

**DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİMDALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARINDA
ELEŞTİREL DÜŞÜNCE YÖNELİMLERİ İLE
EĞİTİM İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

**İsmail AKGÜN
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Hakan SARIÇAM**

Kütahya, 2015

Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmeni Adaylarında Eleştirel Düşünce Yönelimleri İle Eğitim İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve ilkelere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını; yararlandığım kaynakların “Kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

28/07/2015

İsmail AKGÜN

Kabul ve Onay

İsmail AKGÜN'ün hazırladığı “Sınıf Öğretmeni Adaylarında Eleştirel Düşünce Yönelimleri İle Eğitim İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile kabul edilmiştir.

.... / /

Tez Jürisi

Yrd. Doç. Dr. Hakan SARIÇAM (Danışman)

Doç. Dr. Baykal BİÇER

Doç. Dr. Mehmet ÇARDAK

İmza

Doç. Dr. Baykal BİÇER

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Önsöz

Günümüz eğitim programlarında eğitimin işlevi, öğrencileri toplumsal yaşam için hazırlamak, sürekli değişen toplumsal yaşam koşullarının gerekliliklerini bilen; problem çözme, düşünce üretme ve yaratıcılığını kullanma konularında deneyimli bireylerin yetiştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu durum günümüzde zorunlu hale gelmiştir. Eleştirel düşünce eğitimi, bu açıdan çağdaş ve ilerici eğitimin önemli bir yanıdır.

Bu tezin ana fikrini, bilgi ve iletişim çağında toplumu oluşturan bireylerin girişken, soru soran, tartışan, düşünen, eleştiren, araştıran öğrenen ve uygulayan bireylerin yetiştirilmesi; bunları yetiştiren sınıf öğretmen adaylarının ve sahip oldukları eğitim inançlarının eleştirel düşünce yönelimlerine etkisini incelemek oluşturmaktadır.

Farklı sınıflarda eğitim gören sınıf öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler bağlamında farklı eğitim inançlarına ve eleştirel düşünce yönelimlerine sahip olmaları araştırmacıyı bu probleme yöneltmiştir.

Bu tezde içerik olarak, sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünce yönelimleri ve eğitim inançları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından nasıl bir farklılaşma olduğuna yönelik bilgiler yer almaktadır. Bunun yanı sıra eğitim inançlarının kendi aralarındaki ilişki ve farklılaşmalara da değinilmektedir. Bu çalışmanın İlköğretim ABD başta olmak üzere; Psikoloji, Sosyoloji ve Program Geliştirme ve Öğretmen Yetiştirme alanlarına katkılar sağlayacağı öngörülmekte ve alanda benzeri çalışmaların sayısının arttırılması önerilmektedir.

İsmail AKGÜN

Teşekkür

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarında eleştirel düşünce yönelimleri ile eğitim inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yüksek lisans tez projemin seçimi ve hazırlanması temel olmak üzere tüm çalışmalarında desteğini ve emeğini esirgemeyen, fikirlerinden faydalandığım öğrencisi olduğum için gurur duyduğum, tez danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Hakan SARIÇAM 'a rehberliğinden dolayı şükranlarımı sunarım.

Tez çalışmam boyunca; özellikle evde çalışmam için bana ortam hazırlayan, kendinden fedakarlık eden, çalışmam süresince sürekli beni destekleyen çok kıymetli eşime ve zamanından çaldığım biricik oğluma çok teşekkür ederim. Tezimin yazım aşamasında, bir çok teknik konuda desteğini esirgemeyen Mücahit CEYHUN kardeşime de çok teşekkür ederim.

Bu araştırmada da diğer araştırmalarda olduğu gibi araştırmacıdan kaynaklanan bir takım eksiklikler olabilir. Bu araştırma ile veri toplama araçlarının, araştırmada kullanılan yöntemlerin, yapılan uygulama ve araştırma sonuçlarının yapılacak olan araştırmalara katkı sağlaması ve yeni çalışmalara ışık tutması dileğiyle.

