmenin fonksiyonellik kazanması kaçınılmaz olmaktadır (Alkın Şahin ve Tunca, 2015, 194). Felsefenin temelinde eleştirel düşünmenin olduğunu söyleyen Beyler (1990) tartışma, eleştirel yargılama, kıstas ve bakış açısı kişinin düşünmesini geliştirici özellikler olduğunu vurgulamaktadır.

Semerci'ye (2003, 3) göre kişinin içinde bulunduğu sosyal yapıya adapte olmasına fayda sağlayacağı kabul edilen eleştirel düşünme eğitim ile öğrenilebilir. Düşünme eyleminin gerçekleşmesinde bireye sunulan bilgileri eleştirmesi önemli bir husustur. Çünkü birey eleştiri yaparken daha iyi algılayabilir, değerlendirebilir ve kendisi için iyi olan veya olmayan noktaları inceleyerek uyarıcılara anlam vermede kullanır.

### **1.1. Problem Durumu**

Felsefe, insanın düşünce ve davranışlarına yol gösterme, farklı düşünme boyutlarını fark ettirme, birleştirici, analiz edici ve irdeleyici bir alandır (Topses, 2012, 80). Başka bir deyişle felsefe bir kişinin amaca ulaşmak için kendine belirlediği bir rota bir yöndür. Felsefe bireyin düşüncelerine yol gösterici özellik göstermesi ile çeşitli olanları da etkilediği görülmektedir. Şişman'a (2012) göre zaman içerisinde bu etkilenme eğitim sisteminde yenilik ve gelişmelerin temelini çoğunu felsefenin oluşturduğuna değinmektedir. Felsefesinin gerek bilime gerek de topluma temel olmasıyla insan da bu süreçte kendini ve çevresini tanıma güdüsü içinde yer almaktadır. İnsanın çevreyi tanıma girişimi sonucunda ilgisi çeşitli yönlerde dağılmış ve birey felsefenin farklı alanlarıyla ilgilenmeye başlamıştır: Bilim felsefesi, değerler felsefesi, eğitim felsefesi, vb.

Bireyin felsefeyi kullandığı alanlara bakıldığında eğitim ilk sınıflarda yer almaktadır. Çünkü öğretmen eğitim-öğretim sürecini belli bir sisteme göre yürütmektedir. Öğretmenler bu

sistem içinde kendilerine ait farklı yollar seçmektedir. Seçilen bu yollar öğretmenlerin sınıf içerisindeki davranışlarını, öğrenciye yaklaşımını ve hatta dersi sunuş şeklini bile değiştirmektedir (Kaygısız, 1997, 5-6).

Eğitim ile felsefe ilişkisinin temeli çok eskiye dayanmaktadır. Felsefe eğitimi sistemli hale getirmektedir ve bu düşünceden hareketle eğitim-felsefe ilişkisi ayrı düşünülemez. Felsefe ve eğitimin insanlara en önemli katkısı “düşünme” eylemidir. Birey kendini, çevresini ve dünyayı anlamaya çalışmakta ve felsefe ile eğitim aracılığıyla eleştirel bakış açısına sahip olmaktadır (Afacan, 2012, 6). Öğretmen eğitim ile felsefe ilişkisini harmanlayıp öğrenciye sunmaktadır. Bunun en bariz örnekleri Platon ve Sokrates gibi filozoflarda görülmektedir. Yine çoğu filozofların okullarda dersler vererek düşüncelerini çeşitli yollarla öğrencilere aktarmaya çalıştıkları görülmüştür. Felsefenin ve eğitimin ortak paydasının da insan olduğu düşüncesi ön plana alınarak iki kavramı birbirinden ayırmak mümkün değildir (Keleş, 2013, 4-5). Bireyin iyi bir şekilde yetiştirilmesinin bu denli önemli olduğu çağda, eski zaman filozofları gibi bilgiler çeşitli yollarla öğrenciye aktarılmaktadır. Öğretmenin eğitim sistemi içindeki dersi sunum şekli onun hangi felsefeyi daha özel ifade ile hangi eğitim felsefesini kullandığını göstermektedir.

Eğitim felsefesi, eğitimin ve okulların var oluş nedenini, toplumun ve bireylerin hangi yönde şekillendirileceğini, süreç içinde hangi yöntemlerin hangi yaklaşımlarla ele alınacağını gösterir. Eğitim sistemi içinde bulunan bireylerin sistemin neresinde yer alacaklarını eğitim felsefesi belirler. Bu nedenle felsefe, araçlarını ve sonuçlarını belirlemede bir kriter haline gelmiştir. Hedefler, felsefi inançlara dayalı değerleri; araçlar, felsefi tercihleri yansıtan süreç ve yöntemleri; sonuçlar ise gerçekleri ve öğrenilmiş davranışları içerir (Doğanay ve Sarı, 2003, 3). Eğitim felsefesi eğitim sürecinin yönünü belirleyen, eğitim uygulamalarında sistemli kavram ve fikirler sunan, işlenişte toplumla da bağlantılı olan çalışmaların tamamını kapsayan bir bütün olarak ele alınmaktadır (Ergün, 2003, 53-54). Eğitim sürecinin nasıl ilerleyeceği, işleniş hakkındaki düşünceler ve eğitime dair fikirler öğretmenlerin eğitim felsefelerini belirlemektedir. Okuldaki eğitim çalışmaları öğretmenin belirleyeceği eğitim felsefesi çerçevesinde ilerleyerek ona göre şekil alacaktır.

Eğitim sistemindeki anlayışın değişmesi ile öğretmenlere büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler kendilerini geliştirmeli, yeniliklere açık olmalı ve

ayak uydurmalı, kendilerine uygun yol ve eğitim felsefesi geliştirmeleri gerekmektedir. Bu hususta öğretmenlerin geçmişten şimdiye kadar benimseyip kullandıkları çeşitli eğitim felsefeleri vardır (Geçici ve Yapıcı, 2008, 58).

Tuncel'e (2012, 42) göre eğitim felsefesi, eğitimin amaçlarını biçimlendireni eğitim program ve uygulamalarına yol gösteren düzenli veya model olarak düşünce ve ifadeler bütünüdür. Eğitim felsefesi eğitim içindeki bütün kavramları dikkate alarak eğitime bütün olarak ve eğitimi eleştirici bakış açısıyla ele alarak değerlendirir. Bunlara ek olarak toplumun ihtiyaçlarını ve kültürünü ortaya koymaktadır. Ayrıca Aslan'a (2014, 3) göre bir felsefe akımının sorduğu suallere verilen yanıtlara göre eğitim felsefeleri ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmalar neticesinde ortak düşünceye varılarak oluşturulmuş dört eğitim felsefesi vardır. Bunlar Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık olarak en tutucudan en ilerici olana doğru sıralanmıştır. Öğretmenlerin sınıf ortamında gerçekleştirmede istedik yönde değişiklik yapılabilmesi için ilk adım olarak eğitim felsefelerinin ne olduğu hakkında fikir sahibi olmalı ardından da amaca uygun olan eğitim felsefesini seçmelidir (Van Driel, Bulte ve Verloop, 2007). Eğitimi etkileyen felsefelerle bakıldığında öğretmenlerin seçtikleri felsefelerde zaman içerisinde farklılıkların olduğu görülmektedir. İlk eğitim felsefesinden sonuncuya doğru ister istemez değişim olmaktadır. Gelişimin önemli olduğu bu çağda, eğitim sistemimize yenilikler eklenmekle birlikte öğretmenlerde kendilerini değiştirmekte ve bu düzene uyum sağlamaktadırlar. Örneğin şu an ki Türk Eğitim Sistemi'nin temele aldığı eğitim felsefeleri Kaya'ya (2007) göre ilerlemecilik ve yeniden kurmacılıktır.

Ergün'e (2015, 2) göre bireyin dünyanın gelişimi esnasında anlamlandıramadığı, açıklayamadığı ve önüne geçemediği olaylar karşısında duyduğu şaşkınlık; onu düşünmeye, akıl çerçevesinde açıklama yapmaya ve bilmeye itmiştir. Felsefenin, kişinin deneyimleri üzerine kurulduğu düşüncesinden hareketle; deneyim ile elde edilen bilgiden tereddüt edilmesine, hiçbir şeyi doğrudan kabul görmemeye ve eleştirel düşünmeye sevk etmiştir. Şüphe, bireyi araştırmaya ve düşünmeye yönlendirmiştir.

Çağdaş psikologlara göre "düşünme" bir problemin farkına varılması ile başlar. Birey için herhangi bir durum yeterince açıklığa kavuşturulmamışsa, zihninde karışıklıklara yol açıyorsa ve bireyde cevaplanmamış soru işaretleri varsa düşünme süreci başlamış demektir. Düşünme; akıl yürütme, problem çözme, bir olayı irdeleme, yansıtma ve eleştirme gibi

zihinsel süreçleri içermekte, kavramlar veya olaylar arasında anlamlı bağlantılar kurmaya ve sonuçlar çıkarmaya dayanmaktadır (Kalaycı, 2001, 2).

Düşünme kavramı soyut bir ifade olduğu için tanımlamak ve belirli bir kalıba sokmak oldukça zordur. TDK (2015) düşünmeyi duyum, izlenim ve tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi şeklinde tanımlamaktadır.

Birey sahip olduğu bilgi ve becerilerini kullanarak faaliyetlerine yön vermektedir. İnsanlar davranışlarını şekillendirmede veya bir olaya fikir üretmede düşünme becerilerini kullanmaktadır. Düşünme becerileri evreni keşfetme ve problemleri çözme aşamasında bilgiyi kullanarak fikir üretme ve olayları eleştirme kabiliyetidir (Çubukçu, 2011, 288). Birey olaylar karşısında bilgisini değişik şekillerde kullanmaktadır. Bir problem durumu olduğunda bireyin yaklaşımı karar verici, yaratıcı ya da eleştirel düşünme yönünde olmaktadır.

Eleştirel düşünme var olanı doğru ve yanlış, olumlu ve olumsuz olarak birlikte bir bütün olarak görmektedir. Bu düşünme çeşidi bilginin kaynağını araştırır, sorgular ve onun hakkında yargıya varır. Eleştirel düşünmede kişi öncelikle niçin ve nasıl düşündüğünün farkındadır. Bu süreçte birey sadece kendi düşüncelerini değil başkalarının da düşüncelerini de gözden geçirir (Sünbül ve Kurnaz, 2012, 294). Eleştirel düşünmeye sahip birey var olan bilgiyi olduğu gibi zihne yerleştirmeyi; öncelikle bilginin doğruluğu araştırır, analiz ederek sorular sorar ve sonuca bu işlemlerin yapılmasıyla ulaşır.

Qian'e (2007) göre eğitim hem insan hayatını hem de toplumu her yönüyle geliştirir; bunu yaparken de eleştirel düşünen ve sorun çözücü bilgiye sahip insanlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bireyin eleştirel düşünme gücünün yüksek olmasında da öğretmenlerin büyük rol oynadığını vurgulamaktadır. Yağcı'ya (2008, 51) göre öğretmen öğrenciye eleştirel düşünmeyi aşılama ve bunun gelişmesini desteklemesi için öğretmenlerden beklenen öğretmenlerinde eleştirel düşünebilen, öğrencilere karşı model olan ve farklı öğrenmenin yanı sıra farklı düşünme şekillerine de açık olmaları beklenmektedir.

Bilgi çağının yaşandığı bu zamanda toplumun yeniliklere ayak uydurması için her bireye ayrı ayrı sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin de toplumu şekillendiren görevliler olduğu düşüncesinden hareketle belki de en büyük görev ve sorumluluklar öğretmenlere

yüklenmiştir. Öğretmenlere, yardımcı olması adına yenilikler sisteme dahil edilmektedir. Öncelikle geleneksel eğitim anlayışından çağdaş anlayışa geçiş yapılmış; buna dayalı olarak da öğretmenlerin eğitim felsefelerinde de değişiklikler olmuştur. Oluşan değişiklikler sonucu yeni düşünme türleri ortaya çıkmış olup öğretmen süreç içerisine bütün bunları harmanlayarak sunmaya başlamıştır. Yapılan yenilikler neticesinde geçmişten günümüze farklı eğitim felsefeleri eğitim sistemine girmiştir. Bunun sonucunda öğretmenlerin bu felsefelerden esinlenmesi ile eleştirel düşünme becerilerinin arasında nasıl bir ilişkinin olduğu bu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

## **1.3. Alt Amaçlar**

Genel amaç doğrultusunda öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki şu alt amaçlar ile test edilecektir:

- 1) Öğretmenler hangi eğitim felsefesini benimsemektedirler?
- 2) Öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerine ilişkin görüşleri; cinsiyet, branş, okul türü ve kıdem yılı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ne düzeydedir?
- 4) Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri alt boyutları; cinsiyet, branş, okul türü ve kıdem yılı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 5) Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri, eleştirel düşünme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

## **1.4. Araştırmanın Önemi**

Felsefe, bireyin kişisel inanç ve değerleri ile var olma nedenini anlamasına yardımcı olmaktadır. Eğitim felsefesi, kişinin benimsediği eğitim inancının temel belirleyicisi durumundadır (Demirel, 2002a). Eğitim felsefesi, eğitimcilere bir bakış açısı sağlayan kural veya düşünme yöntemidir (Brauner ve Burns, 1982). Eğitimcilere yüklenen bu görev neticesinde, öğretmenlerin eğitim felsefeleri onların genel düşünce yapıları üzerinde de etkili

olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bir nevi öğretmenlerin hayata karşı bakış açıları, onların okul ortamındaki düşünce yapılarını da etkilemektedir.

Eleştirel düşünme becerisinin kişisel ve sosyal bir olay olduğunu söyleyen Schreglmann (2011), ayrıca toplumun gelişmesi açısından da önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Çoğunlukla eğitim aracılığı ile sağlanan bu gelişme ile bireyden istenen bilgiyi hazır alması değil ‘neyi, neden ve nasıl?’ öğrenmesi gerektiğini bilen insan yetiştirmektedir. Dolapcı'ya (2009) göre bireyin eleştirel düşünme becerisini geliştirmede öğretmenin rolü çok büyüktür. Eleştirel düşünme konusunda hem öğretmenin kendi kişisel eğilimi hem de sınıf ortamındaki etkisi oldukça önemlidir.

Öğretmenin eğitim-ğretim alanındaki çabasının yanı sıra eleştirel düşünebilmesi, farklı öğrenme türlerine sahip olması ve değişik öğrenme yollarının önemini kavramış olması ve bunların yetiştirdiği öğrencilerin öğrenme düzeylerini etkileyebileceğini bilmesi son derece önemlidir. Yapılan birçok araştırmada eleştirel düşünme ve farklı öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin öğrenme stillerine uygun yürütülmesi halinde ğrenci başarısının yükseldiği görülmüştür (Torun, 2011, 1).

Bu araştırmada öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi bulmak amaçlanmıştır. Konu ile ilgili literatür araştırmasında öğretmenlerin eğitim felsefeleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin boyutunun ne olduğu ve ikisinin aynı çalışmada yer aldığı ile ilgili araştırmalara fazla rastlanılmamıştır. Ayrıca nceki çalışmalarda genellikle ğretmen adaylarıyla ilgili veriler daha fazla olduğu görülmüş ve bu tez çalışmasında öğretmenlere yönelik sonuçlar elde edilmesi istenmiştir. Buna ek olarak bu tez çalışmasıyla öncelikli olarak öğretmenlerin hangi eğitim felsefesini benimsedikleri saptanarak; eğitim felsefelerine ve eleştirel düşünmenin alt boyutları göre öğretmenlerin cinsiyet, branş, okul türü ve kıdem yılına bağlı olarak değişimlerinin bulunması istenmiştir. Eğitim felsefeleri ile düşünme türlerini aynı anda inceleyen çalışmaların az olduğu görülmüştür. Ve bu çalışmayla literatüre böyle bir alan eklenmesi istenmiştir. Son olarak felsefelerin düşünme üzerindeki etkisine yordama analizi yapılarak öğretmenlerin eğitim felsefelerinin eleştirel düşünme becerisini yordaması bu çalışmayı önemli kılmıştır.



### **1.5. Sayılılar**

Bu bölümde araştırmanın sayılılarına yer verilmiştir.

1. Öğretmenlerden sağlanan kişisel bilgilerin tarafsız olarak ve anketlere verilen cevapların kendi düşüncelerini yansıttığı varsayılmıştır.
2. Süreçte onları etkileyen başka faktörler olmamıştır.

### **1.6. Sınırlılıklar**

Bu bölümde araştırma sürecinde karşılaşılabilecek olumsuzlukları en aza indirmek amacı ile bazı sınırlamalar yapılmıştır. Sınırlandırma aşamasında aşağıdaki özellikler dikkate alınmıştır.

1. Zaman açısından; 2015-2016 eğitim- öğretim dönemi ile,
2. Katılımcılar açısından; Bartın merkez ilçesinde görev yapan öğretmenler (ilkokul, ortaokul, lise) ile,
3. Amaçları açısından; Araştırmanın genel amaç ve alt amaçları ile,
4. Kapsam açısından; "Eleştirel Düşünme Ölçeği (EDÖ)" ve "Eğitim-Öğretim Felsefesini Belirleme Ölçeği (EÖFBÖ)" anketlerine verilen cevaplar ile sınırlandırılmıştır.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2. Felsefe ve Eğitim Felsefesi Kavramları

##### 2.1. Felsefe Kavramı

Konuyu derinlemesine ele aldığımız zaman "Felsefe nedir?" şeklinde sorulan bir soruya net bir cevap vermenin oldukça zor olduğu görülmektedir. İnsanlığın ilk dönemlerinden itibaren toplumlar pek çok farklı düşünce şekli ve birbirinden farklı yaşam tarzlarıyla felsefe kavramını ve felsefenin ilgilendiği alanları tanımlamaya çalışmıştır. Bu doğrultuda farklı dönemlerde yine farklı toplumlar ve kültürler içinde felsefe kavramına farklı anlamlar yüklendiğini görmek mümkündür. Felsefeye anlam yükleme çabaları bu bağlamda felsefe yapan kişi olan filozofunda toplumların dışında kendince bir felsefe tanımı ortaya koymasını sağlamıştır. Gerek bireysel anlamda gerek toplumsal anlamda çeşitli etkiler nedeniyle felsefe konusunda farklı yaklaşımların ortaya çıkması felsefenin tanım yelpazesini genişletmiş ve bu da felsefe konusunda net bir tanım yapılmasını oldukça zorlaştırmıştır. Buradan hareketle felsefe kavramı için genel geçer ortak bir tanımın varlığından söz etmek kolay değildir (Yıldırım, 2004, 78).

Felsefenin bu denli geniş bir tanım yelpazesine sahip olmasının bir diğer sebebi ise geçmişinin oldukça eskilere dayanmasıdır. Nitekim günümüzden yaklaşık 2500 yıl önce felsefe kavramının Yunanistan'da ortaya çıktığını görmek mümkündür. Bu bağlamda felsefeye dair ilk tanımlama da Yunancada görülmektedir ki bu tanımlama "aramak, peşinden koşmak ve sevmek" anlamına gelen "philia" kavramı ile "bilgi, bilgelik, bilmek" anlamlarına gelen "sophia" sözcüklerinin bir araya gelmesiyle oluşan birleşik bir kavramı ifade etmektedir (Hançerlioğlu, 1993, 112). Ancak günümüze kadar felsefe hakkında pek çok tanım yapıldığını tekrar belirtmekte fayda vardır. Cevizci (2011, 153) felsefeyi; entelektüel bir faaliyet ve disiplin olarak tanımlamıştır. Kıncal (2006, 137) ise bir eserinde felsefe hakkında; "*Kelime anlamı olarak bilgelik sevgisi, hikmet arayışı ve bilgi sevgisi anlamlarına gelir.*" şeklinde bir tanım ifadesi kullanmıştır.

Felsefenin ne olduğuna yönelik olarak yapılan tanımların yanı sıra ortaya çıkışı ve amacıyla ilgili de tanımlamalar yapıldığını görmek mümkündür. Akarsu (1998, 80) bu konuda felsefenin var olanların varlığı, anlamı ve nedeni üzerindeki sorgulamalardan doğduğunu

belirterek felsefenin bilme ve sorgulama yönlerine atıfta bulunmuştur. Sönmez (2011, 7) ise bu konuda felsefenin arayışa yönelik yapısına atıfta bulunarak, insana ait pek çok zıtlığın ne olduğunu sorgulama yönüyle yaklaşmıştır.

Geniş bir yelpazeye sahip olan felsefe, konusu olan varlığı içeriğinin genişliği nedeniyle tek bir yönden değil, bütün yönleriyle bütünsel bir şekilde ele alır (Cevizci, 2011, 153). Bu açıdan diğer bilim dallarından ayrılan felsefe, varlığı incelerken kendi konusuna uygun olan yöntemlerle ele almayı seçer. Geçmişten günümüze kadar geçen süreç incelendiğinde felsefe yapan filozofların problemlerine çözüm ararken kullandığı yöntemlerin genel manada felsefenin mantığına uygun olarak bütünsel yaklaşan akıl yürütmeler olduğunu görmek mümkündür. Bu yöntemlerden bazıları analogi, tümdengelim, tümevarım, aksiyomatik, diyalektik gibi yöntemlerdir (Sönmez, 2011, 7). Felsefeye ait olan görüşlerin bir diğer özelliği bunların bilimsel bilgilerde olduğu gibi objektif olma zorunluluğunun olmamasıdır. Ayrıca yine felsefeye ait bilgilerde kanıtlanabilir olma zorunluluğu da yoktur. Bu da kendi içinde felsefenin öznel, diğer bir ifadeyle bireysel bir bilim olması sonucunu doğurur. Nitekim felsefe bireyin dünyaya bakış açısını, problemler karşısındaki tutumlarını yansıtarak her birey için hayatı kendi penceresinden anlamlandırma imkânı sunar (Özkan, 2005, 114).

## **2.2. Eğitim ve Felsefe Arasındaki İlişki**

Eğitim ve felsefe kavramlarının içeriklerine baktığımız zaman bu iki yapının çok eski dönemlerden beri yakın bir ilişki içinde bulunduğunu söylememiz mümkündür. Nitekim felsefenin yani düşüncenin ve bu bağlamda ortaya çıkan fikirlerin etrafında toplanan insanların bunları öğrenebilmesi veya geliştirebilmesi için bir eğitim sürecinden geçmeleri gereklidir. Bu gereklilik doğal olarak eğitim ve felsefe arasında bir ilişkinin olmasını sağlamıştır. Bu doğal birliktelikte eğitim ve felsefe ikilisine farklı görevler düşmektedir. Toplumsal anlamda veya bireysel anlamda ulaşılmak istenen insan modeli felsefi düşünceler ışığında belirlenirken eğitim yoluyla insanlara bu modeller aktarılmakta ve hedefe ulaşmanın yolları çizilmektedir. Diğer bir ifadeyle felsefenin veya bu doğrultuda oluşturulan modellerin bireylere aktarımı eğitimidir ve bu da felsefe – eğitim ilişkisini ortaya çıkaran bir durumdur (Gökçe, 2000, 61-86).

Felsefe ve felsefeye göre insan modelinin aktarımında eğitimin kullanılmasının yanı sıra eğitime dair belirli unsurların oluşturulmasında da felsefe yol gösterici olmaktadır. Özellikle toplumsal veya bireysel manada düzenin oluşturulması ve toplumun ortak amaçlarının gerçekleştirilmesi için felsefeden yararlanıldığı bilinmektedir. Bu doğrultuda oluşturulan okulların hangi amaçlara yönelik olduğu hususu, okullarda bireylere aktarılacak olan konuların ne derece önemli olduğu, okullarda eğitim gören öğrencilerin öğrenme şekilleri, belirlenen konuların aktarımında hangi yöntemlerin veya materyallerin kullanılması gerektiği gibi hususlarda eğitimcilerde yol gösterici olarak felsefe ön plana çıkmaktadır (Erişen, 2007, 86). Bu yönüyle okullar için toplumun ortak menfaatlerine hizmet eden felsefenin, ortak programların oluşturulması hususunda da başat bir etki unsuru olduğu bilinmektedir.

Bu doğal alaka sonucundaki birliktelikten ziyade felsefe ve eğitimin ortak problemler nedeniyle de ilişki içinde olduğunu söylemek mümkündür. Eğitimin amacı incelendiğinde, ilk etapta insanların mevcut yeteneklerinin geliştirilmesi ve insanlara yeni yetenekler kazandırmayı sağlama amaçları göze çarpmaktadır. Buradaki temel amaç bireyi çağın gereklerine uygun bir bilgi birikimine ulaştırmaktır. Dolayısıyla eğitim konusunda birey ve bireyin gelişiminin sağlanması ana problem olarak görülebilir. Felsefeye baktığımızda da inceleme konuları içinde insanın olduğunu görmemiz mümkündür. Bu da eğitim ve felsefenin ayrılmaz bir bütünlük sağlamasına neden olan ortak unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Seven, 2004).

### **2.3. Eğitim Felsefesi Kavramı**

Eğitim felsefesi denildiği zaman doğrudan bir eğitime yönelik felsefe algısı oluşmaktadır ki bunun pek de doğru olduğunu söylemek mümkün değildir. Nitekim eğitim felsefesinin doğrudan doğruya felsefenin içinde yer almadığı görülmektedir. Bunun aksine eğitim felsefesi günümüz koşullarında eğitime dair kavramların çözümlenmesi konusuna yönelen felsefenin bir yan alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Köktaş, 2007, 182). Eğitim felsefesini bir diğer açıdan değerlendirdiğimiz zaman, kavramı felsefi düşüncenin eğitim faaliyetlerine veya eğitimin içine uygulanması olarak da ifade etmek mümkündür. Bu doğrultuda eğitim felsefesi ile eğitime yön veren kavramlar veya olgular, eğitim konusunda bireylere engel oluşturan hususlar veya eğitime yönelik düşünceler ve eğitimin ilkeleri değerlendirilerek bu hususlara açıklama getirilmeye çalışılmaktadır (Kıncal, 2006, 145).

Cevizci'ye (2011, 11) göre felsefe, bünyesine aldığı her konu gibi eğitim konusunu da, eğitim felsefesi içinde, öncelikli olarak ne olduğu hususunda değerlendirir, devamında ise eğitimi belirleyen faaliyetler ve eğitim alanı olarak ele alınan alanın nelerden meydana geldiği sorgulanarak bu konular felsefi bir anlamlandırmaya tabi tutulur.

Felsefenin genel mahiyetteki anlamına yönelik olarak karşımıza çıkan tanımlamalar yan alanlarına yönelik olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda felsefenin bir yan alanı olan eğitim felsefesine dair tanımlama yapıldığını görmek de mümkündür. Bu hususta yapılan ve kapsamlı olarak değerlendirilebilecek olan bir eğitim felsefesi tanımında, eğitim felsefesi kavramının ilk olarak; eğitim politikalarına ve eğitim alanındaki uygulamaları yön veren varsayım, inanç ve ölçütleri inceleyen bir felsefe alanı olarak tanımlandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra eğitim felsefesi konusunda, eğitimin temelinde yer alan insanı ve insana eğitsel anlamdaki bakış açısını değerlendiren, eğitime dinamik bir yapı kazandırarak sürekli olarak hipotezler oluşturmaya çalışan, insanın doğası, toplum ve öğrenme gibi konularda felsefeye ve eğitime dair yaklaşımları bütünsel şekilde değerlendiren felsefi yaklaşımların eğitim felsefesi olarak tanımlandığını görmek mümkündür (Ergün, 2009, 5). Ancak bu konuda yapılan bir diğer tanımlamada ise eğitim felsefesinin eğitime dair yapıcı yaklaşımlarının ortaya bir şeyler koymak şeklinde olmadığını söyleyen Yıldırım (2004, 66), bunun aksine ortaya konulan yapıcı unsurları değerlendirip bunlar vasıtasıyla yol göstermek olduğundan bahsetmiştir.

## **2.4. Eğitim Konusundaki Felsefi Yaklaşımlara Temel Oluşturan Genel Felsefe Akımları**

### **2.4.1. İdealizm**

İdealizm en çok bilinen tanımıyla gerçekte var olanların aslında madde olmadığını bunun aksine bunların düşüncelerden ibaret olduğunu savunan bir felsefi görüştür (Cevizci, 2011, 25). İdealizm görüşüne göre dış dünyada insanlar tarafından algılanan varlıklar, aslında düşüncenin bir ürünü veya düşüncenin bizzat kendisi olarak değerlendirilmektedir (Ergün, 2009, 49). Bu nedenle de bireyin algı dünyasının yok olması durumunda gerçekliğin de yok olacağı idealistler tarafından savunulan bir olgudur. Çünkü nesnelere veya varlıklar ancak bireylerin düşünceleriyle veya algıları ile var oldukları için algının olmaması durumunda nesnelere de olmadığını savunurlar (Terzi, 2010, 61).

İdealizmin eğitimle olan ilişkisi bireye bakışıyla ortaya çıkmaktadır. Nitekim idealistler, insanı oldukça değerli bir varlık olarak kabul etmekle beraber insana atfettikleri bu değerın eğitim yoluyla artacağına da inanırlar. İdealistler bu denli değer yükledikleri insanın birtakım özelliklere de sahip olması gerektiğine inanarak bu bağlamda bireylerin kendi kararlarını alabilmeleri, sahip oldukları düşünce gücünü etkin şekilde kullanabilmeleri ve üretken bir düşünceye sahip olmaları gerektiğini savunurlar. İnsana ve eğitime bu denli önem yükleyen idealizme göre; eğitim faaliyetlerine idealist bir bakış açısıyla yaklaşıldığı zaman ortaya çıkan hedefin en üst düzeyinde bireyin kendini gerçekleştirme olduğunu görmek mümkündür. Bu da bireyin kendi hayatını iyilik, doğruluk ve güzellik gibi evrensel değerlere göre şekillendirmesini ifade eden bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Cevizci, 2011, 28).

İdealistler eğitime ve eğitim içindeki bilgiye farklı bir bakış açısıyla yaklaşırlar. Onlara göre bilmek aslında insanın beyininde var olan gizli düşünceleri yeniden düşünerek gerçekleşen bir eylemdir. Bu haliyle “bilmek” aslında “hatırlamak”tır. Bilmek kavramını bu şekilde tanımladıkları için okul veya eğitim aşamasında öğretmenin temel görevinin de öğrencilere yeni şeyler öğretmek değil, öğrencilerde mevcut olan bu gizli bilgileri açığa çıkarmak olduğunu savunurlar (Özkan, 2005, 116). Bu açıdan ele alındığında idealistlere göre öğretmenin veya eğitimin temel görevi öğrencinin doğru ve evrensel davranışları benimseyen bireyler olmasını sağlamaktır. Ancak idealistlere göre öğretmenin görevleri bununla sınırlı değildir. Bir diğer görevi ise öğrencilere kendi davranışlarıyla örnek olmasıdır (Wiles, 1999, 28). Terzi'ye (2010, 61) göre okulun temel faktörü ise öğrencilere kültürel değer aktarımını sağlayarak bireyleri evrensel gerçeklere yönlendirmektir.

Eğitimde öğretmeni bu denli önemli bir yere oturtan idealistler, eğitim programları açısından konu alanını merkeze alan programları kullanırlar (Terzi, 2010, 61). İdealist yöntemi belirleyen eğitimciler genel olarak klasik eğitim tarzı olarak tanımlayabileceğimiz ve kalabalık sınıflara hitap eden düz anlatım, soru-cevap yöntemleriyle bilgi aktarımını sağlarlar. Bilgilerin değerlendirilmesinde veya sunulmasında ise ezberlemeye yönelik bir yöntem kullandıkları görülür (Özkan, 2005, 117). Bunun bir diğer hali veya gelişmiş versiyonu olarak ele alabileceğimiz teknik ise yine idealistler tarafından kullanılan ve öğrencilere sorular sorup onlara ipuçları vererek doğru bilgiyi bulmalarını sağlayan yöntemdir ki bu yöntem eğitim içinde Sokrat Metodu olarak anılmaktadır (Sönmez, 2011, 75).

### 2.4.2. Realizm

Ergün'e (2009, 50) göre Realizm ve idealizm karşılaştırıldığında düşünce sistemi olarak birbirinin zıttı fikirleri savundukları görülür. Nitekim idealizmin düşüncelere dayandırdığı varlıklar, realizmde tamamen bilincin dışında kabul edilir. Ancak realizm ortaya çıkışı itibarıyla felsefenin en eski ve en önemli akımlarındandır.

Realizmin idealizme karşı çıkışının temeli kavramdan önce maddenin var olduğuna inanmasından ileri gelmektedir. Realizme göre önce madde vardır ve insan bunu algıladıktan sonra bu maddeyi temsil eden bir kavram oluşumuna gider. Bu da gerçekliğin tek olması sonucunu doğurur (Sönmez, 2011, 87). Nitekim idealizmde algılara dayalı olan yapı realizmde somut bir hâle bürünmektedir. Ayrıca idealizmin bireylerin bilgilere sahip olduğuna dair görüşü de realizm tarafından karşı çıkılan bir durumdur. Realistlere göre bilgi bireyden bağımsız şekilde dışarıdadır ve bireyler bilgiye ulaşmak istiyorlarsa gidip elde etmek zorundadırlar (Terzi, 2010, 63).

Realizmin kavramlara dair fikirleri değerlere de yansımış ve realistler değerleri sürekli olarak değerlendirmişlerdir. Buradaki süreklilik değerlerin bireylere veya zamana göre değişiklik göstermemesini ifade etmektedir. Bu da eğitim düşüncesinde yer etmiştir. Ayrıca realistlere göre eğitimin temel amacı, insanlığın ortaya çıkışından itibaren doğru kabul edilen ve evrensel bir nitelik kazanmış olan değerlerin insanlara aktarımını sağlamaktır (Kıncal, 2006, 140). Yine okullardaki eğitim bireylerin çoklu gelişimini sağlayacak nitelikte olmalı ve bunlar da belirtilen içeriğe sahip eserlerin okutulması yoluyla sağlanmalıdır. Bu da realizmde öğrencilerin klasik eserler okuması sonucunu doğurmuştur. Ancak okutulacak olan klasiklerle aktarılabilecek olan bilgiler realizme uygun bir mahiyette olacak ve genel geçer doğrular olma özelliğini taşıyacaktır. Bu nedenle realistler kanıtlanmamış doğruların öğrencilere aktarılmasını kabul etmezler (Sönmez, 2011, 86).

Ergün'e (2009, 50) göre realizm ve idealizm eğitim programları açısından benzerlik göstermektedir. İki yaklaşımda da konu alanlı programların kullanılması benimsenmiştir. Ancak realizmde bu yaklaşım gelişigüzel şekilde değil mantıklı bir sınıflamaya tabi tutularak aktarım gerektirir. Öğretmen ise eğitimde en önemli noktalardan birini oluşturur. Çünkü öğrencinin neler öğreneceğine karar verecek olan kişi öğretmendir. Öğretmenin bilgi aktarımındaki bu etkin rolünün temeli de realizmin bireyin bilgiye sahip olmadığına yönelik

düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Bu doğrultuda öğretmen bilginin aktarıcısı olduğu kadar uygulama konusunda yardımcı olan bir usta özelliği de taşımaktadır.

Realizme göre öğrencinin içinde bulunacağı sınıf ortamı da doğaya uygun şekilde belirli bir düzen içinde olmalıdır. Yine bu ortamda disiplin oldukça önemlidir. Eğitimde öğrencilerin gerekli şekilde yetiştirilmesi için gerekirse ceza bile verilebilir (Wiles, 1999, 28).

### **2.4.3. Pragmatizm**

Yararcılık veya faydacılık olarak anılan pragmatizme deneycilik de denilmektedir. Bu görüşe göre dünya sürekli olarak bir değişim içinde olduğu için tek bir gerçekten bahsetmek mümkün değildir. Bu yönüyle diğer görüşlerden ayrılan pragmatizm, gerçeği değişken bir yapıyla ele almaktadır (Özkan, 2005, 118). Gerçeğin sürekli olarak değişmesinden hareketle pragmatistlere göre evrensel, diğer bir ifade ile genel geçer bir bilgi bulmak mümkün değildir. İnsanın ulaşabileceği gerçek bilgi, kendi çevresiyle olan etkileşimi sonucunda kazandığı tecrübelerden ibarettir. Bireyin kendi etkileşimi sonucunda bir gerçeğe ulaşması ise gerçek kavramında objektif bir taraf olmasını sağlamaktadır (Ergün, 2009, 51).

Pragmatistlerin gerçek bilgiye ulaşma konusundaki tecrübeye dayalı yaklaşımı eğitime bakışlarını da şekillendiren bir unsur olmuştur. Nitekim pragmatistlere göre eğitim bireyin yaşama dair bir hazırlığı değil yaşamının ta kendisi olmalıdır (Köktaş, 2007, 187). Bu görüşe göre eğitimin nihai amacı ise bireyin maruz kalacağı deneyimlerin yönlendirilmesini sağlayacak ve yeni deneyimlerle karşılaştığında hazır olabileceği şekilde bir gelişim göstermesini sağlamaktır. Bu bağlamda yine pragmatist eğitimciler bilgiyi etkileşim veya tecrübeye dayandıkları için öğrenmeyi de bu tecrübelerin temeline almaktadırlar. Pragmatistlere göre öğrenme bireyin problemlerle karşılaşması ve bu problemleri çözmesi esnasında edindiği tecrübelerden ibarettir (Özkan, 2005, 118).

Pragmatistlerin tecrübeye dayalı ve bireyin bu tecrübelerle hazırlanmasını öngören yaklaşımları eğitime dair ulaşmayı hedefledikleri amaçlara ışık tutmaktadır. Bu doğrultuda pragmatist eğitimde, eğitimi alan bireyin öncelikli olarak eleştirel bir bakış açısı kazanması sağlanmaya çalışılmaktadır. Bunun yanı sıra bireyin zekâ olarak geliştirilmesi ve yeteneklerini ortaya çıkarmak pragmatist eğitimcilerin temel amaçları arasında yer alır. Bunları sağlamak için ise klasik bir okul ortamının dışına çıkıp bireyin sorgulayabileceği, eleştirebileceği okul ortamlarının hazırlanmasını gerekli görmektedirler (Turgut, 1991, 71). Bu görüş ünlü bir



pragmatist olan John Dewey tarafından da benimsenmiş ve kendisi de eğitim faaliyetlerinde bireye aktarılacak olan içeriklerden ziyade bireyin düşünmeyi öğrenmesine önem verilmesini tavsiye etmiştir. Bunun temel sebebi pragmatistlerin bilgi hususundaki değişime vurgular yapmalarıdır. Çünkü değişen ve gelişen dünyada bireye öğretilen bilgiler çağın gerisinde kalabilir ancak bireyin eleştirmeyi, sorgulamayı veya öğrenmeyi öğrenmesi kendisinin bilgilere ulaşabilmesi ve bunları alabilmesi için daha faydalı bir yaklaşımdır (Ergün, 2009, 51).

Bireyin alacağı eğitimde yeni tecrübeler hazır olmasını isteyen pragmatizm görüşünde yer alan öğretmen de bu görüşe göre şekillenmektedir. Nitekim pragmatizmde öğretmen bir açıklayıcı veya konu aktarıcı değildir. Bunun aksine bireylere yol gösteren ve onlara rehberlik eden aktif bir rol üstlenmektedir. Ancak yine pragmatizmde öğretmenin mevcut pozisyonundan dolayı görevi oldukça özveri isteyen bir iştir. Öğretmen, öğrencilerin mevcut yeteneklerini de ortaya çıkarabilmek adına onlara zengin öğretim ortamları sunarak tecrübe sayılarının artmasını sağlamalıdır (Özkan, 2005, 119). Pragmatist yaklaşımda öğrenciler sınıfta pasif birer alıcı pozisyonundan çıkarak yapılacak olan etkinliklere aktif olarak katılım sağlamaktadırlar. Ayrıca yine pragmatizm eğitim faaliyetleri esnasında bu faaliyetlerin yürütüldüğü ortamlarda demokratik yaklaşımı benimsemiş ve cezanın karşısında durmuş olan bir görüştür (Terzi, 2010, 63).

#### **2.4.4. Varoluşçuluk**

Varoluşçuluk, diğer eğitim felsefesini temellendiren görüşlere zıt bir şekilde topluma başkaldırmayı savunan bir görüştür. Bu bağlamda varoluşçular her türlü değeri hiçe saymayı normal bir yaklaşım olarak görürler. Varoluşçuluğun bu serbest yaklaşımı nedeniyle çok kısa bir zamanda özellikle gençler arasında popüler bir görüş olduğu ve dünya geneline yayılma imkânı bulduğu görülmektedir. Varoluşçular varlık olarak insanı temele alıp daha sonra insanın özünün oluştuğunu öne sürerler (Ergün, 2009, 52). Yine varoluşçulara göre insanın karakterini oluşturabilmesi veya karakterini sağlamlaştırabilmesi için doğaya ve topluma karşı savaş vermesi gerekmektedir (Sönmez, 2011, 121).

Özgürlük konusunda oldukça serbest bir yaklaşıma sahip olan varoluşçular bireyin özgürlüğünün sonsuz olmasını savunmakla beraber bireyin sonsuz veya sınırsız sayıda seçenekler içinde kendine en uygun olanı bulup seçmesini gerekli görürler. Ancak bu bir

başboşluk olarak ele alınmayıp bireyin düşünmesini, akıl yürütmesini ve sorumluluk sahibi olmasını da gerekli görmekte-dirler (Turgut, 1991, 67).

İnsanı bu denli değerli gören varoluşçular eğitim konusunda bireye diğer alanlarda olduğu gibi serbestiyetçi bir şekilde yaklaşmazlar (Wiles, 1999, 129). Varoluşçuları göre eğitimde esas olan bireyin hayata bakış açısını zenginleştirmek ve bu noktada kendisi için seçimler yapabilmesini sağlayacak bir yeterliliğe ulaşmasını sağlamaktır. Bu doğrultuda eğitimle birlikte ulaşılmak istenen en yüksek amaç bireyin kendini bulabilmesini ve kendi sorumluluğunu kendi üstüne alabilmesini sağlamaktır. Bu yaklaşımla birey kendi tercihlerini yapabilecek bir birey olarak kendi yolunu çizmeyi başaracaktır (Cevizci, 2011, 153).

Varoluşçular eğitim konusunda, bireyin sosyal bir varlık olmasına rağmen, toplum içinde eğitilmesine karşı çıkmışlardır. Ayrıca yine evrensel ilkeler olarak değerlendirilebilecek olan insanlığın idealleri için de bireyin eğitilmesi varoluşçuluk tarafından karşı çıkılan bir diğer durumdur. Bunun temel sebebi varoluşçuların her bireyi biricik olarak kabul etmesidir. Nitekim her insan biricik olduğu için birbirinden farklıdır ve bu nedenle de eğitim konusunda tekdüze bir yaklaşım bireyler için uygun değildir. Bu doğrultuda varoluşçular, eğitimin ve eğitim çatısı altında okulların bireyleri tek düşünce şekline göre eğiten yapılar olmanın dışına çıkarak bireyi bireyselleştirilen yapılar olması gerektiğini savunmaktadırlar. Bu konuda ünlü varoluşçulardan Wiles (1999, 29); okulların var olmalarının gerekli görülmesi durumunda bunların temel işlevinin bilgi aktarmaktan ziyade, bireylerin kendilerini tanımaları ve toplumdaki yerlerini öğrenmeleri olması gerektiğini savunmaktadır. Yine bir diğer varoluşçu olan Turgut (1991, 66); bireylerin eğitim sistemiyle yeteneklerinin ortaya çıkarılması, geliştirilmesi, özlerini bulmalarının sağlanmasının amaçlandığını, ancak yine bu bireylerin verilen eğitimler sonucunda birbirine benzetilmekten ziyade biricik olarak yetiştirilmesinin daha doğru olduğunu savunmaktadır.

Varoluşçuluk bireyi biricik olarak gördüğü için eğitim faaliyetleri esnasında da bireyin ihtiyaçlarına öncelik vererek bu ihtiyaçları bireysel farklılıklara göre belirlemeyi gerekli görmektedir. Varoluşçu eğitim programları daha çok insanların farklı kültürlerle tanışmasını sağlayan felsefe, roman, şiir gibi beşeri bilimlerle oluşturulmuştur (Wiles, 1999, 29).

Öğretmenin varoluşçu eğitimdeki görevi ise yine bir rehber olma pozisyonu olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim bireylere atfedilen değer öğretmenin onlara bir şeyler

aşılmasından ziyade, bireylerin kendilerini tanıyabilecekleri şekilde onlara rehberlik etmesini gerekli kılmaktadır (Sönmez, 2011, 129).

## **2.5. Eğitim Felsefesi Akımları**

### **2.5.1. Daimicilik**

Daimicilik köken olarak incelendiği zaman, esas itibariyle realizm ve idealizmden etkilenen bir görüş olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim felsefeleri içinde belki de en gelenekçi en tutucu olarak nitelendirilen eğitim felsefesi daimiciliktir. Daimicilik görüşünü savunan insanlar eğitimin insanın doğası ile benzerlik gösterdiğini ve sürekli bir yapıda olduğuna inanmaktadırlar. Bu nedenle bütünsel bir insan modelini baz alarak insanların içinde buldukları çevreye, sahip oldukları cinsiyete, sosyal sınıflara veya ırklarına göre bir ayrıma tabi tutulmasına karşı çıkarlar (Gutek, 2004, 282). Bu karşı çıkışlarını ise insanların ortak bir doğaya sahip olmasına ve bu noktada insanlığın ortak bir gelişim göstermesine bağlarlar. Yapılan araştırmalar sonucunda toplumlar arasında insanların değişimi ile alakalı farklılıklar görülse bile daimiciler fonksiyon olarak her toplumun bünyesinde bulunan insanların aynı olduğunu ileri sürerler. Bu ayrım karşıtlığı daimicilerin dünya genelinde ortak bir eğitim sürdürülmesine dair görüşler öne sürmelerinin de temel dayanağını oluşturur. Onlara göre insanın özünde bulunan bu ortak noktalar korunmalı ve geliştirilmelidir. Bu koruma ve gelişim ise eğitimle sağlanabileceği için eğitim programlarında değişmez unsurların bulunması gerekmektedir (Terzi, 2010, 68).

Eğitimin bütünsel bir yapıda olmasını savunan daimicilere göre eğitim konusunda ulaşılmak istenen temel hedef veya eğitimin görevi insanların akıllarını kullanmasını ve bu kullanımda tutarlı olmalarını sağlamaktır. Bu sayede insanların mutlak doğrulara ulaştırılması ve evrensel yapı ile uyumlu hale getirilmesi eğitimin temel görevleri arasında yer alır. Ayrıca bu sayede birey özgür ve mutlu bir hale gelecektir (Sönmez, 2011, 86). Eğitime daimicilik tarafından yüklenen bir diğer görev ise insanların sonsuz olan gerçek hayata hazırlamalarını sağlamaktır. Düalist bir yaşam anlayışını benimseyen daimiciler bireylerin ölümden sonraki hayatlarında da aynı gerçekle karşılaşacaklarını ve bu nedenle eğitimin bu dünya ve öte dünya için aynı olması gerektiğini savunurlar (Ergün, 2009, 54).

Daimicilik bireyler arasında ayrıma karşı çıktığı için öğrencilere verilecek olan derslerde de evrensel bir yapı, bir bütünlük olmasını gerekli görmektedir. Bu bağlamda

daimiciler öğrencilere kültürel anlamda en tutarlı örnekler olarak kabul edilen klasik eserlerin okutulmasını gerekli görmektedir (Guttek, 2004, 284). Bu eserlerin öğrencilere tavsiye edilmesine gerekçe olarak ise bunların içerik olarak müspet bilimlere sahip olmasını ayrıca öğrencilerde irade gelişimine katkıda bulunmasını öne sürerler.

Daimiciler eğitim faaliyetlerini yaşamın taklit edilmesinin yerine yaşama yapılan bir hazırlık olarak değerlendirirler. Bu nedenle eğitimin verileceği sınıf ortamlarının gerçek yaşantı örneklerinin yer aldığı mekânlar olmasından ziyade ideal bir bilgi aktarım ortamı olmasını gerekli görürler (Özkan, 2005, 120). Daimicilere göre bilimsel olarak gerçekliği kanıtlanmış olan konuların öğrencilere aktarılması gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilere aktarılacak olan konular doğruluğu kanıtlanmış ve otoritelerin üzerinde görüş birliğine varmış olduğu konular olmalıdır. Ayrıca öğrencileri aktarılacak olan bilgiler genel geçer bir yapıda olmalı ve dünyanın her yerinde doğruluğunu ve geçerliliğini kanıtlamış olmalıdır (Kıncal, 2006, 155).

Daimicilere göre evrende değişme olmadığı için kesin ve mutlak bir doğrunun varlığından söz etmek mümkündür. Eğitim de insanlara bu doğruları akıllarını kullanarak ulaşma imkânı sağlamalıdır. Bu nedenle mantıksal akıl yürütme yollarının daimicilikte kullanıldığı görülmektedir. Eğitim faaliyetleri esnasında sorgulamaya dayalı olan Sokrat metodunu sıkça kullandıkları görülmektedir. Ayrıca bireylerin doğal ortamlarla olan etkileşimini arttırmayı amaçlayan gezi ve gözlem daimici eğitim yöntemleri arasında sayılabilir (Sönmez, 2011, 85). Düalist bir yaşam felsefesini benimsedikleri için dini ve ahlaki değerlerin de öğrencilere aktarılması daimicilik için önemli bir durumdur. Bilgilerin aktarımının ardından ezbere önem veren daimiciler, ezberlerin unutulmaması için tekrarın sürekli olarak yapılması gerektiğini savunurlar (Terzi, 2010, 68).

Daimiciler eğitim faaliyetleri açısından olduğu kadar öğrenci davranışları açısından da tutucu sayılabilecek bazı tavırlar sergilerler. Nitekim daimici eğitim anlayışında öğrencilerin kendilerini istedikleri gibi ifade etmesine müsaade edilmez. Bu engelleme hususu öğrencilerin akıllarını kullanırken tutarsız davranabilme ihtimallerine dayandırılır (Köktaş, 2007, 191). Belirtilen husus sınıf ortamlarında katı disiplin sağlanması ve gerekirse cezaya başvurulması yoluyla gerçekleşir. Nitekim daimici felsefede eğitimin temel amacı bireyi ıslah etmektir.

Sınıf ortamlarının bu denli önemli olduğu ve disiplinin gerekli görüldüğü daimici eğitim felsefesinde öğretmenler sınıfta otorite pozisyonundadır. Tüm etkinlikler öğretmen merkezli olarak gerçekleştirilir ve öğretmenler alanlarında uzman bireylerdir. Bu noktada klasik bir eğitim anlayışını gerekli gören daimiciler için öğrencilerin bilgileri veya yetenekleri çok da önemli görülmez. Nitekim öğrenciler öğrenilmesi gereken bilgilerin veya doğru bilgilerin farkında olabilecek seviyede değildirler (Özkan, 2005, 120).

### **2.5.2. Esasicilik**

Esasicilik dünyada en fazla kabul edilen ve kullanım süresi en uzun olan eğitim felsefesidir. Yapı itibarıyla idealizm ve realizm felsefelerine dayanan esasicilik, temel becerilerin ve kesin bilgilerin yetişkinler tarafından gençlere aktarılmasını; diğer bir ifade ile kültür aktarımını uygarlıkların var olması ve sürdürülmesi için gerekli gören bir görüştür (Gutek, 2004, 263). Bu da esasiciliğin amacının kültürel mirasın aktarımını sağlamak ve bu sayede belli doğrultuda giden iyi vatandaşlar yetiştirmek olduğunu göstermektedir. Esasicilik görüşüne göre, eğitimin temel amacı veya öğrencilerin eğitim almasının temel nedeni içinde buldukları dünyayı tanımak ve bu dünyanın gerektirdiği davranışları sergilemeyi öğrenmektir (Terzi, 2010, 70).

Esasicilere göre bireyin okula gitmesinin temel nedeni içinde bulunduğu dünyayı tanımak ve gelecek hayatını hazırlamaktır. Bu nedenle okul yaşındaki birey yalnız bırakılmamalıdır. Bu görüşlerini tarih boyunca edinilen bilgi ve tecrübelerine dayanmaktadırlar ki onlara göre bireylerin küçük yaşlarda kendi yaşam tecrübeleri veya arayışları ile ulaşabilecekleri kadar basit bir bilgi yoktur. Bu nedenle esasiciler dünyaya dair bilgilerin tesadüf sonucunda elde edilemeyeceğini savunmaktadırlar (Ergün, 2009, 54). Bireyin doğuştan herhangi bir bilgi ve beceriye sahip olmadığını bu nedenle öğretmenin öğrettiklerini ezberlemek, bunları uygulamaya çalışmak ve ezber bilgilerini tekrarlamaktan başka bir yolunu olmadığını düşünmektedirler. Ezberciliği ön sırada tutan ve savunan esasiciler görüşüne göre sınıf ortamında problem çözmenin veya tartışma teknikleri kullanılmasının gereği yoktur. Ayrıca dış dünyada yaşanan gelişmeler henüz kanıtlanmış bilgiler olmadığı için sınıf ortamında bunlara yer verilmez (Terzi, 2010, 70).

Esasiciler görüşünde de daimici görüşte olduğu gibi öğretmen eğitimin merkezinde yer alır. Ancak burada öğretmenin temel görevi çocuklar ile yetişkinler arasında bir köprü vazifesi

görmesidir. Diğer bir ifadeyle öğretmen çocuğu eğitim hayatı boyunca yetişkinliğe hazırlayan bir ustadır. Eğitimin temeli ve bu temelde yer alan bilgiler öğretmen vasıtasıyla gerekli şekilde öğrencilere aktarılır. Esasiciler de daimiciler gibi öğrencilerin ilgi alanlarına önem vermezler. Ayrıca bireylerin birbirinden farklı olabileceği durumunu göz ardı eden esasicici görüş, bireyleri tek tip düşünerek eğitim faaliyetlerinde tek bir sistemin uygulanması gerektiğini savunurlar (Özkan, 2005, 121).

Öğretmeni eğitimin merkezine alan esasiciler, bu noktada öğrencilerin sürekli olarak denetlenmesini ve öğretmenlerin öğrencilere sürekli olarak yol göstermesini gerekli görürler. Eğitim faaliyetlerini oldukça önemli gören bu görüş, öğrenmenin ancak disiplinle ve sıkı çalışma ile olabileceğini savunur. Daimicilik görüşü gibi esasicici görüşte de eğitim faaliyetleri içinde gerekli görülmesi durumunda cezaya başvurabileceği hususu savunulur. Esasiciliğin bir diğer farklı tarafı eğitim faaliyetleri içinde problem çözme, tartışma gibi unsurları zaman kaybı olarak görmesidir. Onlara göre mutlak bilgiler kısa zamanda aktarılıp öğretilmelidir (Guttek, 2004, 271).

### **2.5.3. İlerlemecilik**

Temeli pragmatizme dayanan ilerlemecilik görüşü, günümüz eğitim anlayışına oldukça yakın bir anlayış sergilemektedir. İlerlemecilik anlayışında, sıkı disiplin uygulanması ve öğrencinin pasif birer bilgi alıcısı konumunda olması gibi konular kesinlikle karşı çıkılan hususlardır (Köktaş, 2007, 193).