İçindekiler

Yemin Metni	i
Kabul ve Onay	ii
Önsöz	iii
Teşekkür	iv
İçindekiler	v
Şekiller Listesi	viii
Tablolar Listesi	ix
Özet	x
Abstract	xi
Birinci Bölüm	1
Giriş	1
Kuramsal Çerçeve	4
Düşünce	4
Düşünme becerileri.....	8
Eleştirel Düşünme	11
Eleştirel Düşünme Becerileri	15
Eleştirel düşünmenin karakter özellikleri	17
Eleştirel Düşünme Yönelimi	19
Eleştirel Düşünme Ve Eğitim.....	21
Felsefe Ve Düşünce.....	23
Eğitim Ve Felsefe.....	24
Felsefe akımları	27
İdealizm (İdealistlik).....	28
Realizm (Gerçekçilik).....	29
Pragmatizm (Yararcılık)	30
Existentializm (Varoluşçuluk)	31
Eğitimde Felsefi Akımlar	33
Daimicilik	33
Esasicilik	35
İlerlemecilik.....	36
Yeniden Kurmacılık	38
Problem Durumu	38
Araştırmanın Önemi.....	41
Araştırmanın Amacı	42
Alt amaçlar	42
Araştırmanın hipotezleri.....	42

İkinci Bölüm	44
Yöntem	44
Çalışma Grubu	45
Veri Toplama Araçları	45
Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)	45
Eğitim İnançları Ölçeği Geçerliliği	46
Eğitim İnançları Ölçeği Güvenirliği	46
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ)	46
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Ölçeğin Geçerliliği	46
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Güvenirliği	47
Madde analizi	47
Verilerin Toplanması	47
Verilerin Analizi	47
Üçüncü bölüm.....	49
Bulgular.....	49
Cinsiyete göre eleştirel düşünme eğilimi ve eğitim inançları puanları	49
Sınıf düzeyine göre eleştirel düşünme eğilimi ve eğitim inançları düzeyleri ...	50
Aile gelir durumuna göre eleştirel düşünme eğilimi ve eğitim inançları	
düzeyleri	52
Anne eğitim durumuna göre eleştirel düşünme eğilimi ve eğitim inançları	
düzeyleri	53
Baba eğitim durumuna göre eleştirel düşünme eğilimi ve eğitim inançları	
düzeyleri	55
Algılanan anne tutumuna göre eleştirel düşünme eğilimi ve eğitim inançları	
düzeyleri	57
Algılanan baba tutumuna göre eleştirel düşünme eğilimi ve eğitim inançları	
düzeyleri	59
Sınıf öğretmeni adaylarının yaşlarına göre eleştirel düşünme eğilimi ve eğitim	
inançları düzeyleri	61
Eleştirel düşünme eğilimi ve eğitim inançları arasındaki ilişki.....	63
Regresyon Analizi	65
Dördüncü Bölüm	67
Tartışma, Sonuç ve Öneriler	67
Tartışma.....	67
Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkeni faktörü açısından eleştirel düşünme	
yönelimi düzeylerine yönelik tartışma	67
Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf değişkeni faktörü açısından eleştirel düşünme	
yönelimi düzeylerine yönelik tartışma	68
Sınıf öğretmeni adaylarının aile gelir durumu değişkeni açısından eleştirel	
düşünme yönelimi düzeylerine yönelik tartışma.....	68
Sınıf öğretmeni adaylarının anne-baba eğitim durumu değişkeni açısından eleştirel	
düşünme yönelimi düzeylerine yönelik tartışma.....	69
Sınıf öğretmeni adaylarının anne-baba tutumu değişkeni açısından eleştirel	
düşünme yönelimi düzeylerine yönelik tartışma.....	70

Sınıf öğretmeni adaylarının yaş değişkeni açısından eleştirel düşünme yönelimi düzeylerine yönelik tartışma	70
Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenler açısından eğitim inançlarına yönelik tartışma.....	71
Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf değişkeni açısından eğitim inançlarına yönelik tartışma.....	72
Sınıf öğretmeni adaylarının aile gelir durumu değişkeni açısından eğitim inançlarına yönelik tartışma	73
Sınıf öğretmeni adaylarının anne-baba eğitim durumu değişkeni açısından eğitim inançlarına yönelik tartışma	73
Sınıf öğretmeni adaylarının algılanan anne-baba tutumu değişkeni açısından eğitim inançlarına yönelik tartışma.....	74
Sınıf öğretmeni adaylarının algılanan yaş değişkeni açısından eğitim inançlarına yönelik tartışma.....	75
Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme yönelimi ve eğitim inançlarına ilişkin genel tartışma	76
Sonuç	79
Öneriler	81
Kaynaklar	83
Ekler	101
Özgeçmiş	107