İlerlemecilere göre, dünya sürekli olarak bir değişim içindedir. Bu nedenle geçmişten günümüze gelen bilgileri körü körüne kabul etmek mümkün değildir. Doğru bilgi günümüzde doğru kabul edilen ve geçerli olan bilgidir. Bu düşünceden hareketle ilerlemeciler, topluma geçmişten gelen bilgilerin aktarılması yoluyla tekdüze bir bilgi sunulmasının yerine, toplumun gelişmesini sağlayacak bilgilerin aktarımı için yeni yöntemler denenmesi gerektiğini düşünürler (Ergün, 2009, 53). Bu da ilerlemecilerin yeniliklere açık olduğunun göstergesidir. Yenilik ve değişim gibi alanların desteklenmesiyle, eğitim konusunda temel amaç olarak toplumun geçmişten gelen bilgileri öğrenmesi yerine sürekli olarak değişimin var olmasından hareketle bu değişime ayak uydurabilecek bilgilerin öğretilmesini savunurlar. Eğitim faaliyetlerinde değişim ve gelişime ayak uydurmanın sağlanması gibi bir amacın belirlenmesi, ilerlemeci eğitim anlayışında öğrencinin etkin katılım sağlayacak şekilde yetiştirilmesi

anlayışını ortaya çıkarmıştır. Bu doğrultuda öğrenciler içinde buldukları toplumu daha iyi anlayıp kavrayarak toplumsal yaşama etkin şekilde katılım göstermelidirler. Bunu sağlamak için eğitim ortamlarında öğrencilere uygulamalı eğitim yapma imkânının sunulmasını gerekli görürler. Bu da ilerlemeci eğitim felsefesinde, okulların yaşama hazırlık yeri değil yaşamın ta kendisi olarak değerlendirilmesini beraberinde getirir (Sönmez, 2011, 99).

Bireylerin uygulama veya yaşantı yoluyla hayata hazırlanması gerektiğini savunan ilerlemeciler, öğrencilerin sınıf ortamında pasif birer alıcı konumunda olmasını kabul etmezler. Bu bağlamda öğrencilerin gerek üretkenlik değerinin artırılması ve gerekse kendilerinin farkına varabilmeleri için eğitim sürecine katılımlarının desteklenmesi gerektiğini öne sürerler. Bu destek konusunda ise öğrencilere düşünme fırsatı ve kendini ifade etme fırsatı sunan eğitim materyallerinin sunulmasını gerekli görürler (Gutek, 2004 295).

İlerlemecilik görüşünde bireylerin bir konu hakkındaki düşüncesi değil düşünme biçimine önem verilir. Bu nedenle eğitim ortamında yer alan bireylere materyallerin sunulup bu materyaller hakkında sorgulama yapılarak sorgulamalarının sonuçlarına varabilecek olan düşüncelerinin ortaya çıkması için kendilerine fırsat tanınması gerektiği savunulmaktadır. Nitekim bu durum hem düşüncenin oluşması hem de mevcut düşüncelerin geliştirilmesi veya değiştirilmesi için önemli görülür. Eğitim ortamlarında özellikle zihinsel faaliyetleri ön plana çıkarabilmek adına bireylerin problem çözme sürecine dâhil olmaları ve problem çözme sürecinin sıklıkla kullanılması gerektiğini savunurlar (Kıncal, 2006, 152).

Değişim ve gelişimin varlığını ve gerekliliğini savunan ilerlemecilik akımı, bu nedenle eğitim programlarına bir sınırlama getirilmesine karşı çıkmıştır. İlerlemecilere göre öğrencilerin bilgilerine yönelik olan ve ihtiyaçlarını karşılayan tüm dersler ve konular programlarda yer alabilir. Her bireyi birbirinden farklı olarak değerlendiren ilerlemeciler, bu görüşlerini temele alarak tek bir içerik ya da evrensel bir bilgi yaklaşımına da karşı çıkarlar. Bu doğrultuda ilerlemeciler, eğitim programlarının bireylerin tek tek ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak düzenlenmesi gerektiğini savunurlar (Özkan, 2005, 119).

Terzi'ye (2010, 71) göre İlerlemecilik görüşünde öğretmen öğrenmenin merkezinde değildir. Tam aksine öğrenme faaliyetinin merkezinde öğrenci bulunur. Bu noktada öğretmenin rolü öğrencilere rehberlik ederek onlara yol göstericilik yapmaktır.

İlerlemecilik eğitim anlayışında öğrenilen bilgilerin günlük yaşamda kullanılabilmesi temel hedef olarak görülür. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmaları da gerekir. Bu nedenle de öğretmen öğrencilere yol gösterirken onların kendilerini geliştirmelerini sağlamalıdır.

Eğitim kurumu olan okullar ise bu felsefede bir yarışma yeri olarak değerlendirilmemektedir. Aksine okulların, öğrencilerin sosyalleşmeyi öğrendiği, işbirliği içinde çalışma alışkanlığı kazandığı bir mekân olma özelliği taşıması gerektiğini savunurlar. Bu durum okulun yanı sıra benzer özellikleri taşıyan öğrencilerin yer aldığı sınıflar için de geçerlidir. Sınıflarda da rekabet kavramı göz ardı edilerek birlikte çalışıp birlikte öğrenmeye yönelik modeller kullanılması savunulur. Bu modellerde de öğrenciler birbirlerini rakip olarak görmekten ziyade yardımlaşacak ve işbirliği içinde bulunabilecek bireyler olarak görürler. Yine bu yolla ulaşılmak istenen hedef, öğrencilerinin birbirlerinin tecrübelerinden istifade ederek öğrenmelerini bir adım öteye götürmelerini sağlamaktır (Kıncal, 2006, 153).

#### **2.5.4. Yeniden Kurmacılık**

Yeniden kurmacılık olarak adlandırılan görüş daha çok ilerlemecilik felsefesinin devamı olarak ele alınır. Bu nedenle ilerlemecilik felsefesinin neredeyse bütün görüşlerinin yeniden kurmacılık tarafından kabul edildiğini söylemek mümkündür. Ancak tam anlamıyla bütünsel bir fikir birliğinden söz edilemez. Örneğin; yeniden kurmacılık toplumu değiştirme veya geliştirmeden ziyade yeni bir toplum oluşturma düşüncesini savunan bir görüştür. Toplumun oluşumu için ise okulların yegâne oluşum aracı olarak kullanılabileceğini savunur. Yeniden kurmacılık okul kavramına oldukça önem verir. Ancak bu görüşe göre okullar sadece bir kültürel aktarım veya toplumun mevcut yapısı ile alakalı bilgiler aktaran kurumlar olmaktan ziyade, toplumsal sorunların da çözümü için birer merkez haline gelmelidir (Özkan, 2005, 124).

Yeniden kurmacılık, eğitimi yalnızca yaşama hazırlık veya yaşam için gerekli olan bir unsur olarak görmez. Bu görüşe göre, eğitim toplumsal anlamdaki dengenin sağlanması için de yegâne araçtır. Genel manada toplumu ve toplumun iyileştirilmesini ön plana çıkaran yeniden kurmacılık, ilerlemecilik felsefesinde olduğu gibi tek tek bireylere yönelmekten ziyade topluma yönelmeyi tercih eden bir anlayışı benimser. Bireylerin de toplumu var



etmenin ve geliştirmenin önemi ne inanan bireylere dönüştürölmesini ister (Özkan, 2005, 124).

Bilgi açısından yeniden kurmacılık görüşüne bakıldığı zaman, mutlak bir doğrunun var olduğundan bahsedilmediği görünür. Bu nedenle sürekli bir değişimin mevcut olduğu savunulur. Bu değişim hayatın her alanında olduğu gibi eğitim için de geçerlidir. Bu da beraberinde değişkenliğe açık eğitim programlarının hazırlanması gerekliliğini getirmektedir. Ayrıca öğrencilere verilen bilgilerin de kesin bilgiler olmasına gerek yoktur. Öğrenciler bilgilerin her an değişebileceğini bilmeli ve sunulan bilgiler bu nitelikte olmalıdır. Programların içinde yer alacak diğer unsurlardan biri ise yeniden kurmacılığın oldukça önem verdiği toplumun yapılandırılması esasına dayalı materyallerdir (Cevizci, 2011, 156). Değişim ve gelişimi bu denli savunan yeniden kurmacılık görüşü, buna rağmen klasik bilgileri tamamen dışlamamıştır (Sönmez, 2011, 105).

İlerlemecilikte olduğu gibi yeniden kurmacılıkta da öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkararak geliştirilmesini sağlayacak eğitim ortamları önemlidir. Ayrıca yine öğrenciler arası rekabet yerine birlikte çalışmayı destekleyecek olan ortamlar oluşturulmalı, öğrenciler işbirliğine yönlendirilmelidir (Kıncal, 2006, 153).

## **2.6. Eğitim ve Düşünme**

Düşünme en genel anlamıyla insanları diğer canlılardan ayıran bir özellik olarak karşımıza çıkar. Düşünebilen bir varlık olan insan bu sayede hayatını daha rahat ve bilinçli bir şekilde idame ettirir. Aynı zamanda yaşamı boyunca karşısına çıkan problemleri daha kolay bir şekilde çözme imkânı bulur. Bireylerin düşünme sayesinde hayatlarını planladıkları ve bu planlar doğrultusunda hayatlarına yön verdikleri de görölmektedir ki bu da düşünmenin en önemli yönlerinden biridir (Semerci, 2003, 64).

Düşünce ve insanın düşünmesi konusunda kaleme alınan eserler incelendiğinde; düşünme faaliyetinin insanların en eski alışkanlığı şeklinde ele alındığı ve hatta insanın insan olurken düşünmeye başladığından bahsedildiği görölmektedir. Bu bağlamda düşünme faaliyetinin insanlar için bir zorunluluk olduğundan bahsetmek mümkündür. İnsan ve düşünce arasındaki bu sıkı bağ, insan denilince düşünce, düşünce denilince insan kavramının akla gelmesini sağlamaktadır.

Düşünme faaliyeti aklın kullanılmasını içermektedir ki bu da; akıl yürütmelerin, üretime yönelik düşüncelerin, eleştirel fikirlerin kapısını aralamaktadır. Bu doğrultuda insanlar karşılaştıkları sorunları anlamlandırma veya çözme, herhangi bir konuda karar verme gibi noktalarda düşünmeye başvururlar (Semerci, 2003, 65).

Düşünme faaliyeti insanlara has olmakla birlikte her insan için tek şekilde düşünceden bahsetmek mümkün değildir. Diğer bir ifadeyle düşünceler insandan insana farklılık gösterir. İnsanlar, düşünce şekilleri açısından hem düşünürken hem de düşüncelerini uygularken farklı yolları takip ederek farklı çözüm yollarına ulaşırlar. Düşünme şekilleri konusundaki araştırmalarda bu beceriler birden fazla şekilde sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda düşünme şekillerini genel manada (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, 194);

- temel işlemler (Karşılaşılan durumla ilgili neden sonuç ilişkisini belirleyen aşamadır. Bu aşamada en basit şekilde karşılaşılan duruma dair bir anlamlandırma yapılır. Olaylar arasındaki ilişkilerin sınıflandırılması bu aşamada gerçekleşir.),
- problem çözme (Tanımlanan problem durumuna dair çözüm yollarının araştırılması ve ulaşılan çözüm yollarının değerlendirilmesi gibi işlemlerin gerçekleştiği düşünme aşamasıdır. Bu aşamada birey çözümler üretir, ürettiği çözümler arasında deneme yanılma yoluyla karar verir. Belirlediği çözüm yolu ile problemin üstesinden gelir.),
- karar verme (Konu ile ilgili bilgilerin birleştirilmesi, ihtiyaç duyulan bilginin belirlenmesi ve seçenekler içinde en uygun olanı belirlenerek uygulanması aşamasıdır. Bu aşamada çözüm yolu için artık karar verilmiştir ve uygulama aşamasına geçilmesi gerekmektedir.),
- eleştirel düşünme (Bu beceri ise düşünceler arasındaki farklı noktaların tespit edilmesi ve buna göre hareket edilmesini kapsar. Diğer bir ifadeyle eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireyler, problemlerin gizil noktalarını görme ve daha öznel çözümler üretme gibi yetenekler sergilerler.),
- yaratıcı düşünme (Bu düşünme modelinde, düşüncenin mantık ve sezgiye dayalı yönleri kullanılarak özgün bir ürün ortaya koyma becerisi ön plandadır.)

gibi aşamalı bir biçimde ele almak mümkündür.

## **2.7. Temel Düşünme Becerileri**

Temel düşünme becerileri konusunda farklı ayrımlara gidilmekle beraber temelde birtakım düşünme becerilerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Düşünmenin insana özgü bir durum olması ve her bireyin kendine has bir düşünme yapısının olması düşünce biçimleri üzerindeki çeşitlendirmeler konusunda etkili olmuştur. Bu noktada yapılan araştırmalarla gözlenebilen davranışların da düşünme becerilerine eklendiği ve bu şekilde düşünme becerilerinin tip ve sayısının artırıldığı görülmektedir (Özden, 1998, 94). Bu bağlamda ulaşılan temel düşünme biçimleri; eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme olarak sınıflandırılmıştır. Ancak yapılan araştırmalar sonucunda bu ayırmada yer alan sınıflamalarda aynı anlama gelen veya daha önceki sınıflamaları tekrar eden yapılar olduğu belirtilmiştir (Kazancı, 1989, 37).

### **2.7.1. Yansıtıcı Düşünme Biçimi**

Yansıtıcı düşünme biçimi ile ilgili yapılan araştırmalarda, bu düşünce biçiminin başlıca iki ayrı durumu içerdiğine değinilmektedir. Bunlardan birincisi; bu düşünce yapısının şüphe, çekinme ve karışıklık gibi farklı duygu durumlarından kaynaklandığıdır. İkincisi ise, bu düşünce yapısında mevcut şüphe ve karışıklık ortamlarını giderecek olan gözlem, deney ve araştırma gibi unsurların var olduğudur. Yansıtıcı düşünme konusunda oldukça fazla araştırması bulunan John Dewey; bu düşünce tipi ile bir sonuca ulaşmanın başlıca beş aşaması olduğuna dikkat çekerek bu aşamaları;

- Problem durumunun tespit edilmesi ve sınırlarının belirlenmesi,
- Probleme dair gerçek bilgilerin veya olguların tespiti,
- Sonuca ulaşılabilecek olan yolların saptanması,
- Belirlenen yolların denenmesi,
- Denemeler sonucunda ulaşılan sonuçların değerlendirilmesi

şeklinde sıralamaktadır (Ennis, 1986, 54).

### **2.7.2. Yaratıcı Düşünme Biçimi**

Yaratıcı düşünme biçimi bireyin üretkenliğinden kaynaklanan ve bu nedenle oldukça bireysel olan bir düşünme biçimidir. Bu düşünme biçimi bireyin; kişilik yapısı veya psikolojik durumu, karakter özellikleri, toplumsal faktörler, eğitsel durumlar gibi özelliklerinden etkilenecek ortaya çıkar (Kazancı, 1993, 33).

Yaratıcı düşünme konusunda eğitim terimleri sözlüğü incelendiğinde, bu düşünce biçiminin; buluşçu, yenilik arayışında olan, alışılmış problemlere yeni ve özgün çözüm biçimleri sunan bir düşünme biçimi olarak tanımlandığı görülmektedir (Oğuzkan, 1985, 47).

Yaratıcı düşünme biçimi, insana has olan düşünme sistemi içinde bir yetenek olarak kabul edilir. Bu nedenle de geliştirilebileceğine inanılır. Ancak geliştirilmesi belirli bir düzen içinde gerçekleşir. Bunun için;

- Yaratıcı düşünme modeline uygun uygu ve düşünce yapısına sahip olunması,
- Yaratıcı düşüncede kullanılacak olan bilgiler açısından karşılaştırma yapılabilmesi,
- Birden fazla düşüncenin bir araya getirilmesi sonucunda ortaya çıkan bütünsel düşüncelerin incelenmesi

olarak sıralanabilir (Mc Cann, McCann ve Moore, 1985, 352).

### **2.7.3. Eleştirel Düşünme Kavramı ve Eleştirel Düşünce Biçimi**

Eleştirel düşünme ifadesi kavramın kökünü oluşturan “eleştirme” ifadesinden türemiştir ki bu da yargılama, değerlendirme, farklılıkları belirleme, ayırt etme gibi kavramları karşılayan bir ifadedir. “Kritik” olarak da bilinen “eleştiri” ifadesi köken olarak Yunancaya dayanır. Yunancadaki “kritikos” kelimesinden türeyen eleştiri, “criticus” şeklinde Latinceye geçerek buradan da diğer dillere yayılma imkânı bulmuştur (Kaya, 1997, 8).

Düşünme biçimleri içinde kökeni oldukça eskilere indirilebilecek olan eleştirel düşünmenin günümüzden binlerce yıl öncesinde Sokrates’e kadar götürülebileceğini savunan araştırmacılar vardır. Bu araştırmacılar Sokrat Metodu olarak adlandırılan soru – cevap tekniğini kanıt göstererek bu yöntemin eleştirel düşünmenin temellerini attığını savunurlar. Ancak modern anlamdaki eleştirel düşünme ile ilgili çalışmaların geçmişi pek de eskiye dayanmamaktadır. Günümüzden yaklaşık olarak elli yıl kadar önce başlayan bu çalışmalar,

insanın yaratılışı ile ilgili konulara eleştirel yaklaşımlarla ortaya çıkmıştır. Bu çıkışın ardından 1970'li yıllardan itibaren Perry ve Belenky adlı araştırmacılar tarafından günümüz eleştirel düşüncesine yakın düşünme modeli oluşturulmaya başlanmıştır (Özden, 2000, 115).

Eleştirel düşünme konusunda yapılan araştırmalarda bu düşünme biçimi açıklanırken felsefe ve psikoloji gibi farklı disiplinlerin temel alındığı da görülmektedir. Bu alanda felsefe ve psikolojiye dayalı temellendirmelerde farklı açıklamaların yer aldığı görülmektedir. Nitekim felsefeye dayalı yaklaşımla, genel manada düşünme kavramı ele alınır. Ancak özele inildiğinde düşüncenin niteliği, iyi düşünce kavramı ve buna ulaşma yolları, insanın düşünce biçimleri, gerçekçi düşünme gibi konuların ele alındığı görülmektedir. Psikoloji temelli yaklaşımda da düşünme ele alınırken; bunun bireysel anlamdaki özlerine inmek hedeflenir. Bireylerin düşünme şekilleri, bir olay değerlendirilirken nasıl düşünüleceği ve problem çözüme becerilerinin geliştirilmesi gibi konulara psikolojik yaklaşımda yer verilir.

Geniş ve kapsamlı olduğu kadar önemi de yadsınamayan eleştirel düşünme kavramı ile ilgili pek çok tanımlama yapıldığını görmek mümkündür. Bu tanımlamalar birbirinden farklı olmakla birlikte ortak noktaları da barındıran tanımlamalardır. Örneğin; bir durumun değerlendirilmesi aşamasında, bu değerlendirme faaliyetine şüphecilik yansıması eleştirel düşünme olarak tanımlanmaktadır (Aral, 2005, 27).

Bireyin kendisine doğru olarak sunulan bilgileri kabul etmeden önce bu bilgilerle ilgili kanıt toplama ve kendisine sunulan materyali bunlarla destekleme veya çürütmesi de eleştirel düşünme olarak tanımlanmaktadır (Edelman ve Hudgins, 1986, 333). Bu tanımlara ek olarak oldukça kısa bir şekilde; insanların karşılaştıkları problemleri çözerken kullandıkları zihinsel stratejilerin de eleştirel düşünme olarak kabul edildiğini belirten tanımlar vardır (Sternberg, 1999, 46).

Genel manada akıl yürütme veya kanıtlarla doğrulamaya dayalı olarak ele alınan eleştirel düşünmeyi, inanç ve eylem gibi konularla bir arada değerlendirenler de vardır. Bu bağdaştırmada inanç ve eylem gibi unsurlara rehber olarak gözlem, deneyim, akıl yürütme vb. faaliyetlerle toplanan bilgilerin analiz, sentez vb. zihinsel süreçlerle değerlendirilmesi eleştirel düşünme olarak ele alınır (Demir, 2006, 46).

Eleştirel düşünme biçimini düşüncelerin kıyaslanması olarak ele alana tanımlar da mevcuttur. Bu doğrultuda eleştirel düşünme; bireyin kendi düşünme süreçlerinin farkında

olarak başkalarının düşünme biçimlerini değerlendirip öğrendiklerini uygulaması ve kendisi ile kendi çevresinde yer alan olayları anlamasını sağlayan zihinsel süreç olarak tanımlanmıştır (Cüceloğlu, 1999, 255).

Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan tanımlamalarda, eleştiri ile eleştirel düşünmeyi aynı şeyler olarak kabul eden tanımlar da vardır. Bu bakış açısına göre bir şeyi nesnel açıdan değerlendirme veya yorumlama olarak tanımlanan eleştiri ile eleştirel düşünmenin amacı aynıdır (Paul, 1995, 521).

Bu tanımlar dışında da eleştirel düşünme faaliyeti konusunda yapılan onlarca tanıma ulaşmak mümkündür. Verilen tanımlara dikkat edilirse bütünsel olarak bir zihin süreci, problem çözme ve farklı bakış açılarına vurgu yapıldığı görülmektedir ki bu da eleştirel düşünme açısından zihinsel süreçlerin vazgeçilmez olduğunu göstermektedir.

### **2.7.3.1. Eleştirel Düşüncenin Boyutları**

Eleştirel düşünmenin boyutları konusunda yapılan araştırmalar daha çok bu düşünce biçiminin boyutlarından ziyade özelliklerini yansıtır niteliktedir. Bu noktada öne sürülen görüşler incelendiği zaman bu husus daha açık bir şekilde görülmektedir.

Bu konuda McKnown (1997, 8) tarafından yapılan bir araştırmada eleştirel düşünmenin boyutları ile ilgili üç farklı durumdan bahsedilmiştir. Bunları;

- Eleştirel düşünme akli esas alan ve değerlendirmeye dayalı bir süreçtir. Eleştirel düşünme ile bir olaya dair sonuca varıldığında, ulaşılan sonucun mutlaka sağlam kanıtlara dayanması gerekir.
- Eleştirel düşünme biçiminde ele alınan olaylar hakkında farklı şekillerde düşünme ve akıl yürütmeler gereklidir. Bu düşünce biçimlerinde farklı insanların da düşüncelerinin araştırılarak bireyin kendi düşüncesi ile karşılaştırılması gerekir.
- Eleştirel düşünme faaliyetlerinde ele alınan konu ile ilgili bir sonuca varılma amacı taşınmalıdır. Diğer bir ifade ile bu düşünce biçiminde akıl yürütmelerin bir amacının olması şarttır.

şeklinde sıralamak mümkündür.

Eleştirel düşünmenin boyutları ile ilgili yapılan bir diğer araştırmada da bu boyutlar (Paul vd., 1990, 379–390);

- Doğru düşünme,
- Düşünme elemanları,
- Düşünce sahaları

olarak üçe ayrılmıştır

Bu boyutlardan doğru düşünme olarak adlandırılan ilk boyut düşüncenin ne şekilde olması gerektiğini gösteren boyuttur. Bu boyuta göre düşünce, mantıklı, anlamlı ve ele alınan konu ile ilgili olmalıdır. Ayrıca düşüncenin yapısı ele alınan problem türüne göre değişiklik göstermelidir. Birey, gündelik yaşama dair bir problemle bir matematik problemini aynı düşünce modeliyle çözemez.

Düşünme elemanları olarak ele alınan boyutta ise düşüncede yer alması gereken hususlara değinilmektedir. Bu boyutta, dolaylı anlatımlar ve bunlarla ulaşılabilecek sonuçlar, ön kabuller ve bunlara dair sınamalar, çıkarımlar yapma ve çözümlenmeler, düşüncenin hangi amaç için gerçekleştirildiği gibi hususlara yer verilmektedir.

Düşünce sahaları olarak ele alınan son boyutta ise problemin türüne ve kullanılacak olan elemanlara göre nasıl bir düşünce şeklinin izleneceğine karar verilmektedir. Bu boyut daha çok düşüncenin aktifleştiği alanı ifade eder (Paul vd., 1990, 379–390).

Demirel'in (2002b, 216) yaptığı bir diğer boyutlandırma araştırmasında ise değinilen boyutlar farklı bir çalışmada kural olarak ele alınmaktadır. Bu araştırmadaki boyutlandırma bir öncekinden farklı olarak beşe ayrılmıştır. Bu boyutlandırma ayrımını;

- Eleştirel düşünme yoluyla düşüncelerdeki çelişkilerin farkına varılması ve bu konuda çözüm arayışlarına girilmesi şeklinde gerçekleşen tutarlılık sağlama çalışmaları,
- Farklı düşünceleri bir araya getirerek bu düşünce şekilleri arasında ilişkiler kurmayı sağlayan birleştirme çalışmaları,
- Yürütülen eleştirel düşüncelerin ilgili oldukları alana yönlendirilmesi ve denenmesini sağlayan uygulayabilme çalışmaları,

- Eleştirel düşünceler sonucunda deneyim sahibi olma ve belirli yöntemlerde ustalaşmayı ifade eden yeterlilik unsuru,
- Eleştirel düşünen bireyin bu düşüncelerini anlaşılabilir ve etkili olacak şekilde paylaşmasını ifade eden iletişim kurma becerisi

şeklinde sıralamak mümkündür.

### **2.7.3.2 Eleştirel Düşünme Faaliyetleri ve Eleştirel Düşünen Birey**

Eleştirel düşünme faaliyetlerinin sahip olması gereken belirli özellikler vardır. Bu özellikler düşüncenin eleştirel olma durumunun ne derece sağlandığını belirlemekle birlikte düşünceyi ortaya koyan bireyin de eleştirel düşünme becerisi ile ilgili bilgiler vermektedir. Bu bağlamda eleştirel düşünme özellikleri ile eleştirel düşünen birey birbirinden ayrı düşünülemez. Bu nedenle eleştirel düşüncenin özellikleri aynı zamanda eleştirel düşünen bireyin özellikleri olarak da değerlendirilebilir.

Eleştirel düşünmenin özellikleri konusunda literatür incelendiğinde birbirinden farklı pek çok görüşün ortaya atıldığını görmek mümkündür. Bu hususta örneklendirmeler ile eleştirel düşüncenin özellikleri ve bu özelliklere dair farklı bakış açılarına ulaşılabılır.

Eleştirel düşüncenin özelliklerine dair tanımlama açısından ilk dikkat çeken sıralama Özden'e aittir. Özden'e (2003, 160) göre bir düşüncenin eleştirel olarak kabul edilebilmesi için,

- Öncelikli olarak eleştirel düşünme faaliyetinin bir aktiflik özelliğine sahip olması gerekmektedir. Buradaki aktiflik düşünme faaliyeti esnasında bireyin mevcut bilgisini, zekâsını ve bilişsel becerilerini etkin şekilde kullanmasını ifade etmektedir. Aktifliğin gerekli görülmesinin ve birincil özellik olarak aktarılmasının nedeni ise aktif düşünen bireyin, üzerinde düşündüğü konunun dışında kalamayacak olmasıdır. Konuya dâhil olmanın yanı sıra aktiflik durumu bireye üzerinde çalıştığı olaya yön verme özelliği de kazandırmaktadır. Birey bu aşamada herhangi bir yönlendirmeye bağlı kalmadan kendi kararlarını vererek bu kararlar doğrultusunda hareket eder. Bunun yanı sıra deneme yanılma şeklinde ilerleyen süreçte çözüme ulaşmadan konu üzerindeki çalışmalarını sonlandırmaz.



- İkinci olarak değinilen husus eleştirel düşüncenin bağımsız olması konusudur. Buradaki bağımsızlıktan kasıt ise mevcut soruna yaklaşırken herhangi bir ön yargının etkisinde kalmamayı, çözüm konusunda yönlendirmeleri göz ardı etmeyi ifa etmektedir.
- Bir diğer özellikler açık fikirli olmak veya yeniliklere açık olmak durumudur. Eleştirel düşüncede bir fikre körü körüne saplanıp kalma gibi bir durum söz konusu değildir. Birey kendi düşüncelerinin yanı sıra konu hakkındaki farklı düşünceleri de gözden geçirerek bu düşünceler ışığında da çözüm konusunda akıl yürütmelerde bulunabilir.
- Eleştirel düşüncede somut veya soyut nitelikteki destekleyici unsurlar dikkate alınmalıdır. Birey çözüme ulaşmak için kendi düşüncelerini veya çözüm yollarını destekleyen unsurları dikkate alarak gerekirse düşüncelerini bu doğrultuda açıklayabilmelidir. Yine bu doğrultuda birey delile dayandıramadığı düşünceleri savunmaz.
- Son özellik olarak ise eleştirel düşünmenin organizasyonel bir yapıda olması gerekliliğinden bahsedilmektedir. Bu organizasyon yapısı düşüncelerin belirli bir sistematik içinde olması gerekliliğini ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle düşünceler sebep – sonuç ilişkisi içinde verilmekle birlikte temel ve destekleyici düşünce ayrımını da barındırmalıdır.

gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir.