Şekiller Listesi

<i>Şekil 1.</i> Düşüncenin evrensel yapısı.....	5
<i>Şekil 2.</i> Düşünme alanları haritası ve düşünme becerileri.....	10
<i>Şekil 3.</i> Eleştirel düşünme becerileri ve gerekli tutumlar.....	19

Tablolar Listesi

Tablo 1 Düşünme Türleri	8
Tablo 2 Eleştirel Düşünmeye İlişkin Anlayışlar	12
Tablo 3 Daimiciliğe Ait Öğretim Programı, Öğretim Yöntemleri, Sınıf Yönetimi, Ölçme Değerlendirme Ve Öğretmen Rollerine İlişkin Özellikler (Erkılıç, 2008)	34
Tablo 4 Esasiciliğin Ait Öğretim Programı, Öğretim Yöntemleri, Sınıf Yönetimi, Ölçme Değerlendirme Ve Öğretmen Rollerine İlişkin Özellikler (Erkılıç, 2008)	36
Tablo 5 İlerlemeciliğe Ait Öğretim Programı, Öğretim Yöntemleri, Sınıf Yönetimi, Ölçme Değerlendirme Ve Öğretmen Rollerine İlişkin Özellikler (Erkılıç, 2008)	38
Tablo 6 Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Ve Eğitim İnançları Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Çarpıklık Ve Basıklık Sonuçları.....	48
Tablo 7 Sınıf Öğretmeni Adayı Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ve Eğitim İnançları Puanlarının Cinsiyete İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	49
Tablo 8 Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ve Eğitim İnançları Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	51
Tablo 9 Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ve Eğitim İnançları Puanlarının Aile Gelir Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	52
Tablo 10 Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ve Eğitim İnançları Puanlarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	54
Tablo 11 Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ve Eğitim İnançları Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	56
Tablo 12 Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ve Eğitim İnançları Puanlarının Algılanan Anne Tutumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	58
Tablo 13 Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ve Eğitim İnançları Puanlarının Algılanan Baba Tutumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	60
Tablo 14 Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ve Eğitim İnançları Puanlarının Yaşlarına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	62
Tablo 15 Eleştirel Düşünme Eğilimi İle Eğitim İnançları Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları	64
Tablo 16 Eleştirel Düşünme Eğilimi İle Eğitim İnançları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları	64
Tablo 17 Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerinde Eğitim İnançlarının Yordayıcı Rolüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	66
Tablo 18 Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerinde Eğitim İnançlarının Değişkenlere Göre Analiz Sonuçları	79

Özet

Sınıf öğretmeni adaylarında eleştirel düşünce yönelimleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi

Günümüz dünyasında çağdaş eğitim inançları doğrultusunda eğitim gören, eleştiren, sorgulayan, analitik düşünen, problem çözme becerisine sahip olan bireyler diğerlerine oranla toplumda hep bir adım daha öndedir. Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme yönelimleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada, eleştirel düşünme yönelimleri ve eğitim inançlarının “cinsiyet, sınıf, aile gelir durumu, anne-baba eğitim durumu, algılanan anne-baba tutumu, yaş” değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelindeki araştırmanın çalışma evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı Dumlupınar, Afyon Kocatepe ve Uşak Üniversiteleri Eğitim Bilimleri Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören toplam "432" sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Eğitim İnançları Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, betimsel istatistikler, Kruskal-Wallis testi, Korelasyon analizi, Çoklu Regresyon analizi, Mann Whitney U testi ve Spearman Korelasyon analizi kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular, sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme yönelimleri ile eğitim inançları ve alt ölçekleri (ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, daimicilik) arasında pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Fakat "esasicilik" alt ölçeği ile eleştirel düşünme yönelimi arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmeni adaylarının ilerlemeci, varoluşçu, yeniden kurmacı ve daimi eğitim inançları puanları arttıkça eleştirel düşünme yönelim düzeyleri de pozitif yönde artmaktadır. Ancak bu durum esasicilik eğitim inancı için geçerli değildir. Ayrıca eğitim inançlarının kendi aralarında da (ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, daimicilik) pozitif ve (esasicilik) negatif ilişkiler vardır. Eleştirel düşünme yöneliminin eğitim inançları arasındaki ilişki kalitesi büyükten küçüğe; ilerlemecilik >varoluşçuluk> yeniden kurmacılık > daimicilik >esasicilik olarak tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Sınıf öğretmeni adayları, eğitim inancı, eğitim felsefesi, eleştirel düşünme, eleştirel düşünme yönelimi

Abstract

Examining the relationship between education beliefs and critical thinking disposition of form teacher candidates.

In today's world of modern education in line with their beliefs studying, criticizing, questioning, analytical thinking, problem solving skills with individuals who are always one step ahead compared to others in the community. In this study, we aimed to investigate the relationship between form teacher candidates educational beliefs and critical thinking orientation. Also in research, if critical thinking, beliefs, disposition and training "gender, class, family income, parents' education level, perceived parental attitudes to age" differentiate or not according to the variables was examined. For this purpose in the study relational scanning is used which is one method of descriptive research methods. The working population of the scanning model is Dumlupınar, Afyon Kocatepe and Uşak Universities Faculty of Educational Sciences "432" form teacher candidates who were studying in 2014-2015 academic year. To collect the data of the study "Critical Thinking Dispositions Scale" and "Education Beliefs Scale" are used. To analyze the data, descriptive statistics, Kruskal-Wallis test, correlation analysis, multiple regression analysis, the Mann-Whitney U test and Spearman correlation analysis were used. After analyzing the result of the data, it is found that there is a positive relationship between classroom teachers' critical thinking disposition and educational beliefs and subscales (Progressivism, Existentionaist Education, Reconstructionism, and Perennialism). But "essentialism" is found that there is a negative relationship between "perennialism" with sub-scale and critical thinking intention. In other words, if the form teacher candidates progressive, existential, re-fiction and permanent belief score increase, critical thinking towards education levels are increasing in a positive direction. But, this is not the case for belief in essentialism education. In addition, the educational belief among themselves has (progressivism, existentionaist education, reconstructionism, perennialism) positive and (essentialism) negative relationships. Critical thinking intention between the educational believes relationship quality from bigger to smaller identified like this schema; progressivism > existentionaist education > reconstructionism > perennialism> essentialism

Keywords: form teacher candidates, education belief, educational philosophy, critical thinking, critical thinking intention

Birinci Bölüm

Giriş

Düşünme insan türüne ait bir yetenektir. İnsanın var olduğu yerde varlığa bağlı olarak düşüncenin olması kaçınılmazdır. İnsanın akli bir konuyla ilgili bilgileri kıyaslayarak, bilgiler arasındaki bağıntıları inceleyen ve bir hüküm ya da sonuca varma eylemidir (URL-1) İnsanın temel özelliklerinden olan; akıl sahibi, konuşan bir varlık olması onu düşünceyle doğrudan ilişkilendirir (Erdem, 2014).

Günümüzde bilgi ve bilgiye ulaşma şekilleri baş döndüren bir hızla sürekli değişmekte ve gelişmektedir. Eleştiren, sorgulayan, analitik düşünen, problem çözme becerisine sahip olan bireyler diğerlerine oranla toplumda hep bir adım daha öndedir. Eleştirel düşünme, bilginin doğruluğunun ve kesinliğinin irdelenmesidir (Beyer, 1987). İnsanlar düşünürken çoğu zaman neyin peşinde olduklarını bilemezler. Toplumun sürekli artan istekleri ve hedeflerinin bilinç seviyesinde fark edilmesi eleştirel düşüncenin çalışma alanına girmektedir (Paul & Elder, 2013). Bireyler eğitim hayatları boyunca eleştirel düşünme yeteneğine sahip olduklarında karşısındaki insanların düşüncelerini, varsayımlarını ve hipotezlerini ayırt edebilecekler, konuşmada anlaşılmayan noktaları ve argümanların noksan kalan kısımlarını görebilecekler ve tanımların uygunluğunu ve sonuçların yeterliliğini değerlendirebileceklerdir (Özden, 1998).