Eleştirel düşüncenin ve eleştirel düşünen bireyin sahip olması gereken özelliklerin bütünleşik şekilde aktarımının yapılmasının yanı sıra yalnızca eleştirel düşünen bireyin sahip olması gereken özelliklere de değinildiği görülmektedir. Bu konuda yapılan bir araştırmada eleştirel düşünen bireyin özelliklerinin aşağıdaki gibi sıralandığı görülmektedir (Şahinel, 2002, 20).

- Eleştirel düşünen birey karşılaştığı veya üzerinde fikir yürüteceği düşünceyi açık şekilde ifade edebilir.
- İzleyeceği yolları ve sürdüreceği denemeleri derinlemesine düşünmeden hareket etmez.

- Sürece hâkim olarak yürüttüğü çalışmalarını kopuk şekilde değil, kontrollü bir şekilde ilerletir.
- Belirtilen iddiaları destekleyici nitelikte olan kanıtları araştırır ve bunları sunabilir.
- Bir konu hakkında değerlendirme yaparken belli bir düşünceye saplantılı şekilde takılıp kalmaz.
- Mevcut bilgilerini kullanarak ilerleme gösterir. Bu ilerleyişte yeni edindiği bilgilerle eski bilgilerini günceller

Bu sıralamanın yanı sıra eleştirel düşünme biçiminin daha net ifadelerle tanımlandığı, özelliklerinin sıralandığını görmek de mümkündür. Bu özellik sıralamasında, analitik olma yönü, düşüncelere karşı açıklık, problemin çözümü için araştırma yapma, planlı / sistematik bir yol izleme, araştırmacının öz güveni, araştırma isteği ve öğrenme merakı gibi unsurlar üzerinde durulmuştur.

Özden'e (2000, 115) göre eleştirel düşünme konusunda yapılan araştırmalarla bu husus farklı alanlarla ilişkilendirilmiş veya farklı yapılar üzerinden tanımlanmıştır. 1960'lı yıllara gelindiğinde eleştirel düşünmenin beceri ve tutum şeklinde ayrıldığı ve boyutlandırıldığı araştırmalar göze çarpmaktadır.

Eleştirel düşünme ve bu sayede edinilen bilgi ve tecrübelerin önemi anlaşıldıkça konu hakkındaki araştırmalar da yoğunluk göstermeye başlamıştır. Nitekim eleştirel düşünme becerilerine dair belirleme ve açıklama konusu ile kapsamlı çalışmalar yapılmaya başlanmış ve bu çalışmaların ilki Ennis (1986, 84) tarafından ortaya konulmuştur. Yapılan bu kapsamlı çalışmada eleştirel düşünme becerileri on iki ayrı özellik altında ifade edilmiştir. Yapılan bu kapsamlı çalışma üzerinden ilerlemeler sağlanmış ve ilk kapsamlı çalışmada belirtilen özelliklere sorular eklenmesi yoluyla geliştirilmiştir. Yapılan güncelleme ile ortaya konan çalışmada;

- Öncelikli olarak problem durumu veya ifadenin anlamının sorgulanmasının gerekliliği,
- Karşılaşılan ifadelerde mantıksal açıdan tutarlılık olup olmadığının sorgulanması,
- İfadede öne sürülen yargının kesinlik değerinin olup olmadığının belirlenmesi,

- İfade ile sonuca ulaşıp ulaşılamayacağını değerlendirme,
- İfadede belirsizlik taşıyan unsurların var olup olmadığını belirleme,

şeklinde elde edilen bilgiye bütünsel manada sorgulayıcı yaklaşımı ön gören bir boyut eklenmiştir. Bu boyutlandırmada son olarak değinilen husus ise elde edilen ifadenin otoriteler tarafından ne denli kabul edilebilir bulunduğudur (Fisher, 1990, 68–69).

Eleştirel düşünme biçimleri içinde yapılan özellik tanımlaması veya boyutlandırma çalışmaları aynı zamanda eleştirel düşünen bireyin taşıması gereken özellikleri de ifade etmektedir. Ancak yine yapılan çalışmalar kapsamında eleştiren düşünen bireylerin sahip olmaları gereken becerilere dair de belirlemelerin yapıldığını görmek mümkündür. Eleştirel düşünme becerileri konusunda yapılan bir araştırmada belirlenen becerileri;

- **Probleme dair tanımlamanın yapılması:** Problemin tanımlanması ve bu tanımlama işlemi sırasında ortaya çıkan deneyimler üzerinde fikir birliğine varılması aşamasını ifade etmektedir. Bu noktada yapılan tanımlamada belirsizliklerin olmaması eleştirel düşünme becerilerinin ilk basamağı olarak değerlendirilir.
- **Farklı yollarla yaklaşarak denencelerin oluşturulması:** Bu basamak farklı yollar aramayı içermektedir. Eleştirel düşünen bireyler tek bir çözüm yolu yerine farklı yaklaşımlarla birden fazla çözüm yolu ile ilgili fikirleri ileri sürerek bu yolların işe yararlığını tespit etmelidir. Bu basamak, eleştirel düşünme becerileri içinde mutlak şekilde olması gereken bir basamak olarak değerlendirilir.
- **Problemin çözümüne dair bilgiler toplama:** Bu aşamada düşünceyi destekleyecek ve bu şekilde de problemin çözümünde faydalanılacak olan bilgiler toplanır. Ancak bilgi toplama aşamasında ele alınacak olan bilgilerin problem durumu ile ilgili olması gerekmektedir.
- **Akıl yürütme / mantıksal sorgulama:** Bu aşamaya gelinceye kadar elde edilen bilgiler ve bulgular ışığında problem durumuna dair mantık hatalarının incelendiği aşamadır. Elde edilen bilgilerin yanı sıra akıl yürütme faaliyetini gösteren birey veya farklı kişiler tarafından aynı durum hakkında ileri sürülen düşüncelerin

değerlendirilmesi de yine bu aşamada gerçekleşir. Yapılan değerlendirmelerin sonucunda ise mantıklı olarak değerlendirilebilecek olan fikirler tespit edilir.

- **Değerlendirme:** Belirli standartlar veya önceden belirlenmiş olan ölçütlere göre bilgilerin değerlendirilmesi ve değerlendirilen bilgilerin özelliklerine göre sınıflandırılmasını kapsayan aşamadır. Bu aşamada verilerin uygunluğu konusunda karara varılır.
- **Uygulama safhası:** Belirtilen aşamalardan geçen ve elde kalan bilgilerin problemin çözümüne dair uygulanmasının gerçekleştiği aşamadır. Bu aşamanın sonucunda ise kesin bilgiler / çözüm yollarına ulaşılarak problemin çözümü gerçekleştirilmek istenen nihai hedeftir.

şeklinde sıralamak mümkündür (Kazancı, 1989, 42–43).

### 2.7.3.3. Eleştirel Düşünme Öğretimi

Eleştirel düşünme konusunda yapılan araştırmalar bu yöndeki faaliyetlerin kazanılabilmesi veya ortaya çıkabilmesi konusunda tek bir yöntemden bahsetmenin mümkün olmadığını ortaya koymaktadır. Bu hususta kullanılan ve Bloom Taksonomisi olarak adlandırılan yapı konusunda da eleştiriler olduğu görülmektedir. Bloom Taksonomisi hakkında ilk ve en temel eleştiri taksonominin tek yönlü olması hususundadır. Tek yönlü olması ise bireylerin bilgiyi aldıkları gibi doğrudan aktarmaları sonucunu doğurmaktadır ki bu zihinsel süreçlerin kullanımını engellemektedir. Zihinsel süreçlerin kullanımı ise eleştirel düşünme açısından olmazsa olmaz bir durum olarak değerlendirildiği için taksonomi sınırlı ve eksik olarak kabul edilmektedir (Şahinel, 2001, 14–15).

Bloom Taksonomisi incelendiği zaman, düşünme konusunda bir kategori ayırımına gidildiği ve bu ayırımın altı temel basamağa göre basamaklandırıldığı görülmektedir (Krathwohl, 2002, 212-218).

Bu basamaklandırma;

- Hatırlama ve kalıcılık hususlarını ifade eden, bilgi basamağı,
- Anlamayı ifade eden kavrama basamağı,
- Elde edilen bilgilerin kullanılmasını ifade eden kullanma basamağı,

- Bilgilerin parçalara ayrılması anlamına gelen analiz basamağı,
- Parçalara ayrılan bilgilerin tekrar birleştirilmesini ifade eden sentez basamağı,
- Yargılama ve sınımayı ifade eden değerlendirme basamağı

şeklindedir.

Bu basamakları alt düzey düşünme becerileri (bilgi, uygulama) ve üst düzey düşünme becerileri (analiz, sentez, değerlendirme) olarak iki kısımda değerlendirmek de mümkündür. Alt düzey düşünme becerileri önceki bilgilerin hatırlanması ve kullanılmasını gerektirirken üst düzey düşünme becerileri daha özgün düşünceleri ifade eder (Şahinel, 2001, 14–15). Bu hususların kazandırılması ile bireyin eleştirel düşünme faaliyetlerine adım atabileceğini söylemek mümkündür.

Eleştirel düşünmenin öğretilmesi konusunda yapılan çalışmalarda temelde iki noktaya temas edildiği görülmektedir. Bunlardan birincisi düşünme süreçlerine dair her gerekliliğin yeri ve zamanı geldikçe öğrencilere ayrı konular hâlinde öğretilmesidir. İkincisi ise öğretim sonrasında edinilen bilgilerin kullanım şekillerine dair öğrencilerin bilgilendirilmesidir (Kazancı, 1989, 51). Nitekim bu görüşün ardından öğretilecek olan konularda bile eleştirel düşünme yaklaşımlarının vurgulanması gerektiği üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin öğrendikleri konular hakkında uygulama, sentez, değerlendirme vb. düşünsel faaliyetleri gerçekleştirememeleri ise yalnızca ezber dayalı bir öğretim olarak nitelendirilmiştir (Özden, 1998, 89).

Eleştirel düşünmenin öğretilebileceği hususunun araştırılmasının ardından bu konuda karşılaşılabilecek olan sorunlara da değinilmiştir ki bu sorunlar geçmişten günümüze varlığını sürdüren sorunlardır. Bunlardan ilki teorik olarak alınan bilgilerin uygulama safhası ile örtüşmesinde yaşanan sıkıntılardır. Diğerleri ise bireylerin hiçbir şekilde eleştirel düşünme becerisine sahip olmaması hususudur.

Eleştirel düşünme becerileri dışında eleştirel düşünme konusunda izlenen başlıca yöntemlere dair de sınıflama yapıldığı görülmektedir. Bu konuda yapılan bir sınıflama ile bu yollar;

- Biçimsel mantık,
- Dersler ve derslerde yer alacak olan konular,

- Aktarılabacak olan konuların yer aldığı üniteler,
- Örnek olay incelemeleri,
- Görüş alışverişleri ve tartışmalar,
- Benzetimler, oyunlar ve bilmeceler

şeklinde sıralanmaktadır (Deniz, 2013, 14).

Bu sıralama incelendiğinde eleştirel düşünmeye dair bahsedilen hususlara son basamaklarda yer verildiğini görmek mümkündür. İlk basamaklarda ise standart birtakım hususlara değinilmektedir. Ancak bu standart durumların yer almasının nedeni olarak eleştirel düşünmeye ulaşma konusunda ortak bir yol izleme fikrinin etkili olmuş olabileceği düşünülebilir.

Eleştirel düşünmenin öğretilmesine yönelik olarak yapılan araştırmalardan bir diğerinde bu öğretim esnasında her aşamada soru sorulması gerekliliği vurgulanarak toplamda yedi aşamada eleştirel düşünmenin öğretilebileceğine değinilmektedir. Bahsedilen basamaklar;

- Tanımlama yapılması: Bilgilerin gözden geçirilerek ön incelemeyle fikir edinilmesi aşaması.
- Bağlantılar oluşturma: Elde bulunan veriler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları tespit etme.
- Sınıflandırma: Oluşan genel yapıyı ve ilişkileri tespit etme.
- Kanıtlara dayandırma: Elde edilen bulguların doğruluğunun kesin şekilde kanıtlanması.
- Uygulama: Sonuçların benzer problem durumları için de kullanılabilmesi.
- Özetleme / Raporlama: Bireyin faaliyet sonrasında öğrendiklerini tespit ederek bunları özetlemesi veya raporlaması.

şeklinde sıralanmıştır (Akınoğlu, 2001, 26–27) .

Yapılan aşamalı yaklaşımda bireylerin öncelikli olarak bilgiye yaklaşımı dikkate alınmış ve devamında ise direkt olarak analiz, sentez, uygulama gibi basamaklara geçilmiştir. Bu yaklaşımda eleştirilebilecek hususlar mevcuttur. Aşamalı yapı incelendiği zaman bireylerin

eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları ön kabulü ile hareket edildiği görülmektedir. Ancak eleştirel düşünmenin öğretilmesi hususunda bir düşünme becerisinin varlığının sorgulanmasına yer verilmemiştir. Bu bağlamda eleştirel düşünme becerisinden yoksun olan bireylerin bu aşamalardan geçemeyeceği ve öz güven eksiklikleri yaşayabilecekleri dikkate alınmalıdır.

Eleştirel düşünme becerileri ve bu becerilerin öğretilmesi hususundaki temel yaklaşım eksikliğinin de ön kabulle yaklaşım olduğunu belirtmek mümkündür. Bu yaklaşımın temel sebebi her bireyin eleştirel düşünme kapasitesine sahip olduğu yönündeki görüştür. Ancak her birey her aşamayı hakkıyla yerine getirememekle birlikte yapılan faaliyetlerin belirli bir basamadığının ötesine geçemeyecek olan bireylerin var olduğu da bir gerçektir. Bu doğrultuda eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesi aşamasından önce bireylerin belirli basamakların hangi noktasında olduklarının belirlenmesi daha sağlıklı sonuçlar alınmasını sağlayacaktır.

#### **2.7.3.4. Eleştirel Düşünmenin Ölçülebilmesi**

Bireyler için gerek öğrenme faaliyetleri ve gerekse öğrenilenlerin uygulanması açısından eleştirel düşünme faaliyetlerinin önemi büyüktür. Nitekim eleştirel düşünceler sayesinde bireyler yeni problem durumlarıyla eski problem durumlarını bir araya getirerek özgün çözümlere ulaşabilmektedirler. Ancak eleştirel düşünme yeteneği her bireyde aynı oranda görülmemektedir. Bireylerin eleştirel düşünme becerilerine ne derece sahip oldukları ölçümler sonucunda tespit edilebilecek bir husustur.

Eleştirel düşünmenin basamakları, bu düşünme modelinin aşamaları olduğu gibi eleştirel düşünmenin ölçülebilmesi, ölçümün amaçlarının belirlenmesi için de belirli basamaklar tanımlandığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda eleştirel düşünme becerilerinin ölçülmesi gerekliliği;

- Bireyin eleştirel düşünme seviyesinin belirlenmesi,
- Bireye sahip olduğu eleştirel düşünme seviyesi ile ilgili bilgi verebilmek,
- Bireyin kendine verilen dönütler doğrultusunda eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamak,
- Yapılan eleştirel düşünme eğitimleri, kabul edilen öğretim modelleri ile ilgili dönütler alarak bu yapıyı güçlendirmek

amaçlarına bağlanmaktadır (Ennis, 1993, 180–181).

Eleştirel düşünme konusundaki ölçüm çalışmaları Türkiye’de de yürütülen çalışmalar arasındadır. Ancak Türkiye ile farklı ülkelerdeki ölçüm çalışmaları karşılaştırıldığı zaman, diğer ülkelerde yapılan çalışmaların geçmişinin daha eskiye dayandığını görmenin yanı sıra bu çalışmalarda oldukça fazla yol alındığını da görmek mümkündür. Ancak ulaşılan seviye ne Türkiye ne de diğer ülkeler açısından yeterli görülmediği için eleştirel düşünmenin ölçülebilmesi amacıyla ölçekler geliştirilmeye devam edilmektedir (Leming, 1998).



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, işlem basamakları ve toplanan verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler yer almıştır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimi ile kritik düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla hazırlanan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır (Kaptan, 1998, 59). Yapılan bu çalışmada tarama modelinin alt boyutu olan ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiyel tarama modelinin kullanılmasındaki amaç; öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimlerine göre cinsiyet, branş, okul türü ve kıdem yılı gibi değişkenlerin incelenerek kritik düşünme becerisi ile arasındaki ilişkinin nasıl olacağını belirtmek olmuştur. Bu düşünceden hareketle; Can (2014, 9) ilişkiyel tarama modelini, birden fazla özelliğe ilişkin veriler toplanarak bunların arasındaki ilişkiyi sorgulama olarak tanımlamıştır.

#### 3.2. Evren-Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini; 2015-2016 eğitim öğretim yılında Bartın ilinde görev yapan 1953 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçekler merkezdeki uygulama okullarında görev yapan 847 öğretmene dağıtılmış olup, ölçek sonuçlarında 440 öğretmene ulaşılmıştır. Krejcie ve Morgan'ın (1970, 607-610) örneklem büyüklüğü üzerine yaptığı çalışmaya göre evren-örneklem oranlamasına göre yaklaşık %23'e tekabül etmesiyle örneklem yeterliliğine ulaşılmıştır. Bu durumda çalışmanın örneklemini Bartın ili merkezinde bulunan 116 ilkokul öğretmeni, 128 ortaokul öğretmeni ve 196 lise öğretmeni olmak üzere toplamda 440 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin seçiminde uygun örnekleme modeli kullanılmıştır. Büyüköztürk'e (2013) göre uygun örneklemin seçilmesi zaman kaybını önlemeyi amaç edinen, ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlayarak örneklem oluşturulabilir. Bu modelin seçilmesindeki amaç merkezdeki öğretmenlere ulaşım kolaylığının olması ile birlikte araştırmada gözlem nitelikleri belirli

standartları karşılayan durumları örnekleme alınması önemli görülmüştür. Araştırmanın örnekleme ilişkin veriler Tablo 3.1' de gösterilmiştir:

**Tablo 3.1: Örnekleme Oluşturan Öğretmenlerin Nicel Verileri**

	f	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	237	53.9
Erkek	203	46.1
<b>Branş</b>		
Sınıf	95	21.6
Branş	345	78.4
<b>Okul türü</b>		
İlkokul	116	26.4
Ortaokul	128	29.1
Lise	196	44.5
<b>Kıdem yılı</b>		
1-4 yıl	66	15.0
5-9 yıl	61	13.9
10-14 yıl	71	16.1
15-20 yıl	96	21.8
20 yıl+	146	33.2
Toplam	440	100.0

Tablo 3.1'e göre; örneklemin çoğunluğunu %53.9 (237) ile kadın öğretmenler, %78.4 (345) ile branş öğretmenleri, %44.5 (196) ile lise de görev yapan öğretmenler ve %33.2 (146) ile 20 yıl ve daha uzun sürede görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

### **3.3. Verilerin Toplanması ve Ölçme Araçları**

Araştırmada veri toplamak için "Eleştirel Düşünme Ölçeği" ve "Eğitim-Öğretim Felsefelerini Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeklerin açıklamaları aşağıda verilmiştir:

### 3.3.1. Eleştirel Düşünme Ölçeği (EDÖ)

Eleştirel düşünme ölçeği, Semerci (2000) tarafından geliştirilen "Kritik düşünme ölçeği"nden uyarlanmıştır. Bu ölçek öğretmen adaylarına yönelik hazırlanmış olup aslında kişinin kendisi hakkında fikir belirtmesi amaçlandığı için likert tipi ölçek olarak hazırlanmıştır. Ayrıca ölçeği cevaplayanları kısıtlamamak ve kendilerini nereye koyacaklarına daha rahat karar verebilmeleri açısından altı dereceli puanlama kullanılmıştır. Bunlara ek olarak ölçekte daha çok günlük hayattaki eleştirel düşünmeye yönelik görüş ve tutumların belirlenmesi amacı güdülmüştür.

Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi üçüncü sınıf 200 öğrenci üzerinde; deneme uygulaması sonucu ölçek verilerine faktör analizi yapılarak ölçeğin son hali 55 madde olarak belirlenmiştir. Faktör analizi ile birlikte yapılan diğer analizlere göre; ölçeğe giren 55 maddenin KMO değeri 0.75, Bartlett testi 7142.41 ve güvenilirlik katsayısı da Cronbach Alpha formülüyle 0.90 olarak bulunmuştur.

EDÖ öğretmen adaylarına uygulanmış ve kabul edilmiş bir ölçektir. Ölçeğin ilk halinde altı dereceli puanlama kullanılmış olup bu çalışmada beş dereceli puanlama yapılmıştır. Bunun nedeni Tezbaşaran (2008, 18) likert tipi ölçek maddelerinin genellikle ortak seçenekli madde yapısında olduğunu ve optimum yani genel kullanım seçenek sayısının özgün biçimde beş dereceli olduğunu belirtmiştir. EDÖ ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliğinin tekrar sağlanması ile birlikte öğretmenlere uygunluğunu ortaya koymak amacıyla Van ili Başkale ilçesinde görev yapan 550 öğretmene uygulanarak revize edilmiştir.

Ön uygulama ile ölçek maddeleri; olumlu maddeler için kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kısmen katılıyorum (3), katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5) şeklinde 1' den 5' e kadar puanlandırılmıştır. Olumsuz maddelere verdikleri cevaplar için ise, tamamen katılıyorum (1), katılıyorum (2), kısmen katılıyorum (3), katılmıyorum (4), kesinlikle katılmıyorum (5) şeklinde tersten puanlandırılarak SPSS programına aktarılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda 55 maddeden oluşan EDÖ faktör analizine tabi tutulmuştur. Bir değişkenin birçok değişkene göre açıklanmasını sağlayan bağımsız faktörlerin sayısı, değişkenlerin faktör yükleri ve değişkenler arası ilişkinin incelenmesi faktör analizi ile gerçekleştirilir (Turanlı, Cengiz ve Bozkır, 2012, 47). Faktör yük değerleri 0.40'ın altında çıkan maddeler (7 madde) ölçekten çıkarılmış ve ölçek 48 maddeye inmiştir. Elde edilen

verilerin, faktör analizi yapmak için uygun olup olmadığı Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Testi ile incelenir. KMO' nun 0.60'dan yüksek, Barlett Testinin anlamlı çıkması, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Can, 2014, 303). Yapılan analiz sonucunda KMO değeri 0.951, Barlett testi sonucu 11739.081 ve  $p < 0.05$  bulunmuş ve normal dağılım olduğu görülmüştür. Oluşan yeni maddelerin yorumlanabilir ve adlandırılabilir olması için dik döndürme yöntemi ile birbirinden bağımsız maddeler oluşturulması adına Varimax uygulanarak (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2013, 76) ölçek beş boyutta toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçek "karar verme, öz düzenleme, kendine güven, değerlendirme ve öz denetim" olarak beş boyuta ayrılmıştır. Faktör analizi yapıp boyutlar oluşturulduktan sonra beş maddenin hiçbir boyuta dahil olmadığı görülmüş ve bu yüzden ölçek maddeleri arasından çıkarılmıştır. Ankette yer alan bazı maddelerin iki boyut içinde de yer aldığı görülmüştür. Bu durumda maddeler hangi boyut için uygunsa o boyuta dahil edilmiştir. Yapılan işlemler sonucunda anket 43 madde olarak son halini almıştır (Ek-2 EDÖ). Tablo 3.2'de boyutların isimleri, madde sayıları ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları verilmiştir.

**Tablo 3.2: Boyutların İsimleri, Madde Numaraları ve Güvenirlik Katsayıları**

Boyutlar	Karar verme	Öz düzenleme	Kendine güven	Değerlendirme	Öz denetim	Toplam
<b>Madde Sayısı</b>	16 madde	9 madde	7 madde	6 madde	5 madde	43 madde
<b>Madde Numarası</b>	22,23,24,25, 26,27,28,29, 30,31,32,33, 34,35,36,37	6,7,8,9,10,11, 12,13,14	19,38,39,40, 41,42,43	15,16,17, 18,20,21	1,2,3, 4,5	
<b>Güvenirlik Katsayısı</b>	.899	.843	.829	.830	.781	.952

Güvenirlik katsayısı 0.60 ve üzerinde olan ölçekler oldukça güvenilir, 0.80 ve üstünde olan ölçekler ise yüksek düzeyde güvenilir ölçekler olarak kabul edilmektedir (Özdamar,

1999). Buna göre, ölçeğin tümünün yanı sıra, her bir alt boyutunun da güvenilir olduğunu ve ölçeğin uygulanabilir olduğu söylenebilmektedir.

### **3.3.2. Eğitim-Öğretim Felsefelerini Belirleme Ölçeği (EÖFBÖ)**

Eğitim-öğretim felsefelerini belirleme ölçeği, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinden yararlanma durumlarını ölçmeye yönelik olarak (Semerci, Semerci ve Çerçi, 2002) tarafından hazırlanmış likert tipi bir ölçektir. Araştırmada ölçeğin derecelendirilmesi; olumlu maddeler için kesinlikle reddediyorum (1), kısmen katılıyorum (2), kararsızım (3), çoğunlukla katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5) şeklinde 1' den 5' e doğru puanlandırılmıştır.

Maddelerin oluşturulmasında literatür taraması ve daha önce yapılan çalışmalardan yararlanılmıştır. Oluşturulan ölçek maddelerinin kapsam geçerliğine dikkat edilmesi, maddelere ekleme ve çıkarma yapmak amacıyla öğretim elemanlarından, maddelerin değerlendirilmesi için ölçme değerlendirme uzmanından ve madde yapıları için Türkçe öğretmenlerinden görüş alınmıştır. Ölçeği geliştirmek amacıyla uzman görüşleri de dikkate alınarak 80 maddelik bir ölçek hazırlanmıştır. Buna göre; maddelerin 28'i daimicilik, 20'si esasıcılık, 16'sı ilerlemecilik ve 16'sı da yeniden kurmacılık felsefelerine aittir.

Ölçek; Fırat Üniversitesi'ne bağlı Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne bağlı Sosyal Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı, Teknik Eğitim Fakültesi öğrencileri ve Milli Eğitime bağlı ilk ve orta öğretim okullarında Elazığ ilinde görev yapan öğretmenlere uygulanarak sonuçları analiz edilmiştir.

Öğretmen ve öğretmen adaylarına uygulanan ölçeğin güvenilirlik ve faktör analizi sonuçlarına göre; ölçek 47 madde ile son halini almıştır. Yapılan analiz sonucunda felsefelerin tek tek Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı, değişkenler arası korelasyon için Bartlett Testi ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları bulunmuştur. Bu sonuçlara göre felsefelerin genel sonuçlarına bakacak olursak KMO değeri 0.77, Bartlett testi sonucu 1295.055 ve güvenilirlik katsayısı da 0.73 olduğu görülmüştür.