Uygar toplumun ihtiyaçları, günümüz insanların düşünme becerilerine sahip olmalarını gerekli kılmaktadır. Eğitim ve öğretimde bilgi alış verişi yerine, düşünme eylemine sahip olabilme daha önemli bir konuma gelmiştir. Bu sebeple çağdaş eğitim kurumlarında düşünebilen, eleştirebilen, üretebilen, bilgiye ulaşma yollarını bilen bireylerin yetiştirilmesine çalışılmakta, öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmayı hedefleyen ve bireyleri bu hedefler doğrultusunda yetiştirmeyi amaç edinen eğitim programları hazırlanmaktadır (Akbıyık ve Seferoğlu, 2006).

Felsefe insanın onu çevreleyen evreni ve bu evrende olup bitenlere karşı sürekli bir merak, öğrenme, düşünme, tanıma, irdeleme ve anlama çabalarının bir sonucudur (Aydın, 2000). Felsefe insanlığın varoluşundan günümüze kadar varlığını sürdürme gelmiştir. Bu tarihsel süreçte eğitim ve eğitim faaliyetleriyle sürekli iç içe olmuştur. Her türlü düşünce ve değişime öncülük ettiği gibi eğitimdeki değişimlere de öncülük edip birçok yeniliklere ilham kaynağı olmuştur. Çünkü felsefe; bütün bilimlerin beslendiği bir kaynak olarak insanlara bilgiyi ve fikirleri öğretmeyi değil, düşünmeyi öğretmeyi hedef edinmiştir (Küken, 1996)

Düşüncenin insanları diğer canlılardan ayıran en belirgin özellik olması özünde mantıksallığı ve gerçekçiliği barındırması, düşünceye daha dinamik ve felsefi bir boyut kazandırmaktadır. Felsefe temelde akla ve akıl yürütmeye dayalı bir eylemdir (Erdem, 2014)

İlk bakışta eğitim ve felsefe birbirinden farklı gibi görünse de sürekli birbirleriyle ilintidirler. Tarih boyunca insanın eğitimi hep en zor uğraşı olmuştur. Eğitimciler hep en iyi insan yetiştirme ve eğitim modeline ulaşmayı arzulamışlardır (Tozlu, 1997). Bunun sonucunda “ Eğitim-öğretim etkinlikleri, bunların uygulama yöntemleri, davranış boyutları, neden ve sonuçları” (Çoban, 2002, s.311-312) farklı felsefi akımlar tarafından farklılık arz ederek sergilenmiştir. Buradan hareketle felsefe ve eğitimin kesiştiği noktada eğitim felsefesi kavramı karşımıza çıkmaktadır (Biçer, 2014; Küken, 1996).

19.yy kadar Dünyada eğitim alanında iki temel felsefi akım olduğu iddia edilmekteydi. Bu akımlar “İdealizmin” eğitim alanına uygulanışı olan “Esasicilik” ve kaynağını “Realist-Thomist” felsefelerden alan “Daimicilik”tir. 19. yy başlarından itibaren ise geleneksel akımlara bir tepki olarak, özellikle Jonh Dewey’ in pragmatist felsefenin eğitime yansımaları olan “İlerlemecilik” ve “Yeniden Kurmacılık” akımları ortaya çıkmıştır (Biçer, 2014).

Eğitim inançları ile ilgili yapılan çalışmalara göre, eğitim inançları bireylerin sahip oldukları eğitim felsefelerine göre şekillenmektedir (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011). Bundan yola çıkarak bu çalışmada eğitim inançlarını belirleyen eğitim felsefeleri olarak; Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk eğitim felsefeleri ele alınmıştır. Bu eğitim

felsefelerine dört felsefi akım kaynaklık etmiştir. Bunlar idealizm, realizim, pragmatizm ve existentializmdir. Bunlardan realizim ve idealizm geleneksel, pragmatizm ve existentializm ise çağdaş felsefi akımlardır (Demirel, 2012)

Gutek'e göre (2001) daimicilik, gerçekçi ve dogmatik felsefi akımlara dayanan bir eğitim felsefesidir. Bu felsefeye göre eğitim kurumları insanların var olan zihinsel potansiyellerini geliştirmek için kurulmuştur. Daimiciler eğitimin olmazsa olmaz ilkelerinin ve gerçeklerinin olduğunu savunmaktadırlar. İnsan hayatına ve topluma yön veren eğitim bu gerçekler ve ilkeler üzerine inşa edilmelidir (Arslan, 1996)

Sönmez'e göre (2009) ayrı bir eğitim felsefesi olarak ortaya çıkmasına karşın temelinde idealizm ve realizim bulunmaktadır. Esaslıca göre insan dünyaya geldiği zaman hiçbir bilgiye ve donanıma sahip değildir. Zamanla içinde bulunduğu toplumun ve kültürün tesirinde kalarak bilgiye ulaşmaktadır. Bu bilgi sonradan tek tek olgulardan elde edilmiş ve kesin doğruluk ifade etmektedir.

İlerlemeci anlayış; toplumda sürekli bir değişimin olduğunu, hiçbir zaman değişmeyen mutlak doğruların olmadığını savunmaktadır. Eğitim kurumlarında öğrencilere bilgi aktarılırken, verilen bilginin mutlak doğru olmadığını, farklı ortamlara göre değişebileceğinin vurgulanmasının gerekliliğine inanmaktadır. (Yılmaz ve Tosun, 2013: 206). Bu eğitim modelinin temel amacı; öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak, kendi eğitim yaşantılarında aktif olarak rol almalarını sağlamaktır (Biçer, 2012). Dewey ilerlemeci eğitimi geleneksel anlayışla karşılaştırır ve onun geleneksel anlayışla zıt tavırlar sergilediğini ifade eder. Geleneksel anlayış sığ, baskıcı ve bireyleri dar kalıplara hapseder. İlerlemeci eğitimin “...Her şeyden önce bir gelişimin, bir büyümenin sürecidir ve bu sadece sonucun önemli olduğu bir süreç değildir. Gerçekten sağlıklı bir insan sabit ve tam bir kişilik değildir, o aslında süreçleri ve eylemleri sağlıklı bir şekilde devam eden birisidir.” (Dewey, 2010: 192).

Yeniden kurmacılık, geçmişten gelen sosyal değer ve olguları yansıtan kuramlara karşı çıkıştır. Bu anlayışı benimseyenler eğitimcilerin ve öğretmenlerin sosyo-kültürel yenilik ve değişimlere öncülük edebileceklerine inanırlar.(Gutek, 2001). Bu görüşe göre eğitim; sosyal reform hareketlerine rehberlik etmek için

etkin ve önemli bir unsurdur. Bu süreç eğitim kurumlarına büyük sorumluluk yüklemektedir. (Demirel, 2012)

Varoluşçu düşüncede eğitim, kişilerde üst düzey bir farkındalık ve bilinç meydana getirmelidir. Bireylerin, kendi hür iradelerini kullanarak kendi hayatlarına yön verebilecek tercihlerde bulunabilecekleri kabul edilmelidir. Böyle bir farkındalık ve bilinç hali bireyin nasıl bir hayat süreceğine ve nasıl bir birey olmak istediğine dair sorulara cevaplar vermelidir (Gutek, 1997).