**Tablo 3.3: Felsefelerin KMO ve Barlett Testi Sonuçları**

Felsefeler	KMO	Barlett testi
Daimicilik	0.70	1662.93
Esasicilik	0.74	1062.12
İlerlemecilik	0.85	1317.44
Yeniden Kurmacılık	0.77	1138.53
Genel	0.77	1295.055

Yapılan analiz sonucuna göre felsefelerin genel KMO değeri 0.77, Barlett testi sonucu 1295.055 ve  $p < 0.05$  bulunmuş olup normal dağılım olduğu görülmüş ve ölçeğin uygulanabilir olduğuna karar vermek için yapılan analizlerden bir diğeri de güvenilirliğinin uygun olmasıdır. Buna göre;

Tablo 3.4'te felsefelerin isimleri, madde sayıları ve Cronbach alpha güvenilirlik katsayıları verilmiştir:

**Tablo 3.4.: Felsefelerin İsimleri, Madde Numaraları ve Güvenirlik Katsayıları**

Felsefeler	Daimicilik	Esasicilik	İlerlemecilik	Yeniden Kurmacılık	Toplam
<b>Madde Sayısı</b>	10 madde	12 madde	13 madde	12 madde	47 madde
<b>Madde Numarası</b>	1, 9, 15, 19, 22, 26, 30, 37, 41, 45	2, 3, 10, 16, 20, 23, 27, 33, 36, 40, 42, 47	4, 5, 8, 11, 12, 24, 28, 32, 34, 39, 44, 46	6, 7, 13, 14, 17, 21, 25, 29, 31, 35, 38, 43	
<b>Güvenirlik Katsayısı</b>	0.65	0.68	0.82	0.77	0.73

Güvenirlilik katsayısı 0.65 ile "Daimicilik" ve 0.68 ile "Esasicilik" felsefelerinin güvenirlilikleri orta seviyede olmasıyla birlikte felsefelere genel (0.73) olarak bakıldığında güvenirliliklerinin kabul edilir seviyede ve ölçeğin kullanılabilir olduğu görülmektedir.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan bu çalışmada ölçekler öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulanan ölçekler sonucunda elde edilen veriler ışığında öğrenilmek istenilenleri tespit ederek çözüm önerileri sunmak için toplanan veriler SPSS programına yüklenmiştir.

Ölçek ile elde edilen verilerin analizinde istatistiksel teknik olarak; KDÖ ve EÖFBÖ ile elde edilen verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, Mann-Whitney U testi, ANOVA ve LSD anlamlılık testi yapılmıştır. Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefesi görüşleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında nasıl bir ilişkinin olduğunu belirlemek amacı ile de korelasyon (pozitif-negatif ilişki ve kuvveti) ve regresyon (ilişki yönü, regresyon katsayısı ve ikili-kısmi korelasyon) analizleri yapılmıştır.

Verilerin analizinde t testi, bağımsız örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. ANOVA testi ilişkisiz üç ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır. Mann-Whitney U testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2014).

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Analiz sonucunda elde edilen bulgular yorumlarıyla birlikte verilmiştir.

#### 4.1. EÖFBÖ Ait Bulgu ve Yorumlar

##### 4.1.1. Birinci Alt Amaca Ait Bulgu ve Yorumlar

**Alt amaç 1:** Öğretmenler hangi eğitim felsefesini benimsemektedirler?

**Tablo 4.1: Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri Sonuçları**

Felsefeler	$\bar{X}$	ss
Daimicilik	2.94	.492
Esasicilik	2.81	.635
İlerlemecilik	4.43	.574
Yeniden kurmacılık	3.92	.548
Felsefeler genel	3.57	.407

Öğretmenlerin hangi eğitim felsefesini benimsediklerini öğrenmek amacıyla yapılan analiz sonucunda; sırasıyla en yüksek ortalamadan en düşük ortalamaya doğru ilerlemecilik ( $\bar{X}=4.43$ ), yeniden kurmacılık ( $\bar{X}=3.92$ ), daimicilik ( $\bar{X}=2.94$ ) son olarak da esasicilik ( $\bar{X}=2.81$ ) eğitim felsefesinin sahip olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 5'e göre öğretmenlerin en fazla ilerlemecilik eğitim felsefesini benimsedikleri söylenebilir.

##### 4.1.2. İkinci Alt Amaca Ait Bulgu ve Yorumlar

**Alt amaç 2:** Öğretmenlerin eğitim felsefesi akımlarına ilişkin görüşleri; cinsiyet, branş, okul türü ve kıdem yılı değişkenine göre farklılık göstermekte midir?



**Tablo 4.2: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimi T Testi Sonuçları**

Cinsiyet	Levene		N	$\bar{X}$	ss	t	p
	F	p					
<b>Esasicilik</b>	.542	.462				-2.248*	.025
<b>Kadın</b>			237	2.74	.616		
<b>Erkek</b>			203	2.87	.650		
<b>Y. kurmacılık</b>	1.302	.254				1.332	.183
<b>Kadın</b>			237	3.94	.512		
<b>Erkek</b>			203	3.87	.586		

p<0.05

Tablo 4.2’de "Esasicilik" felsefi akımında öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenlerin ( $\bar{X} = 2.87$ ) kadın öğretmenlere göre ( $\bar{X} = 2.74$ ) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu yüksekliğin anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını anlamak için yapılan t testi (-2.248) sonucuna göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüş olup erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha "esasici" oldukları tabloya bakılarak yorumlanabilir.

"Yeniden kurmacılık" eğitim felsefesine sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında kadın öğretmenlerin ( $\bar{X} = 3.94$ ) erkek öğretmenlere ( $\bar{X} = 3.87$ ) göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu yüksekliğin anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını anlamak için yapılan t testi (1.332) sonucuna göre anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin eğitim felsefeleri incelendiğinde daimicilik (p=.028) ve ilerlemecilik (p=.000) felsefelerinin Levene sonuçlarının p değerinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu iki felsefe türünde t testi uygulanamayıp Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler aşağıdaki gibidir:

**Tablo 4.3: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin “Daimicilik” ve “İlerlemecilik” Eğitim Felsefeleri Eğilimi Mann- Whitney U Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	p
<b>Daimicilik</b>				23204.000	-.642	.521
<b>Kadın</b>	237	224.09	53110.00			
<b>Erkek</b>	203	216.31	43910.00			
<b>İlerlemecilik</b>				21031.000	-2.280	.023*
<b>Kadın</b>	237	233.26	55283.00			
<b>Erkek</b>	203	205.60	41737.00			

p<0.05

Tablo 4.3'te kadın ve erkek öğretmenlerin "daimicilik" eğitim felsefesine eğilimini belirlemek amacıyla yapılan Mann- Whitney U testinde sıra ortalamalarına bakıldığında kadın öğretmenlerin (224.09) erkek öğretmenlere (216.31) göre ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan işlemler sonucunda daimicilik eğitim felsefesi ile cinsiyet değişkeni arasında p (.521) değerinde anlamlı farklılık çıkmamıştır.

Mann- Whitney U testindeki "ilerlemecilik" eğitim felsefesinin verilerine bakıldığında kadın öğretmenlerin (233.26) sıra ortalaması sonuçları erkek öğretmenlere (205.60) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 7'deki p (.023) değeri incelendiğinde anlamlı farklılığın çıktığı görülmektedir. Çıkan sonuçta kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha ilerlemeci eğitim felsefesi puanlarına sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 4.2 ve 4.3'e ait bulgularda eğitim felsefelerine cinsiyet değişkenine göre bakıldığında felsefelerin benimsenmesinde farklılıkların olduğu görülmektedir. Daimicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesini kadın öğretmenlerin daha çok benimsedikleri görülürken; sadece esasicilik eğitim felsefesini erkek öğretmenlerin benimsedikleri dikkat çekmektedir.

**Tablo 4.4: Branşa Göre Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri Eğilimi T Testi Sonuçları**

Branş	Levene		N	$\bar{X}$	ss	t	p
	F	p					
<b>Daimicilik</b>	.120	.729					
<b>Sınıf</b>			95	2.29	.503		
<b>Branş</b>			345	2.93	.490		
<b>Esasicilik</b>	3.334	.069					
<b>Sınıf</b>			95	2.72	.713		
<b>Branş</b>			345	2.82	.611		
<b>İlerlemecilik</b>	1.091	.297					
<b>Sınıf</b>			95	4.51	.576		
<b>Branş</b>			345	4.40	.572		

p<0.05

Tablo 4.4 incelendiğinde "Daimicilik" felsefesini benimseyen öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında branş öğretmenlerinin ( $\bar{X} = 2.93$ ) sınıf öğretmenlerine göre ( $\bar{X} = 2.29$ ) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu söylenebilir. Bu yüksekliğin anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını anlamak için yapılan t testi (-.251) sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüş olup aritmetik ortalamalara bakıldığında branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha "daimici" oldukları görülmektedir.

"Esasicilik" eğitim felsefesine sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında branş öğretmenlerinin ( $\bar{X} = 2.82$ ) sınıf öğretmenlerine ( $\bar{X} = 2.72$ ) göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu yüksekliğin anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını anlamak için yapılan t testi (-1.361) sonucuna göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine oranla "esasicilik" felsefesini daha çok benimsedikleri tabloya göre yorumlanabilir.

"İlerlemecilik" eğitim felsefesine sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X} = 4.51$ ) branş öğretmenlerine ( $\bar{X} = 4.40$ ) göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu yüksekliğin anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını anlamak için yapılan t testi (1.634) sonucuna göre anlamlı farklılık olmadığı

görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre bu eğitim felsefesini daha çok benimsedikleri aritmetik ortalamaya bakılarak söylenebilir.

Branş değişkenine göre öğretmenlerin eğitim felsefeleri incelendiğinde yeniden kurmacılık felsefesinin Levene sonucundaki p değerinde ( $p=.043$ ) anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu felsefe türünde t testi uygulanamayıp Mann- Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler aşağıdaki gibidir:

**Tablo 4.5: Branşa Göre Öğretmenlerin “Yeniden Kurmacılık” Eğitim Felsefesi Eğilimi Mann- Whitney U Testi Sonuçları**

Branş	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	p
Yeniden kurmacılık				16358.500	-.026	.979
Sınıf	95	220.19	20918.50			
Branş	345	220.58	76101.50			

$p<0.05$

Yukarıdaki tablo incelendiğinde branş ve sınıf öğretmenlerinin "Yeniden Kurmacılık" eğitim felsefesine eğilimini ortaya koymak için yapılan Mann- Whitney U testi sonucunda sıra ortalaması sonucuna bakıldığında branş öğretmenlerinin (220.58) sınıf öğretmenlerine (220.19) göre çok az bir farkla daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular ışığında branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre "Yeniden Kurmacılık" eğitim felsefesine yatkın oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 4.4 ve 4.5'teki öğretmenlerin branşlarına göre benimsedikleri eğitim felsefelerine bakıldığında; daimicilik, esasicilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinde branş öğretmenleri ön plana çıkarken, İlerlemecilik eğitim felsefesinde sınıf öğretmenlerinin yükseldiği görülmektedir.

**Tablo 4.6: Görev Yapılan Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimi Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Sonuçları**

Okul türü	N	$\bar{X}$	ss
<b>Daimicilik</b>			
İlkokul	116	2.927	.496
Ortaokul	128	2.931	.477
Lise	196	2.942	.502
<b>Esasicilik</b>			
İlkokul	116	2.689	.707
Ortaokul	128	2.835	.298
Lise	196	2.855	.607
<b>İlerlemecilik</b>			
İlkokul	116	4.510	.626
Ortaokul	128	4.434	.580
Lise	196	4.384	.534
<b>Yeniden kurmacılık</b>			
İlkokul	116	3.906	.597
Ortaokul	128	3.908	.551
Lise	196	3.928	.517

Görev yapılan okul türüne göre öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerini belirlemek amacıyla yapılan işlemler sonucunda; "daimicilik" eğitim felsefesinde lisede görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının ( $\bar{X}=2.942$ ), "esasicilik" eğitim felsefesinde de lisede görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının ( $\bar{X}=2.855$ ) ve "yeniden kurmacılık" felsefesinde de lisede görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının ( $\bar{X}=3.928$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Bunlardan farklı olarak "ilerlemecilik" eğitim felsefesindeki aritmetik ortalamalar ( $\bar{X}=4.510$ ) incelendiğinde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerine bakıldığında lise de görev yapan öğretmenlerin daha çok daimicilik, esasicilik ve yeniden

kurmacılık eğitim felsefelerini benimsedikleri; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ise İlerlemecilik eğitim felsefesini benimsedikleri söylenebilir.

**Tablo 4.7: Görev Yapılan Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimi ANOVA Testi Sonuçları**

Okul Türü	Kareler		Kareler		F	p
	Toplamı	Sd	Ortalaması			
<b>Daimicilik</b>					.041	.959
<b>Gruplar Arası</b>	.020	2	.010			
<b>Gruplar İçi</b>	106.427	437	.244			
<b>Toplam</b>	106.447	439				
<b>Esasicilik</b>					2.686	.069
<b>Gruplar Arası</b>	2.151	2	1.075			
<b>Gruplar İçi</b>	174.999	437	.400			
<b>Toplam</b>	177.150	439				
<b>İlerlemecilik</b>					1.761	.173
<b>Gruplar Arası</b>	1.158	2	.579			
<b>Gruplar İçi</b>	143.597	437	.329			
<b>Toplam</b>	144.755	439				
<b>Y. kurmacılık</b>					.076	.927
<b>Gruplar Arası</b>	.046	2	.023			
<b>Gruplar İçi</b>	131.907	437	.302			
<b>Toplam</b>	131.953	439				

p<0.05

Tablo 4.7 de "Daimicilik" eğitim felsefesini benimseyen öğretmenlerin okul türü değişkenine bakıldığında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (p=.959). İncelenen durumda okul türlerinin aritmetik ortalamalarına ayrı ayrı bakıldığında ilkokul ( $\bar{X}$  =2.927), ortaokul ( $\bar{X}$  =2.931) ve lise ( $\bar{X}$  =2.942) grubundaki öğretmenler arasında çok büyük fark olmamakla birlikte grup ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonuçlarına göre lisede görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı görülmektedir.

"Esasicilik" eğitim felsefesini benimseyen öğretmenlerin okul türü değişkenine bakıldığında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $p=.069$ ). İncelenen durumda okul türlerine ayrı ayrı bakıldığında ilkokul ( $\bar{X}=2.689$ ), ortaokul ( $\bar{X}=2.835$ ) ve lise ( $\bar{X}=2.855$ ) grubundaki öğretmenler arasında çok büyük fark olmamakla birlikte grup ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Lise ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı dolayısıyla lise ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin daha "Esasici" oldukları söylenebilir. Okul türü değişkenine göre yapılan bu analiz sonucuna göre esasicilik eğitim felsefesini benimseyen öğretmenlerden lise ve ilkokul grupları arasında fark fazla çıkmış olup lisede görev yapan öğretmenlerin bu felsefeyi daha çok benimsedikleri söylenebilir.

"İlerlemecilik" eğitim felsefesini benimseyen öğretmenlerin okul türü değişkenine bakıldığında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $p=.173$ ). İncelenen durumda okul türlerine ayrı ayrı bakıldığında ilkokul ( $\bar{X}=4.510$ ), ortaokul ( $\bar{X}=4.434$ ) ve lise ( $\bar{X}=4.384$ ) grubundaki öğretmenler arasında çok büyük fark olmamakla birlikte grup ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı ve ilkokuldaki öğretmenlerin daha "İlerlemeci" oldukları anlaşılmaktadır.

"Yeniden kurmacılık" eğitim felsefesini benimseyen öğretmenlerin okul türü değişkenine bakıldığında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $p=.927$ ). İncelenen durumda okul türlerine ayrı ayrı bakıldığında ilkokul ( $\bar{X}=3.906$ ), ortaokul ( $\bar{X}=3.908$ ) ve lise ( $\bar{X}=3.928$ ) grubundaki öğretmenler arasında çok büyük fark olmamakla birlikte grup ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Lisede görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı ve lisede görev yapan öğretmenlerin bu eğitim felsefesini daha çok benimsedikleri söylenebilir.

**Tablo 4.8: Kıdem Yılına Göre Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimi Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

<b>Kıdem</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss</b>
<b>Daimicilik</b>			
1-4 yıl	66	2.889	.530
5-9 yıl	61	2.886	.338
10-14 yıl	71	2.914	.478
15-20 yıl	96	2.997	.511
20yıl +	146	2.945	.523
<b>Esasicilik</b>			
1-4 yıl	66	2.558	.614
5-9 yıl	61	2.623	.564
10-14 yıl	71	2.912	.657
15-20 yıl	96	2.947	.628
20yıl +	146	2.849	.624
<b>İlerlemecilik</b>			
1-4 yıl	66	4.451	.725
5-9 yıl	61	4.484	.532
10-14 yıl	71	4.328	.643
15-20 yıl	96	4.415	.464
20yıl +	146	4.463	.543
<b>Yeniden kurmacılık</b>			
1-4 yıl	66	3.957	.635
5-9 yıl	61	3.855	.503
10-14 yıl	71	3.869	.577
15-20 yıl	96	3.968	.441
20yıl +	146	3.913	.574



Öğretmenlerin kıdem yılına göre eğitim felsefeleri aritmetik ortalama olarak incelendiğinde en yüksek ortalamaların "ilerlemecilik" eğitim felsefesinde ve 5-9 kıdem yılına sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{X}=4.484$ ), diğer kıdem yıllarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca "esasicilik" eğitim felsefesindeki ortalamaların daha düşük olduğu ve bu grup içinde de 1-4 kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının ( $\bar{X}=2.558$ ) en düşük seviyede olduğu tabloya bakılarak anlaşılabilmektedir.

Tablo 4.8'deki verilere göre daimicilik, esasicilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesinde en yüksek aritmetik ortalamaların 15-20 kıdem yılına sahip öğretmenlerde olduğu görülürken; ilerlemecilik eğitim felsefesinde ise en yüksek ortalamaya 5-9 kıdem yılı arasında görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.9: Kıdem Yılına Göre Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri Eğilimi ANOVA Testi Sonuçları**

Kıdem yılı	Kareler		Kareler			Anlamlı Fark
	Toplamı	Sd	Ortalaması	F	p	
<b>Daimicilik</b>				.727	.574	
<b>Gruplar Arası</b>	.707	4	.177			
<b>Gruplar İçi</b>	105.740	435	.243			
<b>Toplam</b>	106.447	439				
<b>Esasicilik</b>				5.876*	.000	(1-4 /
<b>Gruplar Arası</b>	9.082	4	2.270			10-14 yıl)
<b>Gruplar İçi</b>	168.068	435	.386			(15-20 yıl
<b>Toplam</b>	177.150	439				20 yıl+)
						(5-9/
						15-20 yıl)
<b>İlerlemecilik</b>				.852	.493	
<b>Gruplar Arası</b>	1.125	4	.281			
<b>Gruplar İçi</b>	143.630	435	.330			
<b>Toplam</b>	144.755	439				
<b>Y. kurmacılık</b>				.627	.643	
<b>Gruplar Arası</b>	.757	4	.189			
<b>Gruplar İçi</b>	131.196	435	.302			
<b>Toplam</b>	131.953	439				

p<0.05

Tablo 4.8 ve 4.9 incelendiğinde "Daimicilik" eğitim felsefesini benimseyen öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine bakıldığında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $p=.574$ ). İncelenen durumda kıdem yıllarına ayrı ayrı bakıldığında 1-4 yıl ( $\bar{X}=2.889$ ), 5-9 yıl ( $\bar{X}=2.886$ ), 10-14 yıl ( $\bar{X}=2.914$ ), 15-20 yıl ( $\bar{X}=2.997$ ) ve 20 yıl üstü ( $\bar{X}=2.945$ ) görev yapan öğretmenler arasında çok büyük fark olmamakla birlikte grup ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu söylenebilir. 15-20 yıl arası ve 20 yıl üstü görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının diğer yıl aralıklarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ve 15-20 yıl ve 20 yıl üstü arası görev yapan öğretmenlerin daha "Daimici" oldukları görülmektedir.

"İlerlemecilik" eğitim felsefesini benimseyen öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine bakıldığında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $p=.493$ ). İncelenen durumda kıdem yıllarına ayrı ayrı bakıldığında 1-4 yıl ( $\bar{X}=4.451$ ), 5-9 yıl ( $\bar{X}=4.484$ ), 10-14 yıl ( $\bar{X}=4.328$ ), 15-20 yıl ( $\bar{X}=4.415$ ) ve 20 yıl üstü ( $\bar{X}=4.463$ ) görev yapan öğretmenler arasında çok büyük fark olmamakla birlikte grup ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. 5-9 yıl arası ve 20 yıl üstü görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının diğer yıl aralıklarına göre daha yüksek olduğu ve Bu yıl aralıklarında görev yapan öğretmenlerin daha "İlerlemeci" eğitim felsefesine sahip oldukları söylenebilir.

"Yeniden kurmacılık" eğitim felsefesini benimseyen öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine bakıldığında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $p=.643$ ). İncelenen durumda kıdem yıllarına ayrı ayrı bakıldığında 1-4 yıl ( $\bar{X}=3.957$ ), 5-9 yıl ( $\bar{X}=3.855$ ), 10-14 yıl ( $\bar{X}=3.869$ ), 15-20 yıl ( $\bar{X}=3.968$ ) ve 20 yıl üstü ( $\bar{X}=3.913$ ) görev yapan öğretmenler arasında çok büyük fark olmamakla birlikte grup ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. 15-20 yıl ve 1-4 yıl arası görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının diğer yıl aralıklarına göre daha yüksek olduğu ve bu yıl aralıklarında görev yapan öğretmenlerin bu eğitim felsefesini daha çok benimsedikleri tabloya bakılarak yorumlanabilir.

"Esasicilik" eğitim felsefesini benimseyen öğretmenlerin kıdem yılları incelendiğinde p değerine bakıldığında (p=.000) anlamlı fark olduğu görülmüştür. Anlamlı farklılığın olduğu kıdem yılları 1-4 yıl ile 10-14 kıdem yılı, 15-20 kıdem yılı ve 20 yıl üstü kıdem yılına sahip öğretmenler; 5-9 kıdem yılı ile 15-20 kıdem yılına sahip öğretmen grubu oluşturmaktadır. Tablo 12'ye tekrar bakıldığında anlamlı farklılığın oluşturduğu kıdem yılları arasında farkın en yüksek olduğu 1-4 kıdem yılı ile 15-20 kıdem yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu anlaşılmaktadır.

## 4.2. EDÖ Ait Bulgu ve Yorumlar

### 4.2.1. Üçüncü Alt Amaç Ait Bulgu ve Yorumlar

**Alt amaç 3:** Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ne düzeydedir?

**Tablo 4.10: Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Sonuçları**

Alt boyutlar	$\bar{X}$	ss
Karar verme	4.14	.603
Öz düzenleme	4.07	.690
Değerlendirme	4.11	.647
Kendine güven	4.03	.599
Öz denetim	4.07	.690
Genel	4.10	.564

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinde hangi alt boyutu benimsediklerini öğrenmek amacıyla yapılan analiz sonucunda aritmetik ortalamaların birbirine çok yakın oldukları söylenebilir. Bunun yanında en yüksek ortalamaya "karar verme" ( $\bar{X}$  =4.14) alt boyutunun daha sonra "değerlendirme" ( $\bar{X}$  =4.11) alt boyutunu benimseyen öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme eğilimlerinden "Kendine güven" boyutunu benimseyen öğretmenlerin en düşük ortalamaya ( $\bar{X}$  =4.03) sahip oldukları anlaşılmaktadır.

#### 4.2.2. Dördünü Alt Amaç Ait Bulgu ve Yorumlar

**Alt amaç 4:** Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri alt boyutları; cinsiyet, branş, okul türü ve kıdem yılı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

**Tablo 4.11: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerileri T Testi Sonuçları**

Cinsiyet	Levene		N	$\bar{X}$	ss	t	p
	F	p					
<b>Kendine güven</b>	3.832	.051				2.272*	.024
<b>Kadın</b>			237	4.091	.515		
<b>Erkek</b>			203	3.961	.679		

p<0.05

Tablo 4.11 incelendiğinde "kendine güven" alt boyutunda öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.091$ ), erkek öğretmenlere göre ( $\bar{X}=3.961$ ) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bu yüksekliğin anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını anlamak için yapılan t testi (2.272) sonucuna göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüş olup bu durumda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre eleştirel düşünme eğilimi bakımından kendine güven olgusunun daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre eleştirel düşünme becerileri incelendiğinde yapılan analiz sonuçlarına göre t testinde Levene sonuçları incelendiğinde karar verme (p=.026), öz düzenleme (p=.009), değerlendirme (p=.023), öz denetim (p=.009) ve genel (p=.049) alt boyutlarının eleştirel düşünme becerilerinin p değişkeninde anlamlı fark olduğu ve normal dağılımda olmadığı görülmüştür. Bu durumda her bir boyut için Mann-Whitney U testi uygulanmış olup sonuçlar aşağıdaki gibidir:

**Tablo 4.12: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin “Karar Verme”, “Öz Düzenleme”, “Değerlendirme”, “Öz Denetim” ve “Genel” Eleştirel Düşünme Becerileri Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	p
<b>Karar verme</b>				21377.500	-2.016	.044*
<b>Kadın</b>	237	231.80	54936.50			
<b>Erkek</b>	203	207.31	42083.50			
<b>Öz düzenleme</b>				21969.500	-1.581	.114
<b>Kadın</b>	237	229.30	54344.50			
<b>Erkek</b>	203	210.22	42675.50			
<b>Değerlendirme</b>				22002.000	-1.553	.121
<b>Kadın</b>	237	229.16	54312.00			
<b>Erkek</b>	203	210.38	42708.00			
<b>Öz denetim</b>				21969.500	-1.581	.114
<b>Kadın</b>	237	229.30	54344.50			
<b>Erkek</b>	203	210.22	42675.50			
<b>Genel</b>				21483.500	-1.935	.053
<b>Kadın</b>	237	231.35	54830.50			
<b>Erkek</b>	203	207.83	42189.50			

p < 0.05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisinin "Karar verme" alt boyutu hakkında yorum yapabilmek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni baz alınarak yapılan analiz sonucunda kadın öğretmenlerin sıra ortalamalarının (231.80), erkek öğretmenlerin sıra ortalamalarına (207.31) göre eleştirel düşünme becerisinde karar verme boyutunun daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarından "Öz düzenleme" boyutunun analizi sonucunda kadın öğretmenlerin sıra ortalamalarının (229.30) erkek öğretmenlerin sıra ortalamalarına (210.22) göre eleştirel düşünme becerisinde öz düzenleme boyutunun daha yüksek olduğu ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öz düzenlemeyi daha çok

benimsedikleri söylenebilir. Ayrıca yapılan analiz sonucunda anlamlılık farklılığın olmadığı görülmektedir.

"Değerlendirme" alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre yapılan test sonucunda anlamlılık bir farklılığın oluşmadığı söylenebilir. Sıra ortalamalarına bakıldığında kadın öğretmenlerin (229.16) erkek öğretmenlerin (210.38) sıra ortalamalarına göre daha yüksek olduğu ve bu durumda da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre değerlendirme boyutunu daha çok benimsedikleri anlaşılmaktadır.

Eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarından "Öz denetim" boyutunun analizi sonucunda kadın öğretmenlerin sıra ortalamalarının (229.30) erkek öğretmenlerin sıra ortalamalarına (210.22) göre eleştirel düşünme becerisinde öz denetim boyutunun yüksek olduğu ve kadın öğretmenlerin öz denetim boyutunu daha çok benimsedikleri görülmektedir. Ayrıca analiz sonuçları incelendiğinde bu alt boyutta anlamlı farklılığın oluşmadığı söylenebilir.

Eleştirel düşünme becerisinin "Genel" analizi sonucunda kadın öğretmenlerin sıra ortalamalarının (231.35) erkek öğretmenlerin sıra ortalamalarına (207.83) göre eleştirel düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu ve alt boyutların genel sonuçlarına bakıldığında kadın öğretmenlerin eleştirel düşünmeye daha çok sahip oldukları görülmektedir. Yapılan analiz sonuçlarına göre eleştirel düşünme becerisi ile "genel" değişkeni arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür.

**Tablo 4.13: Branşa Göre Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerileri T Testi Sonuçları**

Branş	Levene		N	$\bar{X}$	ss	t	p
	F	p					
<b>Karar verme</b>	.145	.703				2.387*	.017
<b>Sınıf</b>			95	4.275	.573		
<b>Branş</b>			345	4.108	.607		
<b>Öz düzenleme</b>	1.158	.283				2.279*	.023
<b>Sınıf</b>			95	4.180	.665		
<b>Branş</b>			345	4.016	.606		
<b>Değerlendirme</b>	.323	.570				2.875*	.004
<b>Sınıf</b>			95	4.277	.652		
<b>Branş</b>			345	4.063	.639		
<b>Kendine</b>	.001	.981				2.169*	.031
<b>güven</b>			95	4.148	.583		
<b>Sınıf</b>			345	3.998	.600		
<b>Branş</b>							
<b>Özdenetim</b>	.000	.995				3.291*	.001
<b>Sınıf</b>			95	4.277	.678		
<b>Branş</b>			345	4.017	.684		
<b>Genel</b>	.292	.589				2.778*	.006
<b>Sınıf</b>			95	4.237	.570		
<b>Branş</b>			345	4.056	.556		

p<0.05

Tablo 4.13 incelendiğinde eleştirel düşünme becerisinin alt becerilerinden olan "Karar verme" boyutunda olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X} = 4.275$ ), branş öğretmenlerine göre ( $\bar{X} = 4.108$ ) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bu yüksekliğin anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını anlamak için yapılan t testi (2.387) sonucuna göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre karar verme boyutunu daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Eleştirel düşünme becerisinin alt becerilerinden olan "Öz düzenleme" boyutunda olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X} = 4.180$ ), branş öğretmenlerine göre ( $\bar{X} = 4.016$ ) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bu yüksekliğin anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını anlamak için yapılan t testi (2.279) sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ve öz düzenleme boyutunda sınıf öğretmenlerinin bu boyuta daha çok eğilimlerinin olduğu görülmektedir.

Eleştirel düşünme becerisinin alt becerilerinden olan "Değerlendirme" boyutunda olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X} = 4.277$ ), branş öğretmenlerine göre ( $\bar{X} = 4.063$ ) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bu yüksekliğin anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını anlamak için yapılan t testi (2.875) sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ayrıca sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmenin alt boyutlarından olan değerlendirme boyutunu daha çok benimsedikleri anlaşılmaktadır.

Eleştirel düşünme becerisinin alt becerilerinden olan "Kendine güven" boyutunda olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X} = 4.148$ ), branş öğretmenlerine göre ( $\bar{X} = 3.998$ ) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bu yüksekliğin anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını anlamak için yapılan t testi (2.169) sonucuna göre anlamlı bir fark çıktığı ayrıca kendine güven olgusunun sınıf öğretmenlerinde daha ön planda oldukları görülmektedir.

Eleştirel düşünme becerisinin alt becerilerinden olan "Öz denetim" boyutunda olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X} = 4.277$ ), branş öğretmenlerine göre ( $\bar{X} = 4.017$ ) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bu yüksekliğin anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını anlamak için yapılan t testi (3.291) sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu durumda sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre öz denetim becerilerini daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Eleştirel düşünme becerisinin alt becerilerine "Genel" olarak bakıldığında öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X} = 4.237$ ), branş öğretmenlerine göre ( $\bar{X} = 4.056$ ) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bu yüksekliğin anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını anlamak için yapılan t testi (2.778) sonucuna göre anlamlı bir fark çıktığı görülmüştür. Eleştirel düşünmenin alt boyutlarına genel olarak bakıldığında sınıf



öğretmenlerinin branş öğretmenlere göre eleştirel düşünme eğilimi daha çok benimsedikleri ve kullandıkları ortaya çıkmıştır.

**Tablo 4.14: Görev Yapılan Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerisi Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

Okul türü	N	$\bar{X}$	ss
<b>Karar verme</b>			
İlkokul	116	4.271	.587
Ortaokul	128	4.093	.601
Lise	196	4.103	.607
<b>Öz düzenleme</b>			
İlkokul	116	4.250	.676
Ortaokul	128	4.073	.619
Lise	196	3.969	.724
<b>Değerlendirme</b>			
İlkokul	116	4.265	.629
Ortaokul	128	4.089	.609
Lise	196	4.029	.668
<b>Kendine güven</b>			
İlkokul	116	4.161	.579
Ortaokul	128	3.982	.606
Lise	196	3.986	.598
<b>Öz denetim</b>			
İlkokul	116	4.250	.676
Ortaokul	128	4.073	.619
Lise	196	3.969	.724
<b>Genel</b>			
İlkokul	116	4.233	.569
Ortaokul	128	4.067	.531
Lise	196	4.032	.570

Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri eğilimlerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde eleştirel düşünme becerilerinin alt boyutlardaki ortalamalarda farklılık görüldüğü söylenebilir. Karar verme boyutunda yer alan okul türlerinden ilkokulda görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{X}=4.271$ ) diğer okul türlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öz düzenleme boyutunda yer alan okul türlerinden ilkokulda görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{X}=4.250$ ) daha yüksek diğer okul türlerindeki ortalamaların daha düşük olduğu söylenebilir. Değerlendirme boyutunda yer alan okul türlerinden ilkokulda görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{X}=4.265$ ) diğer okul türlerine göre daha yüksek olduğu tablodan anlaşılmaktadır. Kendine güven boyutunda yer alan okul türlerinden ilkokulda görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{X}=4.161$ ) diğer okul türlerine göre belirgin şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Öz denetim boyutunda yer alan okul türlerinden ilkokulda görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamasının ( $\bar{X}=4.250$ ) diğer okul türlerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.14'deki okul türüne göre öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine ait verilerde; "genel" olarak her bir alt boyuttaki aritmetik ortalamalarda en yüksek değere ilkokulda ( $\bar{X}=4.233$ ) görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.15: Görev Yapılan Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerileri ANOVA Testi Sonuçları**

Okul Türü	Kareler		Kareler		Anlamlı Fark
	Toplamı	Sd	Ortalaması	F	
<b>Karar verme</b>				3.493*	.031
Gruplar arası	2.519	2	1.259		
Gruplar içi	157.540	437	.361		
<b>Toplam</b>	160.059	439			
<b>Öz düzenleme</b>				6.155*	.002
Gruplar arası	5.738	2	2.869		İlkokul/Lise
Gruplar içi	203.716	437	.466		
<b>Toplam</b>	209.454	439			
<b>Değerlendirme</b>				5.016*	.007
Gruplar arası	4.130	2	2.065		
Gruplar içi	179.903	437	.412		
<b>Toplam</b>	184.033	439			
<b>Kendine güven</b>				3.757*	.024
Gruplar arası	2.670	2	1.335		
Gruplar içi	155.270	437	.355		
<b>Toplam</b>	157.940	439			
<b>Öz denetim</b>				6.155*	.002
Gruplar arası	5.738	2	2.869		İlkokul/Lise
Gruplar içi	203.716	437	.466		
<b>Toplam</b>	209.454	439			
<b>Genel</b>				4.933*	.008
Gruplar arası	3.084	2	1.542		
Gruplar içi	136.570	437	.313		
<b>Toplam</b>	139.653	439			

p<0.05

Tablo 4.14 ve 4.15 incelendiğinde eleştirel düşünmenin alt boyutlarından olan "Karar verme" boyutunu benimseyen öğretmenlerin okul türü değişkenine bakıldığında anlamlı fark olduğu görülmüştür (p=.031). İncelenen durumda okul türlerinin aritmetik ortalamalarına ayrı ayrı bakıldığında ilkokul ( $\bar{X}$ =4.271), ortaokul ( $\bar{X}$ =4.093) ve lise ( $\bar{X}$ =4.103) grubundaki öğretmenlerin arasında çok büyük fark olmamakla birlikte grup ortalamalarının birbirlerine çok da yakın olmadığı görülmektedir. Yapılan analiz sonuçlarına göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi olarak

karar verme noktasında ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre daha önde olduğu görülmektedir.

Eleştirel düşünmenin alt boyutlarından olan "Öz düzenleme" boyutunu benimseyen öğretmenlerin okul türü değişkenine bakıldığında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ( $p=.002$ ). İncelenen durumda okul türlerinin aritmetik ortalamalarına ayrı ayrı bakıldığında ilkokul ( $\bar{X}=4.250$ ), ortaokul ( $\bar{X}=4.073$ ) ve lise ( $\bar{X}=3.969$ ) grubundaki öğretmenlerin arasında çok büyük fark olmamakla birlikte ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca grup ortalamalarının birbirlerine yakın olmadığı görülmektedir. Yapılan analiz sonuçlarına göre ilkokulda görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Aritmetik ortalamalara göre iki okul türü arasından ilkokulda görev yapan öğretmenlerin bu boyutu daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ANOVA testi sonuçlarına göre "Değerlendirme" alt boyutunu benimseyen öğretmenlerin aritmetik ve grup ortalamaları incelediğinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $p=.007$ ). Tablodaki grup ortalamalarına bakıldığında fark olduğu söylenebilir. Aritmetik ortalama sıralaması ilkokul ( $\bar{X}=4.265$ ), ortaokul ( $\bar{X}=4.089$ ) ve lisede ( $\bar{X}=4.029$ ) görev yapan şeklindedir. Aritmetik ortalamalara göre ilkokul türünde görev yapan öğretmenlerin değerlendirme boyutunu daha çok benimsedikleri anlaşılmaktadır.

Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin okul türü değişkeninde eleştirel düşünmenin bir alt boyutu olan "Kendine güveni" incelediğimizde teste p değerine baktığımızda anlamlı bir farklılık vardır ( $p=.024$ ). Tablo 17'deki aritmetik ortalamalara bakıldığında ilkokulda ( $\bar{X}=4.161$ ), ortaokulda ( $\bar{X}=3.982$ ) ve lisede ( $\bar{X}=3.986$ ) görev yapan öğretmenler arasında çok büyük fark olmamakla birlikte grup ortalamaları da birbirine yakın değildir. Öğretmenlerin kendine güvenini eleştirel düşünme eğilimi olarak incelediğimizde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin diğer iki okul türünde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalama sonuçlarının birbirine çok yakın çıktığı söylenebilir.

"Öz düzenleme" boyutunu benimseyen öğretmenlerin okul türü değişkenine bakıldığında ANOVA testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ( $p=.002$ ). İncelenen durumda okul türlerinin aritmetik ortalamalarına ayrı ayrı bakıldığında ilkokul (

$\bar{X}=4.250$ ), ortaokul ( $\bar{X}=4.073$ ) ve lise ( $\bar{X}=3.969$ ) grubundaki öğretmenlerin arasında çok büyük fark olmamakla birlikte ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca grup ortalamalarının birbirlerine yakın olmadığı görülmektedir. Yapılan analiz sonuçlarına göre ilkokulda görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Aritmetik ortalamalara göre iki okul türü arasından ilkokulda görev yapan öğretmenlerin bu boyutu daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Eleştirel düşünmenin alt boyutlarına "Genel" olarak bakıldığında p değerinde anlamlı farklılığın olduğu sonucu çıkarılmaktadır ( $p=.008$ ). Tablo 17'deki aritmetik ortalamalara bakıldığında ilkokul ( $\bar{X}=4.233$ ), ortaokul ( $\bar{X}=4.067$ ) ve lisede ( $\bar{X}=4.032$ ) görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının birbirine yakın sonuçların çıktığı bunların içinden ilkokul öğretmenlerinin en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ANOVA testi sonuçlarına göre üç okul türü arasından ilkokulda görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisine eğilimlerinin en yüksek olduğu bulunmuştur.

**Tablo 4.16: Kıdem Yılına Göre Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerisi Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

Kıdem	N	$\bar{X}$	ss
<b>Karar verme</b>			
1-4 yıl	66	4.060	.605
5-9 yıl	61	4.076	.489
10-14 yıl	71	4.087	.641
15-20 yıl	96	4.262	.510
20yıl +	146	4.161	.674
<b>Öz düzenleme</b>			
1-4 yıl	66	4.057	.630
5-9 yıl	61	4.013	.673
10-14 yıl	71	4.036	.665
15-20 yıl	96	4.139	.599
20yıl +	146	4.080	.790
<b>Değerlendirme</b>			
1-4 yıl	66	4.053	.613
5-9 yıl	61	3.994	.536
10-14 yıl	71	4.070	.668
15-20 yıl	96	4.250	.525
20yıl +	146	4.109	.750
<b>Kendine güven</b>			
1-4 yıl	66	3.989	.569
5-9 yıl	61	3.950	.507
10-14 yıl	71	3.985	.647
15-20 yıl	96	4.078	.547
20yıl +	146	4.074	.656
<b>Öz denetim</b>			
1-4 yıl	66	4.057	.630
5-9 yıl	61	4.013	.673
10-14 yıl	71	4.036	.665
15-20 yıl	96	4.139	.599
20yıl +	146	4.080	.790
<b>Genel</b>			
1-4 yıl	66	4.039	.539
5-9 yıl	61	4.018	.433
10-14 yıl	71	4.050	.586
15-20 yıl	96	4.191	.449
20yıl +	146	4.112	.666

Kıdem yılı değişkenine göre öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri eğilimlerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde eleştirel düşünme becerilerinin alt boyutlarındaki ortalamalarının farklılık gösterdiği söylenebilir. Karar verme boyutunda yer alan kıdem yıllarından 15-20 arası kıdem yılına sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının ( $\bar{X}=4.262$ ) daha yüksek olduğu görülürken ikinci sırada 20 yıl+ kıdem yılına sahip öğretmenlerin ortalaması yer almaktadır. Kendine güven boyutlarında yer alan kıdem yıllarından 5-9 arası kıdem yılına sahip öğretmenlerin ortalamalarının ( $\bar{X}=3.950$ ) diğerlerine göre daha düşük olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.17: Kıdem Yılına Göre Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerileri ANOVA Testi Sonuçları**

Kıdem yılı	Kareler		Kareler		F	p
	Toplamı	Sd	Ortalaması			
<b>Karar verme</b>					1.624	.167
Gruplar arası	2.355	4	.589			
Gruplar içi	157.704	435	.363			
<b>Toplam</b>	<b>160.059</b>	<b>439</b>				
<b>Öz düzenleme</b>					.397	.810
Gruplar arası	.763	4	.191			
Gruplar içi	208.691	435	.480			
<b>Toplam</b>	<b>209.454</b>	<b>439</b>				
<b>Değerlendirme</b>					1.814	.125
Gruplar arası	3.020	4	.755			
Gruplar içi	181.013	435	.416			
<b>Toplam</b>	<b>184.033</b>	<b>439</b>				
<b>Kendine güven</b>					.795	.529
Gruplar arası	1.146	4	.287			
Gruplar içi	156.793	435	.360			
<b>Toplam</b>	<b>157.940</b>	<b>439</b>				
<b>Öz denetim</b>					.397	.810
Gruplar arası	.763	4	.191			
Gruplar içi	208.691	435	.480			
<b>Toplam</b>	<b>209.454</b>	<b>439</b>				
<b>Genel</b>					1.287	.274
Gruplar arası	1.634	4	.408			
Gruplar içi	138.020	435	.317			
<b>Toplam</b>	<b>139.653</b>	<b>439</b>				

p<0.05

Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri eğilimini kıdem değişkenine göre incelediğimizde çıkan sonuçlar tablo 20 ve 21'de verilmiştir. Yapılan analiz "Karar verme" boyutunda değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p=.167$ ). Grup ortalamalarına bakıldığında puanlar arasında fark fazla değildir. Öğretmenlerin kıdem yılına göre aritmetik ortalamaları incelendiğinde 1-4 yıl ( $\bar{X}=4.060$ ), 5-9 yıl ( $\bar{X}=4.076$ ), 10-14 yıl ( $\bar{X}=4.087$ ), 15-20 yıl ( $\bar{X}=4.262$ ) ve 20 yıl+ ( $\bar{X}=4.161$ ) olduğu görülmektedir. Çıkan sonuca göre 15-20 yıl arası kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu ortalamayı 20 yıl ve üstü kıdem yılına sahip öğretmenlerin takip ettiği görülmektedir. Sıralamada son olarak 1-4 kıdem yılı arası görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

"Öz düzenleme" alt boyutuna bakıldığında p değerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p=.810$ ). Grup ortalamaları incelendiğinde aralarında fark olmakla birlikte birbirlerine yakın olduğu söylenebilir. Öz düzenleme değişkenindeki kıdem yıllarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında 1-4 yıl ( $\bar{X}=4.057$ ), 5-9 yıl ( $\bar{X}=4.013$ ), 10-14 yıl ( $\bar{X}=4.036$ ), 15-20 yıl ( $\bar{X}=4.139$ ) ve 20 yıl+ ( $\bar{X}=4.080$ ) olduğu görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında 15-20 yıl arası kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu ortalamayı 20 yıl ve üstü kıdem yılına sahip öğretmenlerin takip ettiği görülmektedir. Ortalamaları sıraladığımızda sonuncu olarak 5-9 kıdem yılı arası görev yapan öğretmenler yer almaktadır.

"Değerlendirme" alt boyutunu incelediğimizde p değerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p=.125$ ). Grup ortalamalarına bakıldığında puanlar arasında birbirine yakın olmakla birlikte az da olsa farkın olduğu bulunmuştur. Değerlendirme boyutundaki kıdem yıllarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında 1-4 yıl ( $\bar{X}=4.053$ ), 5-9 yıl ( $\bar{X}=3.994$ ), 10-14 yıl ( $\bar{X}=4.070$ ), 15-20 yıl ( $\bar{X}=4.250$ ) ve 20 yıl+ ( $\bar{X}=4.109$ ) olduğu görülmektedir. Yapılan test sonucuna göre değerlendirme boyutunda 15-20 kıdem yılı arasında görev yapan öğretmenlerin daha önde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değerlendirme boyutunda öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi eğilimini incelediğimizde ikinci sırayı 20 yıl ve üstü kıdem yılına sahip öğretmenler oluştururken en son ortalamaya sahip olan grup ise 5-9 kıdem yılı arası görev yapan öğretmen grubu olduğu görülmüştür.

"Kendine güven" alt boyutunu incelediğimizde p değerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p=.529$ ). Grup ortalamalarına bakıldığında puanlar arasında



birbirine yakın olmakla birlikte az da olsa farkın olduğu bulunmuştur. Kendine güven boyutundaki kıdem yıllarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında 1-4 yıl ( $\bar{X}=3.989$ ), 5-9 yıl ( $\bar{X}=3.950$ ), 10-14 yıl ( $\bar{X}=3.985$ ), 15-20 yıl ( $\bar{X}=4.078$ ) ve 20 yıl+ ( $\bar{X}=4.074$ ) olduğu görülmektedir. Yapılan test sonucuna göre Kendine güven boyutunda 15-20 kıdem yılı arasında görev yapan öğretmenlerin daha önde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kendine güven boyutunda en son ortalamaya sahip olan grup ise 5-9 kıdem yılı arası görev yapan öğretmen grubu oluşturmaktadır.

"Öz denetim" alt boyutuna bakıldığında p değerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p=.810). Grup ortalamaları incelendiğinde aralarında fark olmakla birlikte birbirlerine yakın olduğu söylenebilir. Öz düzenleme değişkenindeki kıdem yıllarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında 1-4 yıl ( $\bar{X}=4.057$ ), 5-9 yıl ( $\bar{X}=4.013$ ), 10-14 yıl ( $\bar{X}=4.036$ ), 15-20 yıl ( $\bar{X}=4.139$ ) ve 20 yıl+ ( $\bar{X}=4.080$ ) olduğu görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında 15-20 yıl arası kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu ortalamayı 20 yıl ve üstü kıdem yılına sahip öğretmenlerin takip ettiği görülmektedir. Ortalamaları sıraladığımızda en sonda 5-9 kıdem yılına sahip öğretmen grubu yer almaktadır.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri eğiliminin alt boyutları "Genel" olarak değerlendirildiğinde p değerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p=.274). Grup ortalamaları incelendiğinde aralarında fark olmakla birlikte birbirlerine yakın olduğu söylenebilir. Genel olarak boyutların kıdem yıllarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında 1-4 yıl ( $\bar{X}=4.039$ ), 5-9 yıl ( $\bar{X}=4.018$ ), 10-14 yıl ( $\bar{X}=4.050$ ), 15-20 yıl ( $\bar{X}=4.191$ ) ve 20 yıl+ ( $\bar{X}=4.112$ ) olduğu görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde 15-20 yıl arası kıdem yılına sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu ortalamayı 20 yıl ve üstü kıdem yılına sahip öğretmenlerin takip ettiği görülmektedir. Ortalamaları sıraladığımızda en sonda 5-9 kıdem yılına sahip öğretmen grubu yer almaktadır.

Kıdem yılı değişkenine göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerine bakıldığında en yüksek ortalamalara 15-20 kıdem yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu görülürken ikinci sırayı 20 kıdem yılı ve üstü grubunda çalışan öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir.

### 4.2.3. Beşinci Alt Amaç Ait Bulgu ve Yorumlar

**Alt amaç 5:** Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri, eleştirel düşünme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

**Tablo 4.18: Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri İle Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Basit Doğrusal Korelasyon Analizi Sonuçları**

Felsefeler		Karar verme	Öz düzenleme	Değerlendirme	Kendine güven	Öz denetim	Genel
<b>Alt boyutlar</b>							
<b>Daimicilik</b>	Krlsyn	.134**	.108**	.144**	.177**	.108**	.151**
	P	.005	.023	.002	.000	.023	.001
	N	440	440	440	440	440	440
<b>Esasicilik</b>	Krlsyn	.037	.013	.075	.110*	.013	.057
	P	.442	.778	.117	.021	.778	.232
	N	440	440	440	440	440	440
<b>İlerlemecilik</b>	Krlsyn	.548**	.545**	.467**	.486**	.545**	.567**
	P	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	440	440	440	440	440	440
<b>Y.Kurmacılık</b>	Krlsyn	.358**	.336**	.341**	.356**	.336**	.384**
	P	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	440	440	440	440	440	440

\*\*Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

\*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

Tablo 4.18 incelendiğinde, "Daimicilik" eğitim felsefesi ile eleştirel düşünme becerisi "karar verme" alt boyutu değişkeni arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi sonucunda, iki değişken arasındaki ilişkinin pozitif yönde,  $r=.134$  kuvvetinde ve 0.01 seviyesinde %99 güven aralığında anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

"Daimicilik" eğitim felsefesi ile "öz düzenleme" alt boyutu arasında; iki değişken arasındaki ilişkinin pozitif ve  $r=.108$  kuvvetinde olduğu görülmüş olup, 0.01 seviyesinde %99 güven aralığında anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

"Daimicilik" eğitim felsefesi ile "değerlendirme" alt boyutu arasında; iki değişken arasındaki ilişkinin pozitif yönde,  $r=.144$  kuvvetinde ve 0.01 seviyesinde %99 güven aralığında anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

"Daimicilik" eğitim felsefesi ile "kendine güven" alt boyutu arasında; iki değişken arasındaki ilişkinin pozitif ve  $r=.177$  kuvvetinde olduğu görülmüş olup, 0.01 seviyesinde %99 güven aralığında anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

"Daimicilik" eğitim felsefesi ile "öz denetim" alt boyutu arasında; iki değişken arasındaki ilişkinin pozitif ve  $r=.108$  kuvvetinde olduğu görülmüş olup, bu analiz sonucunda da 0.05 seviyesinde %95 güven aralığında anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

"Daimicilik" eğitim felsefesi ile eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarına "genel" ifade ile aralarındaki ilişkinin sonucuna bakıldığında; ilişki yönünün pozitif,  $r=.151$  korelasyon kuvvetinde ve 0.01 anlamlılık seviyesinde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretmenlerin eğitim felsefeleri ile eleştirel düşünme eğilimlerine ait iki değişkenin aralarındaki ilişkinin miktarını bulmak için yapılan korelasyon testi sonucunda; "Daimicilik" eğitim felsefesini benimseyen öğretmenlerin alt boyutlara yani eleştirel düşünme eğilimlerine göre aldıkları puanlar karşılaştırıldığında, aralarındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin daimicilik akımındaki eğitim felsefesi artarken eleştirel düşünme eğilimi de artmaktadır. Ancak bu artış düşük seviyede değer almaktadır. Bu felsefe ile düşünme türü arasında 0.01'lik değerde %99 güven aralığında anlamlılık vardır.

Tablo 4.18'e göre; "Esasicilik" eğitim felsefesi ile "karar verme" değişkeni arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi sonucunda, iki değişken arasındaki korelasyon değerine bakıldığında bir sonuç elde edilemeyip anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

"Esasicilik" eğitim felsefesi ile "öz düzenleme" alt boyutu arasında; iki değişken arasındaki ilişkinin pozitif yönde,  $r=.013$  kuvvetinde ve 0.05 seviyesinde %95 güven aralığında anlamlı olduğu yorumu yapılabilir.

"Esasicilik" eğitim felsefesi ile "değerlendirme" değişkeni arasında nasıl bir ilişkinin olduğu incelendiğinde iki değişken arasındaki ilişkide anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

"Esasicilik" eğitim felsefesi ile "kendine güven" alt boyutu arasında; iki değişken arasındaki ilişkinin 0.05'lik %95 güven aralığında anlamlılık oluşturduğu, pozitif yönde ve  $r=.110$  kuvvetinde olduğu anlaşılmaktadır.

"Esasicilik" eğitim felsefesi ile "öz denetim" değişkeni arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi sonucunda, iki değişken arasındaki ilişkiye bakıldığında %99 veya %95 güven aralığında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

"Esasicilik" eğitim felsefesi ile eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarına "genel" ifade ile aralarındaki ilişkinin sonucuna bakıldığında; ilişkinin yönünün pozitif,  $r=.057$  korelasyon kuvvetinde olduğu ancak felsefe ve alt boyuta bakıldığında aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin eğitim felsefeleri ile eleştirel düşünme eğilimlerine ait iki değişkenin aralarındaki ilişkinin miktarını bulmak için yapılan korelasyon testi sonucunda; "Esasicilik" eğitim felsefesini benimseyen öğretmenlerin alt boyutlara yani eleştirel düşünme eğilimlerine göre aldıkları puanlar karşılaştırıldığında, aralarındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin esasicilik akımındaki eğitim felsefesi artarken eleştirel düşünme eğilimi de artmaktadır. Ancak bu iki değişken arasındaki ilişki çok düşük seviyede değer almaktadır. Hatta diğer felsefe ve düşünme karşılaştırmalarına göre en düşük seviyedeki karşılaştırmalardır. Esasicilik eğitim felsefesi ile sadece öz düzenleme ve kendine güven boyutları arasında 0.05'lik güven aralığında anlamlı farklılık vardır. Diğer alt boyutlar ile arasında farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.18'e göre; "İlerlemecilik" eğitim felsefesi ile "karar verme" alt boyutu arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi sonucunda, iki değişken arasındaki ilişkinin pozitif yönde, 0.01 seviyesinde %99 güven aralığında anlamlı olduğu anlaşılmakta ve  $r=.548$  kuvvetinde olduğu anlaşılmaktadır.

"İlerlemecilik" eğitim felsefesi ile "öz düzenleme" alt boyutu arasında; iki değişken arasındaki ilişkinin pozitif yönde,  $r=.545$  kuvvetinde ve 0.01seviyesinde %99 güven aralığında anlamlı fark olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

"İlerlemecilik" eğitim felsefesi ile "değerlendirme" alt boyutu arasında; iki değişken arasındaki ilişkinin  $r=.467$  kuvvetinde, pozitif yönde ve 0.01 seviyesinde %99 güven aralığında anlamlı olduğunu anlaşılmaktadır.

"İlerlemecilik" eğitim felsefesi ile "kendine güven" alt boyutu arasında; iki değişken arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve  $r=.486$  kuvvetinde olduğu görülmüş olup, 0.01 seviyesinde %99 güven aralığında anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

"İlerlemecilik" eğitim felsefesi ile "öz denetim" alt boyutu arasında; iki değişken arasındaki ilişkinin  $r=.545$  kuvvetinde, pozitif yönde ve 0.01 seviyesinde %99 güven aralığında anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

"İlerlemecilik" eğitim felsefesi ile eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarına "genel" ifade ile aralarındaki ilişkinin sonucuna bakıldığında; ilişkinin pozitif yönde,  $r=.567$  korelasyon kuvvetinde ve 0.01 seviyesinde %99 güven aralığında anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin eğitim felsefeleri ile eleştirel düşünme eğilimlerine ait iki değişkenin aralarındaki ilişkinin miktarını bulmak için yapılan korelasyon testi sonucunda; "İlerlemecilik" eğitim felsefesini benimseyen öğretmenlerin alt boyutlara yani eleştirel düşünme eğilimlerine göre aldıkları puanlar karşılaştırıldığında, aralarındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin ilerlemecilik akımındaki eğitim felsefesi artarken eleştirel düşünme eğilimi de artmaktadır. İlerlemecilik ve eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkinin diğer karşılaştırmalara göre çok daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu felsefe ile düşünme türü arasında 0.01'lik değerde anlamlılık vardır.

Tablo 4.18'e göre; "Yeniden Kurmacılık" eğitim felsefesi ile "karar verme" değişkeni arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi sonucunda, iki değişken arasındaki ilişkinin pozitif yönde,  $r=.358$  kuvvetinde ve 0.01 seviyesinde 0.01 seviyesinde %99 güven aralığında anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

"Yeniden Kurmacılık" eğitim felsefesi ile "öz düzenleme" alt boyutu arasında; iki değişken arasındaki ilişkinin  $r=.336$  kuvvetinde, pozitif yönde ve 0.01 seviyesinde %99 güven aralığında anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

"Yeniden Kurmacılık" eğitim felsefesi ile "değerlendirme" alt boyutu arasında; iki değişken arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve  $r=.341$  kuvvetinde olduğu görülmüş olup, 0.01 seviyesinde anlamlılık göstermektedir.

"Yeniden Kurmacılık" eğitim felsefesi ile "kendine güven" alt boyutu arasında; iki değişken arasındaki ilişkinin pozitif yönde,  $r=.356$  kuvvetinde ve 0.01 seviyesinde %99 güven aralığında anlamlı olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

"Yeniden Kurmacılık" eğitim felsefesi ile "öz denetim" alt boyutu arasında; iki değişken arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve  $r=.336$  kuvvetinde olduğu görülmüş olup, 0.01 seviyesinde %99 güven aralığında anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

"Yeniden Kurmacılık" eğitim felsefesi ile eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarına "genel" ifade ile aralarındaki ilişkinin sonucuna bakıldığında; ilişkinin yönünün pozitif,  $r=.384$  korelasyon kuvvetinde ve 0.01 anlamlılık seviyesinde yani %99 güven aralığında olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretmenlerin eğitim felsefeleri ile eleştirel düşünme eğilimlerine ait iki değişkenin aralarındaki ilişkinin miktarını bulmak için yapılan korelasyon testi sonucunda; "Yeniden kurmacılık" eğitim felsefesini benimseyen öğretmenlerin alt boyutlara yani eleştirel düşünme eğilimlerine göre aldıkları puanlar karşılaştırıldığında, aralarındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin yeniden kurmacılık akımındaki eğitim felsefesi artarken eleştirel düşünme eğilimi de artmaktadır. İki değişken arasındaki ilişkinin daimicilik ve esasiciliğe göre yüksek; ilerlemecilik eğitim felsefesine göre düşük olduğu görülmektedir. Bu felsefe ile düşünme türü arasında 0.01 seviyesinde %99 güven aralığında anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Eğitim felsefeleri ile eleştirel düşünme becerileri eğilimleri arasındaki ilişkinin yönünü ve miktarını belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonucunda; hepsinde de ilişki yönünün pozitif olduğu söylenebilir. Bununla birlikte en yüksek değere ilerlemecilik ve ardından yeniden kurmacılık eğitim felsefeleri sahipken en düşük değerlere ise esasicilik eğitim felsefesinde olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 4.19: Eğitim Felsefelerinin Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	Sabit Hata	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1.446	.207		6.989	.000		
Daimicilik	.083	.058	.072	1.417	.157	.151	.068
Esasicilik	.017	.047	.019	.364	.716	.057	.017
İlerlemecilik	.548	.056	.595	10.394	.000	.567	.446
Y.Kurmacılık	-.058	.063	-.057	-.925	.355	.384	-.044

R = 0.572

$R^2 = 0.327$

$F_{(4,435)} = 52.862$

p = 0.000

Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık değişkenlerine göre felsefelerin eleştirel düşünme becerilerinin geneli ile yordanmasına ilişkin yapılan regresyon analizi ile değişkenler arasındaki ilişkinin yönü, şekli ve bilinmeyen değerlere ait tahminleri Tablo 4.19' da verilmiştir.

Regresyon analizi ile yapılan model özeti tablosundaki R (.572) ve  $R^2$  (.327) değerleri incelendiğinde modelin açıklayıcılık gücü anlaşılmaktadır. Yapılan regresyon analizi sonucunda "daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık" eğitim felsefesi değişkenlerinin eleştirel düşünme becerisini %32.70 oranında açıkladığı ve 0.01 anlamlılık seviyesinde olduğu bulunmuştur.

Yapılan ANOVA testi ile F değeri 52.862 ve p değeri (sig) .000 olduğu ve regresyon modelinin genelde istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Yani

"eleştirel düşünme" ile "daimicilik, esasicilik, yeniden kurmacılık ve ilerlemecilik" eğitim felsefesi değişkenlerinden en az biri ile tahmin etmek istatistiksel olarak mümkündür.

Ayrıca standardize edilmiş katsayıların sütununa ( $\beta$ ) bakıldığında "İlerlemecilik".595, "Daimicilik" .072, "Yeniden kurmacılık" -.057 ve "Esasicilik" .019 olduğu bulunmuştur. Bu katsayılardan işaretine bakılmadan en yüksek olanı bağımlı değişkeni en çok açıklayan değişken olarak yorumlanabilir.

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde; daimicilik ile genel arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ( $r=.151$ ) olduğu ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=.068$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Daimicilik eğitim felsefesinin genele yordanmasına ilişkin anlamlı farklılığın ( $p= .157$ ) olmadığı görülmüştür. Bu analiz sonucu "Daimicilik" değişkenin katsayısı .083 olarak bulunmuştur.

Esasicilik ile genel arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ( $r=.057$ ) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, bu korelasyon  $r=.017$  olarak hesaplanmıştır. Esasicilik eğitim felsefesi değişkenin katsayısı .017 olarak hesaplanmış ve genele yordanması bakımından anlamlı farklılığın ( $p=.716$ ) olmadığı görülmüştür.

İlerlemecilik ile genel arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin  $r=.567$  olduğu görülmektedir. Ancak diğer değişkenler incelendiğinde bu korelasyonun  $r=.446$  olarak hesaplandığı bulunmuştur. İlerlemecilik değişkeni katsayısı .548 olarak hesaplanmış ve "İlerlemecilik" eğitim felsefesi ile "Genelin" yordanmasına ilişkin aralarında anlamlı farklılığın ( $p=.000$ ) çıktığı söylenebilir.

Yeniden Kurmacılık ile genel arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin  $r=.384$  olduğu. ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde negatif ve düşük düzeyde  $r= -.044$  korelasyon değerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İki değişken arasında anlamlı farklılığın ( $p=.355$ ) olmadığı ve bu eğitim felsefesi değişkeninin katsayısının -.058 olduğu bulunmuştur.

Eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkisi olduğu düşünülen daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık gibi değişkenlerin eleştirel düşünme eğilimini ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda; daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık değişkenleri birlikte



eleştirel düşünme ile anlamlı bir ilişki ( $R=0.572$ ,  $R^2 = 0.327$ ) sergilemişlerdir ( $F_{(4,435)}=52.862$ ,  $p<0.01$ ). Söz konusu dört değişken ile birlikte puanlarındaki değişimin %32.70'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre ( $\beta$ ) yordayıcı değişkenlerin düşünme eğilimi üzerindeki önem sırası ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında yordayıcı değişkenlerden sadece ilerlemecilik eğitim felsefesinin düşünme becerisi üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle düşünme becerisi arasındaki ilişkilere bakıldığında ilerlemeciliğin ( $r= .567$ ) (diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde  $r= .446$ ) diğer değişkenlere göre korelasyon değerlerinin yüksek çıktığı görülmüştür.

Regresyon analiz sonuçlarına göre eğitim felsefelerinin eleştirel düşünme becerileri genelinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir:

$$\text{GENEL}=1.146+.083 \text{ Daimicilik}+.017 \text{ Esasicilik}+.584 \text{ İlerlemecilik}-.058 \text{ Yeniden Kurmacılık}$$

## BÖLÜM V

### 5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Eğitim faaliyetleri insanlığın ortaya çıkışı ile başlamış ve belirli merhalelerden geçerek günümüzdeki hâline ulaşmıştır. Eğitim denildiğinde ilk akla gelen yapının okul olması bu faaliyetleri insanlık tarihiyle eşit hâle getirmeyi pek de mümkün kılmasa da hayata dair hemen her faaliyetin öğrenilmesinin eğitim kapsamında değerlendirilebileceği düşünüldüğünde bu tespitin isabetli olduğu görülecektir.

Eğitim faaliyetleri ilk dönemlerden itibaren devam etse de zaman içinde yaşanan değişim ve gelişimler eğitimde de etkili olmuş ve bu faaliyetler yaygın ve örgün şeklinde iki temel yapı altında icra edilmeye başlanmıştır. Daha düzenli ve sistemli bir eğitim faaliyeti olan örgün öğretimle bireye müspet ilimlerin yanı sıra gündelik yaşamını kolaylaştırıcı bilgiler de aktarılmış ve bu sayede bireylerin günlük yaşamlarını kolaylaştırmaları amaçlanmıştır. Değişen ve gelişen süreçler insanların yeni durumlara adaptasyonunu kolaylaştırıcı birtakım eğitim sistemlerinin doğmasını sağlamış ve bu sayede eleştirel düşünme adı verilen, bireylerin yeni durumlar karşısında farklı ve özgün yaklaşımlar sergilemesini sağlayan düşünce modeli ortaya çıkmıştır. Bu düşünce modelinin öğretiminde ise sınıf yönetiminin en etkin elemanı olan öğretmenlerin rolü oldukça fazladır.

Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin eleştirel düşüncelerine etkisinin incelendiği bu çalışmada elde edilen sonuçlardan öğretmenlerin en yüksek ortalama ile "ilerlemecilik" eğitim felsefesini benimsedikleri bilgisine ulaşılmıştır. İlerlemecilik eğitim felsefesinden sonra aritmetik ortalamalarına göre yeniden kurmacılık, daimicilik ve son olarak esasicilik eğitim felsefesi şeklinde sıralandığı görülmüştür. Yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin ilerlemecilik eğitim felsefesine özellikleri bakımından yakın olmasından dolayı ortalamanın yüksek çıktığı, esasicilik ve daimicilik eğitim felsefelerinin uygulamada az da olsa kullanılıyor olduğu yorumu yapılabilir. Kumral'ın (2015) öğretmen adaylarına yönelik yapılan öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmasında popüler (pragmatizm, varoluşçuluk, yapılandırmacılık) felsefelerine daha yatkın oldukları ve sonucuna ulaşılmış ve bu çalışma ile paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz ve Tosun'a (2013) göre ilerlemecilik eğitim felsefesinde geleneksel eğitimin aşırı şekilciliğine, katı ve baskıcı disiplin anlayışına, öğretmen merkezli, edilgen insan yetiştiren pasif öğretim anlayışına karşı çıkmakta

esasicilik ise bu özellikleri benimsemektedir. Öğretmenlerin ilerlemecilik eğitim felsefesini diğer felsefe türlerine göre daha çok benimsemelerinin bir diğer sebebi de; değişen dünya şartları ile eğitim sistemine giren yeni yaklaşımlar neticesinde felsefelerdeki değişiklikler gösterilebilir. İlerlemecilikte yaşantıya yön vermek, demokratik ve sosyal hayatı geliştirmek gibi toplumsal amaçlarının yanında bireyin işbirliği yapmasını sağlamak ve bilgiye kendisinin ulaşmasını sağlamak gibi özel amaçlarının olduğu düşüncesinden (Akkurt, 2010, 24-25) hareketle aslında çalışmanın eğitimdeki uygulama aşamasını da desteklediği görülmüştür.

Araştırmada cinsiyete göre öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerini belirlemede cinsiyet değişkeninin etkili olduğu görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda aritmetik ortalamalara bakıldığında; "esasicilik" eğitim felsefesinde en yüksek ortalamaya 'erkek' öğretmenlerin; daimicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinde ise en yüksek ortalamaya 'kadın' öğretmenlerin sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre "esasicilik ve ilerlemecilik" eğitim felsefelerinde anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Eldeki bu sonuç Kumral'ın (2015) öğretmen adaylarına yönelik yaptığı çalışmasında da erkek öğretmenlerin daha gelenekçi (daimici, esasic) eğitim felsefelerini kadın öğretmenlerin ise popüler (pragmatizm, varoluşçuluk, yapılandırmacılık) felsefeleri benimsedikleri sonucu ile uyumaktadır. Benzer sonuç Duman (2008) tarafından da bulunmuştur. Bu durumda Mercan ve Çetinkaya'ya (2009) göre çağlar boyunca ataerkil düzenin etkisiyle daha çok erkek eğitime önem verilmiş ve kadınlar yeterli düzeyde eğitim alamadıkları için toplumsal yaşama erkeklerle eşit düzeyde katılım sağlayamamıştır. Diğer bir ifadeyle toplumsal yapı mesleki yaşamdaki cinsiyet rollerinin eğilimleri üzerinde etkili olduğu düşüncesinden hareketle erkek öğretmenlerin esasicilik eğitim felsefesini daha çok benimsedikleri yorumu yapılabilir. Ancak Karadağ, Baloğlu ve Kaya'nın (2009) okul yöneticileri ile Çoban'ın (2004) öğretmenlerle yaptığı çalışmalara göre cinsiyet değişkeninin eğitim felsefeleri üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Doğanay ve Sarı (2003) tarafından ilköğretim öğretmenleri ile yapılan araştırmada cinsiyetin benimsenen eğitim felsefesi üzerinde etkili bir değişken olmadığı saptanmıştır.

Branşa göre öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinde "ilerlemecilik" eğitim felsefesinde en yüksek ortalamaya 'sınıf' öğretmenlerin; daimicilik, esasicilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinde ise en yüksek ortalamaya branş öğretmenlerin sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kanatlı ve Schreglman'ın (2014) yaptıkları araştırmada

sınıf ve branş öğretmenlerinin ortalamalarının birbirlerine çok yakın çıktığı sonucu bulunmuştur. Ayrıca Çoban'ın (2004) sınıf öğretmenlerinin felsefi görüşlerini belirlemeye yönelik olan çalışmasının sonuçlarında da sınıf öğretmenlerinin ilerlemecilik felsefesini tercih ettikleri görülmüştür. Serkan'ın (2017) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında da en yüksek oranların varoluşçu ve ilerlemecilik eğitim felsefesinde en az ortalamanın ise esasicilik eğitim felsefesinde çıktığı bulunmuştur. Bu duruma açıklama olarak ülkemizde ilkokullarda uygulanan öğretim programları çağdaş eğitim felsefeleri temele alınarak hazırlanmıştır. Öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerini benimsemeleri bu öğretim programlarının uygulanmasını kolaylaştırabilir. Ayrıca öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerini daha çok benimsemeleri, öğretme-öğrenme ortamında daha çok öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri temele alacakları katı ve baskıcı disiplin anlayışından uzak duracaklarını düşündürmektedir.

Okul türüne göre öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinde "ilerlemecilik" eğitim felsefesinde en yüksek ortalamaya 'ilkokul' öğretmenlerin; daimicilik, esasicilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinde ise en yüksek ortalamaya lisede görev yapan öğretmenlerin sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu'nun (2014) öğretmenlerin eğitim inançlarını belirlemeye yönelik yapılan çalışmasında; daimicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinde ortaokulda görev yapan öğretmenler; esasicilikte ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu ve lisede görev yapan öğretmenlerin sıralamaya girmediği görülmektedir. Buna karşın Karadağ, Baloğlu ve Kaya'nın (2009) okul yöneticileri ile çalışma sonuçlarına göre okul türü değişkeninin eğitim felsefeleri üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerle yapılan çalışmalara literatürde rastlanılmamıştır.

Öğretmenlerin eğitim felsefelerini branş ve okul türü göre gösterdiği değişiklikler sonucunda; branş değişkeninde ilerlemecilik eğitim felsefesini benimseyen öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucu bulunmuştur. Okul türü değişkeninde de ilerlemecilik eğitim felsefesinin en çok ilkokulda görev yapan öğretmenlerin benimsediği sonucu çıkmıştır. Bu iki durum karşılaştırıldığında araştırmanın kendi içinde de tutarlı olduğunu göstermektedir.

Kıdem türüne göre öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinde "ilerlemecilik" eğitim felsefesinde en yüksek ortalamaya '5-9 kıdem yılı' arasında görev yapan öğretmenlerin; daimicilik, esasicilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinde ise en yüksek ortalamaya 15-20 kıdem yılı görev yapan öğretmenlerin sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Daimicilik eğitim felsefesindeki kıdem yıllarının aritmetik ortalamalarına göre

sıralaması en yüksekten en düşüğe; 15-20, 20+, 10-14, 1-4 ve 5-9 kıdem yılına sahip öğretmenler şeklinde sıralanmıştır. Esasicilik eğitim felsefesinde; 15-20, 10-14, 20+, 5-9 ve 1-4 kıdem yılına sahip öğretmenler şeklinde sonuç elde edilmiştir. İlerlemecilik eğitim felsefesindeki aritmetik ortalamalar; 5-9, 20+, 1-4, 10-14 ve 15-20 kıdem yılına sahip öğretmenler şeklinde sıralanmıştır. Son olarak yeniden kurmacılık eğitim felsefesindeki sıralama ise; 15-20, 1-4, 20+, 10-14 ve 5-9 kıdem yılı arasındaki öğretmenler şeklinde olduğu görülmüştür. Ayrıca esasicilik eğitim felsefesinde anlamlı farklılık çıkmıştır. Anlamlı farklılık çıkan kıdem aralıkları; 1-4/10-14 kıdem yılı, 15-20/20 yıl+ ve 5-9/15-20 kıdem yılları arasında çıktığı görülmüştür. İlerlemecilik eğitim felsefesinde 5-9 kıdem yılı arasında görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının yüksek çıkmasında; göreve yeni başlama heyecanı ve mesleki bilgilerindeki tazeliklerinin etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca mesleki yeterliliğin yanında bedensel gücün de etkili olması kıdem yılı açısından ele alınabilecek olan bir diğer yorum olabilir. Çoban (2004) ile Karadağ, Baloğlu ve Kaya'nın (2009) yaptıkları araştırmaya göre kıdem yılı değişkeni öğretmenlerin eğitim felsefelerinde belirleyici olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

EDÖ'ne ait bulguların yorumlanmasında; eleştirel düşünmenin alt boyutlarından olan 'karar verme' boyutundaki öğretmen ortalamasının daha yüksek olduğu daha görülmüştür. Diğer alt boyutların sıralamasına bakıldığında en yüksek ortalamadan en düşüğüne; değerlendirme, öz düzenleme, öz denetim ve kendine güven şeklinde bir sıralama olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri de genel olarak değerinde ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur. Korkmaz'ın (2009) öğretmenler ile birlikte yaptığı çalışmasında; eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri toplam puanları açısından genel olarak orta düzeyde olduğu, yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine sahip öğretmen oranının çok düşük olduğu söylenebilir.

Araştırmada cinsiyete göre öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini belirlemede cinsiyet değişkeninin etkili olduğu görülmüştür. Yapılan analizde aritmetik ortalama sonuçlarına bakıldığında; öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin her bir düşünme boyutunda 'kadın' öğretmenlerin ortalamalarının diğerlerine göre en yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlardan 'kendine güven ve karar verme' alt boyutlarında anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu konu çerçevesinde eleştirel düşünme - cinsiyet ilişkisiyle ilgili öğretmenlere yönelik çalışma az olmakla birlikte öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalara ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan Narin ve Aybek'e (2010) ait olan ilköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan çalışmada kadın

öğretmenlerin aritmetik ortalamaları erkek öğretmenlere göre yüksek çıkmış ancak bu iki değişken arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Polat'ın (2017) sınıf öğretmenleri ile yürüttüğü araştırmada eleştirel düşünme ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bökeoğlu ve Yılmaz'ın (2005) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışma sonucuna göre erkek öğretmen ile eleştirel düşünme arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür.

Branş değişkenine göre öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinde her bir düşünme boyutunda 'sınıf' öğretmenlerin ortalamalarının en yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutların sınıf değişkenine göre aritmetik ortalama sıralaması; değerlendirme ve öz denetim aynı ortalamaya sahip, karar verme, öz düzenleme ve kendine güven şeklinde sıralanmaktadır. Düşünme boyutlarından 'öz düzenleme' alanının da sınıf öğretmenlerinin en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Branş değişkeni öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinde her alt boyutta %99 güven aralığında anlamlı çıktığı bulunmuştur. Koçak, Kurtlu, Ulaş ve Epçaçan'ın (2015) sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptıkları araştırmaya göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme seviyelerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinde her bir düşünme boyutunda 'ilkokul'da görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortalamalara bakıldığında ilkokulda görev yapan öğretmenlerin en düşük ortalamaya sahip olunan eleştirel düşünme boyutu da kendine güvendir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin her bir alt boyutunda anlamlı farklılık çıktığı görülmüştür. Korkmaz'ın (2009) öğretmenler ile yaptığı çalışma sonucuna göre ortalamaların yüksekte düşük olana göre sıralanışı; ortaöğretim kurumları, ilköğretim okulları ve yüksek öğretimde görev yapan öğretmenler şeklinde bulunmuştur. Ancak ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir fark elde edilememiştir.

Kıdem yılı değişkenine göre öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinde her bir düşünme boyutunda '15-20 kıdem yılı' arasında görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortalamalara bakıldığında en düşük ortalamaya sahip olunan eleştirel düşünme boyutu da kendine güvendir. Araştırmada kıdem yılı değişkeni öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Narin ve Aybek'e (2010) ait olan ilköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan çalışmada kıdem yılı değişkeni ile eleştirel düşünme becerisi arasında anlamlı

farklılık olduğu görülmüştür. Kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması; kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin aritmetik ortalamasından ve kıdemi 6-10 olan öğretmenlerin aritmetik ortalamasından daha büyük olduğu sonucu elde edilmiş olup yapılan bu çalışma ile yakın olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular ile, öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile birlikte eleştirel düşünme becerilerinin de geliştiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki yaşamlarından elde ettikleri deneyimleri zamanın süzgecinden geçirerek değerlendirme fırsatlarının daha çok olduğu ve bunu günlük yaşamlarına da yansıtıklarını söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin eğitim felsefeleri ile eleştirel düşünme becerilerine ait iki değişkenin aralarındaki ilişkinin derecesini bulmak için yapılan korelasyon testi sonucunda; "Daimicilik" eğitim felsefesini benimseyen öğretmenlerin alt boyutlara yani eleştirel düşünme eğilimlerine göre aldıkları puanlar karşılaştırıldığında, aralarındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin daimicilik akımındaki eğitim felsefesi artarken eleştirel düşünme eğilimi de artmaktadır. Ancak bu artış düşük seviyede değer almaktadır.

Öğretmenlerin eğitim felsefeleri ile eleştirel düşünme becerilerine ait iki değişkenin aralarındaki ilişkinin miktarını bulmak için yapılan korelasyon testi sonucunda; "Esasicilik" eğitim felsefesini benimseyen öğretmenlerin alt boyutlara yani eleştirel düşünme eğilimlerine göre aldıkları puanlar karşılaştırıldığında, aralarındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin esasicilik akımındaki eğitim felsefesi artarken eleştirel düşünme eğilimi de artmaktadır. Ancak bu iki değişken arasındaki ilişki çok düşük seviyede değer almaktadır. Hatta diğer felsefe ve düşünme karşılaştırmalarına göre en düşük seviyedeki karşılaştırmalardır. Esasicilik eğitim felsefesi ile sadece öz düzenleme ve kendine güven boyutları arasında %95 güven aralığında anlamlı farklılık vardır. Diğer alt boyutlar ile arasında farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin eğitim felsefeleri ile eleştirel düşünme becerilerine ait iki değişkenin aralarındaki ilişkinin miktarını bulmak için yapılan korelasyon testi sonucunda; "İlerlemecilik" eğitim felsefesini benimseyen öğretmenlerin alt boyutlara yani eleştirel düşünme eğilimlerine göre aldıkları puanlar karşılaştırıldığında, aralarındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin ilerlemecilik akımındaki eğitim felsefesi artarken eleştirel düşünme eğilimi de artmaktadır. İlerlemecilik ve eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkinin diğer karşılaştırmalara göre çok daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim felsefeleri ile eleştirel düşünme becerilerine ait iki değişkenin aralarındaki ilişkinin miktarını bulmak için yapılan korelasyon testi sonucunda; "Yeniden kurmacılık" eğitim felsefesini benimseyen öğretmenlerin alt boyutlara yani eleştirel düşünme eğilimlerine göre aldıkları puanlar karşılaştırıldığında, aralarındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin yeniden kurmacılık akımındaki eğitim felsefesi artarken eleştirel düşünme eğilimi de artmaktadır. İki değişken arasındaki ilişkinin daimicilik ve esasiciliğe göre yüksek; ilerlemecilik eğitim felsefesine göre düşük olduğu görülmektedir. Bu husus belirli felsefi akımların eleştirel düşünme faaliyetlerini destekleme noktasında daha etkili olduğunu göstermektedir.

Son olarak "Eğitim felsefelerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları"na göre yapılan analiz sonuçlarından; Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık değişkenlerine göre felsefelerin eleştirel düşünme becerilerinin geneli ile yordanmasına ilişkin yapılan regresyon analizi ile değişkenler arasındaki ilişkinin yönü, şekli ve bilinmeyen değerlere ait tahminlerine ulaşılmıştır.

Eleştirel düşünme becerisi eğilimi üzerinde etkisi olduğu düşünülen daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık gibi değişkenlerin eleştirel düşünme eğilimini ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda; daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık değişkenleri birlikte eleştirel düşünme ile anlamlı bir ilişki sergilemişlerdir.

Bu ilişkiye göre bireylerin bu eğitim felsefelerinden en az biriyle olan ilgi durumu eleştirel düşünmeyi desteklemektedir. Bu destek unsuru ise herhangi bir eğitim kademesine göre değişiklik göstermemektedir. Diğer bir ifadeyle bireylerin eğitim felsefelerinden herhangi birine yakınlığının oluşturduğu eleştirel düşünme yatkınlığı okul, mesleki kıdem gibi unsurlara göre değişiklik göstermemektedir.

Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin düşünme eğilimi üzerindeki önem sırası ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında yordayıcı değişkenlerden sadece ilerlemecilik eğitim felsefesinin düşünme eğilimi üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle düşünme eğilimi arasındaki ilişkilere bakıldığında ilerlemeciliğin diğer değişkenlere göre korelasyon değerlerinin yüksek çıktığı görülmüştür.



Elde edilen sonuçlara göre ilerlemecilik eğitim anlayışını benimseyen öğretmenlerin eleştirel düşünmeye yatkınlıkları veya bu düşünce stilini kullanmaları diğer eğitim felsefesini benimseyen öğretmenlere göre daha fazladır.

Literatür araştırmasında öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi anlatan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Eğitim felsefesi ve eleştirel düşünmeye yönelik yapılan araştırma sonuçları yukarıda açıklanmıştır.

Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin cinsiyeti, branşı, kıdem yılı, öğretim verdiği okul türü gibi değişkenler eleştirel düşünme açısından farklılıklar oluşmasına neden olmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin eğitim felsefesi ne olursa olsun birini benimsemesi eleştirel düşünme becerileri açısından destekleyici bir etki sağlamaktadır. Bu bağlamda öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim felsefelerinin yeterli öğretiminin sağlanmasının yeni nesiller açısından eleştirel düşünme becerilerini kullanma kolaylığı sağlayacağı söylenebilir.

## 5.2. ÖNERİLER

### 5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin eğitim felsefelerini ve eleştirel düşünme becerilerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmaların çoğunluğunu öğretmen adayları ile yapılan araştırmalar oluşturmaktadır. Bu konuda öğretmenler ile yapılan çalışmalara ağırlık verilebilir.
- Araştırmada öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerine ve eleştirel düşünme becerilerine ilişkin görüşleri; cinsiyet, branş, okul türü ve kıdem yılı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği üzerine çalışılmıştır. Yapılacak olan çalışmalarda, farklı değişkenler ve boyutlar ele alınarak aralarındaki ilişkiye bakılabilir.
- Yapılacak araştırmalarda felsefe-düşünme, felsefe-eleştirel düşünme, eğitim felsefesi-düşünme veya eğitim felsefesi-eleştirel düşünme ikilileri veya başka düşünme türleri ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

### 5.2.2. Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öneriler

- Branşa göre öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinde "İlerlemecilik" eğitim felsefesinde en yüksek ortalamaya 'sınıf' öğretmenlerinin sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Branş öğretmenlerinin ortalamalarının neden düşük olduğu belirlenerek bu durumu giderici seminerler düzenlenebilir.
- Araştırmada ilerlemecilik eğitim felsefesini en çok ilkokulda görev yapan öğretmenlerin benimsediği sonucu elde edilmiştir. Diğer okul türlerinin de ortalamalarını yükseltmek amacıyla ek düzenlemeler yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Afacan, Ö. (2012). *Nermin Uygur'un eğitim felsefesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Maltepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akarsu, B. (1998). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Akınoğlu, O. (2001). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akkurt, H. (2010). *Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik eleştiriler ve tarih öğretimine yansımaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alkın Şahin, S. ve Tunca, N. (2015). Felsefe ve eleştirel düşünme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 192-206.
- Aral, H., (2005). *Devlet ve özel ortaöğretim okullarında öğretim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Aslan, Ö.M. (2014). Eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 1-14.
- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1453-1468.
- Ata, Y. (2008). Felsefeden yoksun bir eğitim olur mu? olursa eğitim ne olur/nasıl olur? tarihsel gelişim sürecinde eğitim-felsefe-bilim ilişkisi üzerine bir analiz. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33(358), 21-32.
- Aydın, B. (2003). Bilgi toplumu oluşumunda bireylerin yetiştirilmesi ve matematik öğretimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (14), 183-190.
- Beyer, B. K. (1990). What philosophy offers to teaching of thinking. *Educational Leadership*, 47(5), 55-60.

- Bökeoğlu, O. Ç. ve Yılmaz, K. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*.41, 47-67.
- Brauner, C. J. ve Burns, H. W. (1982). Eğitim felsefesi (Çeviri. Sabri Büyükdüvenci). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 15 (2), 291-298.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. bs). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Veri analizi el kitabı* (19. bs). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *Spss ile nicel veri analizi* (2. bs). Ankara: Pegem Akademi.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi* (1. bs). İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2016). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları
- Cüceloğlu, D. (1999). *İçimizdeki çocuk, yaşamımıza yön veren güçlü varlık* (23. bs). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çoban, A. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Sürecine İlişkin Felsefi Tercihlerini Değerlendirme. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
- Çubukçu, Z. (2011). Düşünme becerileri, S. Büyükalan Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (1. bs), (sf. 279-334). Ankara: Pegem Akademi.
- Dağlı, A. (2007). Küreselleşme karşısında Türk eğitim sistemi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi*, 9, 1-13.
- Demir, K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.
- Demirel, Ö. (2002a). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2002b). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deniz, T. (2003). *Coğrafya öğretiminde eleştirel düşünme yönteminin başarıya etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü Coğrafya Anabilim Dalı, Ankara.

- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi “öğretmenlerin eğitim felsefeleri”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3).
- Dolapcı, O. C. (2009). *Öğretmenlerin eleştirel düşünme konusunda bilgilendirmeye yönelik seminer çalışmasının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullanıldıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224.
- Durmuş, B. Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2013). *Sosyal bilimlerde spss'le veri analizi* (5.bs). İstanbul: Beta Basım.
- Edelman, S., Hudgins, B. B. (1986). Teaching critical thinking skills to fourth and fifth graders through teacher-led small- group discussions. *Journal Of Educational Research*, Washington.
- Ennis, R.H. (1986). A Taxonomy Of Critical Thinking Dispositions And Abilities, Robert J. Sternberg (Ed.), *Teaching thinking skills theory and practice* (pp. 9-26). New York , W. H. Freeman And Company.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *The Ohio State University. College Of Education*, 32, Ohio.
- Ergün, M. (2003). Eğitimin felsefi temelleri. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (3. bs), (sf. 47-71), Ankara: Pegem Yayıncılık
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi* (2. bs). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ergün, M. (2015). *Eğitim felsefesi* (5. bs). Ankara: Pegem Akademi.
- Erişen, Y. (2007). Eğitimin felsefesi temelleri. Emin Karip (Ed.). *Eğitim bilimine giriş*. Akara: Pegem A Yayıncılık.
- Fisher, R. (1990). *Teaching children to think*. Basil Blackwell Ltd. Oxford.
- Geçici, S. ve Yapıcı, Ş. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefesiyle ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1 (2), 57-64.
- Gökçe, F. (2000). *Değişme sürecinde devlet ve eğitim*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.

- Gutok, G. L. (2004). *Philosophical and ideological voices in education*. Boston: Pearson.
- Gülbahar, G. (2006). *Cumhuriyet dönemi (1920-1950) Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kırıkkale Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Güneş, F. (2012). Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Hançerlioğlu, O. (1993). *Felsefe sözlüğü*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kanatlı F. ve Schreglman. S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*. 9.
- Kaptan, N. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri* (11. bs). Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Kaya, S. (2009). Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarını Benimseme Düzeylerine İlişkin Ampirik Bir Çalışma. *Kaygı Dergisi*, 12. 181-200.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü*. (Yayımlanmamış doktora tezi), İstanbul Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, S. (2007). *İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, 5-15.
- Kazancı, O. (1989). *Öğretimde eleştirici düşünme ve öğretimi*. Ankara: Kazancı Kitap A.Ş.
- Keleş, H. (2013). *Temel eğitim felsefesi akımları bağlamında John Locke'un liberal eğitim anlayışı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kıncal, R. Y. (2006). *Eğitim bilimine giriş* (1. bs). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Koçak, B., Kurtlu, Y., Ulaş, H. ve Epçaçan, C. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*. 61. 211-228.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 1-13.
- Köktaş, Ş. K. (2007). *Eğitim bilimine giriş* (1. bs). Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Blom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41( 4), 212–218.
- Krejcie, R. V ve Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30, 607-610.
- Kumral, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri: Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 59-68.
- Leming, J.S. (1998). Some critical thoughts about the teaching of critical thinking. *Social studies*, C. 89. S. 2, Carbondale.
- Mercan, P. ve Çetinkaya, Ç. (2009). Küreselleşmenin aile yapısı, kadının toplumdaki yeri ve kadın eğitimi üzerine etkileri. *International congress on intercultural dialogue and education*. Bursa.
- McCann, H.; McCann, J. ve Moore, W.E. (1985). *Creative and critical thinking*. Boston: Houghton Mifflin Company
- McKnown, K. (1997). Fostering critical thinking. *A Research Paper to Air Command and Staff College*. USA.
- Narin, N. ve Aybek, B. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 336-350.
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu-eğitim-yeni kimlikler-II: Bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32, 1(2), 341-350.
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., ve Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.

- Oğuzkan, F. (1985). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*, (2. bs), Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve öğretme* (4. bs) Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde dönüşüm: eğitimde yeni değerler* (4. bs). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özkan, B. (2005). Eğitim Felsefi Temelleri. M. Erden (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (3. bs). Epsilon Yayıncılık.
- Paul, R. (1995). Critical thinking how to prepare students for a rapidly changing world. Foundation for Critical Thinking Santa Rosa. CA Possibilities. ASHE- ERIC Higher Education Report No. 2.
- Paul, R., Binker, K., Jensen ve Kreklau, (1990). *Critical thinking handbook:4th- 6th grades a guide for remodelling lesson plans in language arts*. Social Studies ve Science, Rohnert Park, CA, Foundation for Critical Thinking Sonoma State University.
- Polat, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adıyaman Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Qian, L.(2007). *Critical thinking and educational ideal*. US-China Education Review, 4 (1).
- Schreglmann, S. (2011). *Konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimine ve düzeyine olan etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Seferoğlu, S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 193-200.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 12 (7).



- Semerci, N. (1999). *Mikro öğretim dersinde kritik düşünmenin eleştiri becerisini geliştirmeye etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Fırat Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ
- Semerci, N. (2000). Kritik düşünme ölçeği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25(116), 23-26.
- Semerci, Ç. Semerci, N. ve Çerçi, N. (2002). Eğitim-Öğretim Felsefesini Belirleme Ölçeği. XI. Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri. Yakın Doğu Üniversitesi. Lefloşa.
- Seven, M. A. (2004). Eğitimde Bilginin Felsefi Temelleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2).
- Sönmez, V. (2011). *Eğitim felsefesi* (10. bs). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sternberg, R. J. (1999). *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Sünbül, A. M. ve Kurnaz, A. (2012). Eleştirel düşünme ve öğretimi. Z. Kaya (Ed.), *Öğrenme ve öğretme kuramları, yaklaşımları, modeller* (sf. 293-322), Ankara: Pegem Akademi.
- Şahinel, S. (2001). *Eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi yaklaşımını temel alan Türkçe öğretim programının topları erişimi ve kalıcılığa etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: PagemA Yayıncılık.
- Şişman, M. (2012). *Eğitim bilimine giriş* (10. bs). Ankara: Pegem Akademi.
- Taşdelen, V. (2011). Eğitimden Felsefeye. V. Taşdelen, A. Yayla ve A. Karaca (Ed.), *Eğitimden felsefeye* (1. bs), (sf. 225-228), *Yüzüncü yıl Üniversitesi Yayınları No: 50*. Van.
- Terzi, A. R. (2010). *Eğitim bilimine giriş* (2. bs). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu* (3. Sürüm). Mersin: e- kitap
- Tok, E. ve Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 67-82.
- Topses, G. (2012). Eğitim biliminin diğer bilimlerle ilişkisi ve işlevi. L. Küçükahmet (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (9. bs), (sf. 75-178), Ankara: Nobel Akademi.

- Torun, N. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi /Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tuncel, İ. (2012). Program geliştirmenin kuramsal temelleri. H. Şeker (Ed.) *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* (1. bs), (sf. 19-70), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turanlı, M., Taşpınar Cengiz, D. ve Bozkır, Ö. (2012). Faktör analizi ile üniversiteye giriş sınavlarındaki başarı durumuna göre illerin sıralanması. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Ekonometri ve İstatistik Dergisi*, 17, 45-68.
- Turgut, İ. (1991). *Eğitim üzerine felsefi bir deneme*. İzmir: Bilgehan Matbaası.
- Türk Dil Kurumu. (2015). *Türkçe Sözlük*. [http://tdk.gov.tr] web adresinden 20 Ağustos 2015 tarihinde indirildi.
- Van Driel, J.H., Bulte, A.M.W. ve Verloop, N. (2007). The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs. *Learning and Instruction*, 17, 156-171.
- Wiles, J. (1999). *Curriculum essentials*. Boston: Allyn And Bacon.
- Yağcı, R. (2008). *Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yıldırım, C. (2004). *Ansiklopedik çağdaş felsefe sözlüğü*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Yılmaz, K., & Tosun, M.F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 205-218.
- Yurdabakan, İ. (Ocak 2002). Küreselleşme Konusundaki Yaklaşımlar ve Eğitim. *Eğitim Araştırmaları*, 6, 61-64.

## EK 1: EĞİTİM-ÖĞRETİM FELSEFESİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Sevgili Katılımcı;

Bu anket, “Öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkisi” adlı bir yüksek lisans tezi araştırması amacıyla uygulanmaktadır. Aşağıda verilen maddelerin karşısına size uygun olan seçeneğe ( X ) işareti koyunuz. Verdiğiniz bilgiler sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Bu nedenle samimi olarak cevap vermeniz araştırmanın doğruluğu açısından önem taşımaktadır. İsim yazmanıza gerek yoktur. Katılarınız için teşekkür ederim.

<b>Cinsiyetiniz:</b> 01 ( ) Bayan 02 ( ) Erkek <b>Bransınız:</b> <b>Çalıştığınız okul türü:</b> 01 ( ) İlkokul 02 ( ) Ortaokul 03 ( ) Lise <b>Kıdem yılı:</b> 01 ( ) 1-4 yıl 02 ( ) 5-9 yıl 03 ( ) 10-14 yıl 04 ( ) 15-20 yıl 05 ( ) 20 yıl+	<b>Kesinlikle reddediyorum</b>	<b>Kısmen Katılıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Çoğunlukla Katılıyorum</b>	<b>Tamamen Katılıyorum</b>
1. Öğrencide sosyal reform arzusu uyandırmak okulun görevi olmamalıdır.					
2. Kendini disipline etme, kendiliğinden öğrenilmez, öğretmen tarafından kazandırılmalıdır.					
3. Öğrenciler çok sıkı çalıştırılıp ve çoğu zaman zorlanmalıdır.					
4. Eğitim çocuğun ilgi ve gereksinimlerine göre düzenlenmelidir.					
5. Eğitim programlarının içeriği gelişen bilgi ve teknolojilere göre güncelleştirilmelidir.					
6. Eğitim açık seçik bir sosyal hareket programı geliştirmede başta gelen araç olmalıdır.					
7. Yeni bir kültür ve toplumun yeniden eğitimi zorunludur.					
8. Öğrencilere yararlı bilgiler öğretilmelidir.					
9. İnsanlar eğitilmişse demokrasi gelişir.					
10. Eğitim-öğretim öğretmen merkezli olmalıdır.					
11. Eğitimde bugünün olduğu kadar geleceğin ihtiyaç ve beklentileri de dikkate alınmalıdır.					
12. Eğitim, öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi üzerine kurulmalıdır.					
13. Toplumun yeniden düzenlenmesi fikrine inandırma okulda başlatılmalıdır.					
14. Öğretmen öğrencileri eğitimi yeniden düzenleme konusunda inandırılmalıdır.					
15. Okul gerçek yaşam durumlarını sağlamamalıdır.					
16. Öğretmen, geçmişin değerli geleneklerini ve denenmiş fikirlerini inançla aktarmalı ve korumalıdır.					
17. Öğrencilere "toplum merkezli eğitim" sunulmalıdır.					
18. Eğitimde eleştirel düşünmeye önem verilmelidir.					
19. Öğrenci kültürel mirasını tanıyarak ve değerini benimseyerek yaşama hazırlamalıdır.					
20. Çocuğun okula gitmesinin amacı, bu dünyayı olduğu gibi tanımak olmalıdır.					
21. Okul öğrencilerin zihinlerine ve karakterlerine yeni bir düzenin gelişmesine yol açacak şekilde geleceğe dönük eğitilmelidir.					
22. Mesleki eğitim sadece işte öğretilmelidir.					

	Kesnikle reddediyorum	Kismen Katılıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
23. Geleneksel eğitimle, toplumda düzen, sükunet duygusu ve ahenk sağlanmalıdır.					
24. Okulda bireysel yarışmadan çok yardımlaşma, paylaşma ve işbirliğine önem verilmelidir.					
25. Eğitimin içeriğine ve yöntemlerine yeniden düzenlenecek gözüyle bakılmalıdır.					
26. Öğretmen toplumsal etkinlikleri gözlemleyen bir uzmandır.					
27. Okulun eğitsel görevi, entelektüel ve ahlaki disiplinler yoluyla kültürün özünü korumak ve devamlılığını sağlamak olmalıdır.					
28. Okul demokrasinin kurallarına göre işletilmelidir.					
29. Eğitim sosyal yönden kendini tanımayı sağlamalıdır.					
30. Temel konular "Büyük Kitaplar" denilen Eski Yunan klasikleriyle öğrenilir.					
31. Eğitim programlarının merkezine politik, ekonomik, dini, estetik ve eğitimsel yaşantıların en ciddi sorunları alınmalıdır.					
32. Eğitim programlarının merkezinde öğrenci bulunmalıdır.					
33. Öğrencilere okulda ders seçme fırsatı verilmemelidir.					
34. Derslerde buluş yoluyla eğitim problem çözüme, araştırma, proje çalışmaları ve iş birlikli öğrenme gibi yöntem ve teknikler sıklıkla kullanılmalıdır.					
35. Eğitimde bilimsel yöntemden yararlanılmalıdır.					
36. Öğrenciler derste eleştirel düşündürülmemelidir.					
37. Eğitim sağlam ve doğru karakterli insan tipi yetiştirme işiyle uğraşmalıdır.					
38. Demokratik sınıf ortamında tartışma, eleştirel düşünme ve problem çözüme yöntemleri ağırlıklı olarak kullanılmalıdır.					
39. Öğretimde problem çözüme yöntemi esas alınmalıdır.					
40. Eğitimde, tarihin süzgecinden geçmiş temel bilgiler, öğrencinin kendi yaşantısı ile elde ettiği bilgilerden daha önemlidir.					
41. Mesleki ve teknik eğitimin önemi yoktur.					
42. Eğitimde, sunuş yoluyla öğretim, tekrar, mekanik alıştırma, ezberleme gibi yöntem ve teknikler sıklıkla kullanılmalıdır.					
43. Eğitim yeni bir toplumsal düzen yaratmaya girişmelidir.					
44. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır.					
45. Eğitim programlarında sanat, müzik, beden eğitimi, el işleri ve mesleki eğitim gibi derslere yer verilmemelidir.					
46. Eğitimde yaparak yaşayarak öğrenme ile yaşam boyu öğrenme sağlanmalıdır.					
47. Sınıf içerisinde gerektiğinde ceza verilmelidir.					

**EK 2:****ELEŞTİREL DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ**

Sevgili Katılımcı;

Bu anket, “Öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkisi” adlı bir yüksek lisans tezi araştırması amacıyla uygulanmaktadır. Aşağıda verilen maddelerin karşısına size uygun olan seçeneğe ( X ) işareti koyunuz. Verdiğiniz bilgiler sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Bu nedenle samimi olarak cevap vermeniz araştırmanın doğruluğu açısından önem taşımaktadır. İsim yazmanıza gerek yoktur. Katılarınız için teşekkür ederim.

<b>Cinsiyetiniz:</b> 01 ( ) Bayan 02 ( ) Erkek					
<b>Bransınız:</b>					
<b>Çalıştığınız okul türü:</b> 01 ( ) İlkokul 02 ( ) Ortaokul 03 ( ) Lise					
<b>Kıdem yılı:</b> 01 ( ) 1-4 yıl 02 ( ) 5-9 yıl 03 ( ) 10-14 yıl 04 ( ) 15-20 yıl 05 ( ) 20 yıl+	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Karar vermeden önce yeterli veri toplarım.					
2. Gerektiğinde esnek davranmasını bilirim.					
3. Diğer kişilerle tartışma yaparken onların hislerini anlayabilirim.					
4. Herhangi bir yazı okuduğumda ana fikri çabucak bulabilirim.					
5. Kararlarımı vermeden düşüncemi kontrol ederim.					
6. Herhangi bir işe başlamadan ya da karar vermeden önce nasıl yapılacağını düşünür ve planlarım.					
7. Duyularımın nasıl ve ne zaman beni etkilediğinin farkındayım.					
8. Problemi çözmeden önce değişik açılardan görmek için uğraşırım.					
9. Karşıma çıkan zorlukları kolayca tanıyabilirim.					
10. Düşünmeden önce konuşmam ve yazmam.					
11. Herhangi bir olayın ardında yatan nedenleri araştırırım.					
12. Bilgileri analiz ederken değişiklikleri göz önüne alırım.					
13. Kararlarımdan önce uygun verileri toplarım.					
14. Derslerimi ve çalışmalarımı karşı dikkatimi yoğunlaştırabilirim.					
15. Neden ve sonuçları ile problemleri objektif olarak analiz edebilirim.					
16. Bilgi, düşünce ve fikirleri daha iyi anlamak için sorular sorabilirim.					
17. Fikirlerin ve düşüncelerin güvenilir olup olmadığını kontrol ederim.					
18. Problemin çözümü için birden fazla farklı çözüm yolu önerebilirim.					
19. Çalışmalarımı değerlendirirken mutlaka ölçütlerden yararlanırım.					
20. Olayları ya da bilgileri karşılaştırırken ayrıntılara inebilirim.					
21. Öğrendiklerimi diğer alanlara uygulayabilirim.					
22. Diğer insanların fikirlerini dikkatli bir şekilde dinlerim.					

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
23. İlgilendiğim konu ile ilgili olmayan bilgilerin farkında olur ve onları ayıklarım.					
24. Fikirlerini okuduğum ya da dinlediğim kişinin ne anlatmak istediğini anlayabilirim.					
25. Yaptığım ödevlere ya da işlere dört elle sarılırım.					
26. Yaptığım işlerin ne olduğunu daha iyi anlayabilmek için onu önce parçalara ayırır daha sonra birleştiririm.					
27. Kendime güvenirim.					
28. Derslerimle ve derslerimin gerekleriyle sürekli ilgilenirim.					
29. Herhangi bir işle uğraşırken bir engelle karşılaştığımda asla pes etmem.					
30. Bir ödevi, projeyi ya da işi bitirdikten sonra onu değerlendiririm.					
31. Yaptığım işlerde ya da herhangi bir konuda zayıf olduğum noktalar varsa gidermeye çalışırım.					
32. Davranışlarımın diğer kişileri nasıl etkilediğinin farkındayım.					
33. Alanımla ilgili bilgileri genişletmek için uğraşırım.					
34. Problemin nasıl çözüleceğine karar verdikten sonra mutlaka o çözümü denerim.					
35. Benim için anlamlı olan bilgileri ve fikirleri düzenli bir şekilde organize edebilirim.					
36. Herhangi bir konuda çalışma yaparken karşıma çıkan belirsizlikler gidermeye çalışırım.					
37. Çalışmalarımda uygun kriterleri, modelleri ya da kuralları uygulayırım.					
38. Sözlü anlatımları kurallarına uygun olarak yapabilirim.					
39. Herhangi bir şey hakkındaki düşüncelerimi açıkça ifade ederim.					
40. Yaptıklarımı genelde kusursuz ve tam yaparım.					
41. Çalışmalarımda kendi kendimi motive edebiliyorum.					
42. Yaşamın diğer alanlarına ve farklı düşüncelerine karşı merak duyarım.					
43. Problemleri çözerken orijinal çözüm yolları kullanırım.					

## EK 3: Araştırma izni



T.C.  
BARTIN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 24925745-605-E.8739175  
Konu: Araştırma Önerisi  
(Gülsüm AĞDACI)

03.09.2015

### MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 20/03/2012 tarih ve 4506 sayılı yazı ekindeki 2012/13 No.lu Genelge.  
b) Müdürlük Makamından alınan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu Kurulması" konulu 14/10/2014 tarih ve 4557918 sayılı Olur.  
c) Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 02/09/2015 tarih ve 407 sayılı yazısı ve ekleri.

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün ilgi (c) yazısı ile; Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı (Tezli) Yüksek Lisans öğrencisi Gülsüm AĞDACI'nın "Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri Eğilimi ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki" konulu Yüksek Lisans çalışmasını İlimiz Merkezindeki İlk-ortaokul (11+11 okul) ve Liselerde (12 okul) 04-11 Eylül 2015 tarihleri arasında Mesleki Çalışmalarını gerçekleştiren öğretmenlere uygulamak istediğini bildirilmektedir.

İlgi (c) yazı gereği yapılmak istenen Araştırma İzni Projesine ilişkin başvuru İlgi (a) 2012/13 No.lu Genelge kapsamında "Araştırma Değerlendirme Komisyonu"na değerlendirilmiş ve uygun bulunmuştur.

Söz konusu Araştırma Önerisine ilişkin Araştırma Değerlendirme Formu ve çalışma takvimi ekte sunulmuş olup, ilgilinin çalışmasını öğretmenlerin seminer çalışmalarını aksatmadan (saat 12.00'dan sonra) okul müdürlerinin bilgisi dahilinde ilgili okullarda uygulayabilmesi hususunu Olur'larınıza arz ederim.

Temel YÜKSEL  
Şube Müdürü

OLUR  
03.09.2015

Yaşar DEMİR  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü

Adres : Gölbucağı mah.2 nolu çevre yolu 74000 BARTIN  
Tel : (0378) 227 68 90 (427)  
Fax : (0378) 227 96  
e-posta : temelegitim74@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat:  
Temel YÜKSEL - Şube Müdürü  
(Temel Eğitim Şubesi)  
Elektronik Ağ: <http://bartin.meb.gov.tr>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 86ad-adbe-3d89-86f8-8a82 kodu ile tevtit edilebilir.

**EK 4: Örnekleme Oluşturan Okullar ve Öğretmen Sayıları**

<b>Okul Adı</b>	<b>Tarih</b>	<b>Çalışmanın Saat Aralığı</b>	<b>Öğretmen Sayısı</b>
Ağdacı İlkokulu	07.09.2015	12'den sonra	10
Atatürk İlkokulu	07.09.2015	12'den sonra	25
Çaydüzü İlkokulu	07.09.2015	12'den sonra	25
Fatih İlkokulu	04.09.2015	12'den sonra	30
Gürgenpınarı İlkokulu	07.09.2015	12'den sonra	12
İnönü İlkokulu	07.09.2015	12'den sonra	25
İstiklal İlkokulu	11.09.2015	12'den sonra	20
Kemal-Sabriye Ocağcı İlkokulu	07.09.2015	12'den sonra	20
Şh. Ütğm. A. Aydoğmuş İlkokulu	07.09.2015	12'den sonra	20
Şiremirçavuş İlkokulu	07.09.2015	12'den sonra	15
Toki İlkokulu	04.09.2015	12'den sonra	25
Bartın İMKB Ortaokulu	08.09.2015	12'den sonra	25
Cumhuriyet Ortaokulu	09.09.2015	12'den sonra	25
Çaydüzü Ortaokulu	10.09.2015	12'den sonra	15
Fatih Ortaokulu	11.09.2015	12'den sonra	15
Gazi Ortaokulu	05.09.2015	12'den sonra	20
Gürgenpınarı Ortaokulu	07.09.2015	12'den sonra	15
Hendekyanı Ortaokulu	05.09.2015	12'den sonra	25
Şh. Üstğm. A.Aydoğmuş Ortaokulu	05.09.2015	12'den sonra	20
Toki Ortaokulu	05.09.2015	12'den sonra	15
Merkez İmam Hatip Ortaokulu	07.09.2015	12'den sonra	15
Kocareis İmam Hatip Ortaokulu	08.09.2015	12'den sonra	15
Bartın İhl ve And. İhl	08.09.2015	12'den sonra	25



Bartın And. Öğretmen Lisesi	08.09.2015	12'den sonra	30
Bartın Fen Lisesi	09.09.2015	12'den sonra	30
Bartın Güzel San. ve Spor Lisesi	09.09.2015	12'den sonra	15
Bartın Lisesi	09.09.2015	12'den sonra	25
Bartın Tek. ve End. Meslek Lisesi	10.09.2015	12'den sonra	80
Cumhuriyet Lisesi	10.09.2015	12'den sonra	20
D. Fırıncıoğlu Anadolu Lisesi	10.09.2015	12'den sonra	30
Kız Teknik ve Meslek Lisesi	11.09.2015	12'den sonra	60
Köksal Toptan Lisesi	11.09.2015	12'den sonra	40
Ticaret Meslek Lisesi	11.09.2015	12'den sonra	35
Turgut Işık Sağlık Meslek Lisesi	11.09.2015	12'den sonra	25
Toplam			847

## **EK 5: Özgeçmiş**

### **Kişisel Bilgiler**

Adı Soyadı: Gülsüm AĞDACI

Doğum yeri ve tarihi: Bartın 20. 07. 1988

### **Eğitim Durumu**

Lisans Öğrenimi: Kastamonu Üniversitesi - Eğitim Fakültesi

Sınıf Öğretmenliği (Eylül 2008 - Haziran 2012)

Yüksek Lisans Öğrenimi: Bartın Üniversitesi - Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı

(Şubat 2013-?)

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

### **İş Deneyimi**

Çalıştığı Kurumlar: Van - Başkale Merkez Başkale İlkokulu (Şubat 2015 - ?)

### **İletişim**

E-posta adresi: glsmgdc@gmail.com