Kuramsal Çerçeve

Düşünce

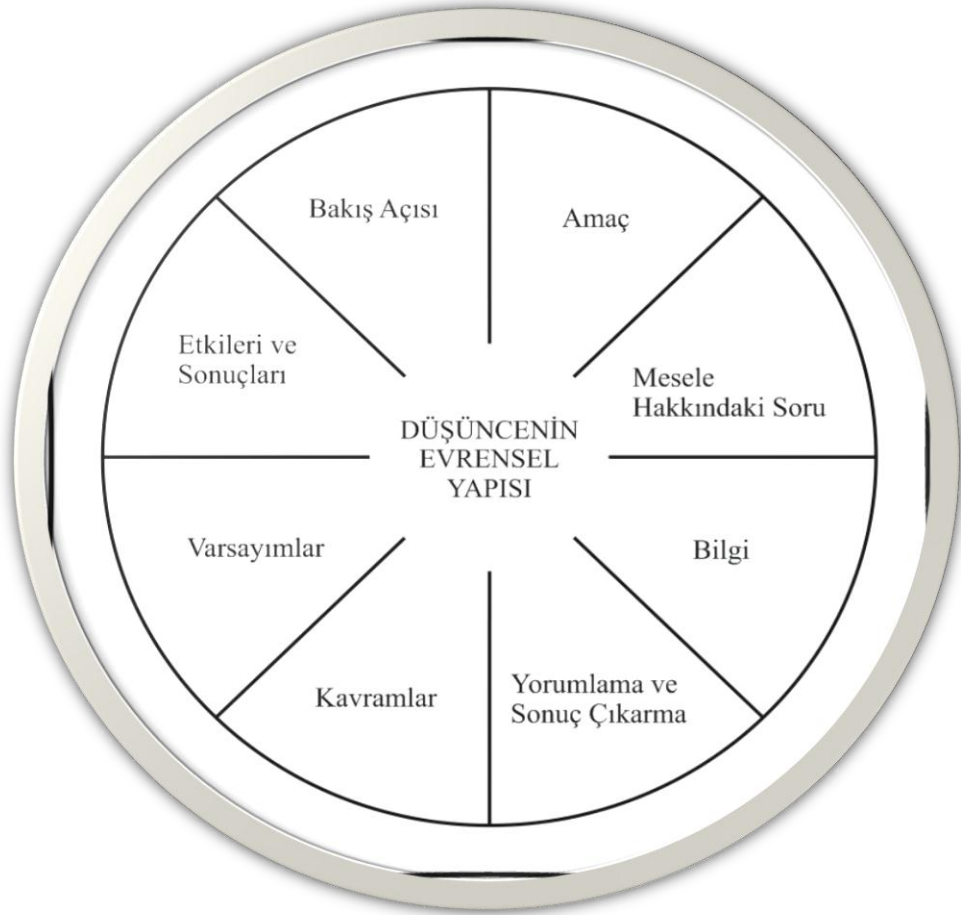
İnsanoğlunu diğer canlılardan ayıran en belirgin özellik “düşünmek”tir. O, davranışlarını içgüdüsel değil aklını kullanarak sürdürmektedir. İnsanlar ancak düşünme yeteneklerini geliştirerek çevreleriyle uyum içinde olabilirler. İnsan merkezli yapılan bilimsel çalışmalarda, düşüncenin belirli evrelerden geçerek şekillendiğini, kimi ortamlarda gelişimin çok yetersiz olduğu dile getirilmiştir. (...) Eğitim felsefecileri, insanların düşünce yeteneklerini geliştirerek kendilerini gerçekleştirebilecekleri, çevrelerinde gelişen olayların ne anlama geldiğini kavrayabileceklerini düşünmektedirler. Eğitim sosyologları ise toplum içinde bulunduğu koşullar dikkate alınarak her bireye düşünce eğitimi verilmesi gerektiği inancındadırlar (Çakmak, 2002).

İnsanlar, hayatları boyunca karşılarına çıkan problemleri düşünme sayesinde aşarak, hayatlarını daha yaşanılır kılmışlardır. Düşünme antik çağdan itibaren birçok araştırmaya konu olmuş ve birçok tanımlanmıştır. Düşünme Türk Dil Kurumu'nun Türkçe sözlüğünde (URL-2) “duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi” olarak tanımlanmıştır. Aklın ortaya koyduğu bu eyleminin ürünüdür “düşünce”.

Düşünme; bireyin hayatı boyunca karşılaşılabileceği sorunları kolay ve doğru bir şekilde çözmesine, daha doğrusu rahat bir yaşam sürmesi için toplumsal ve bireysel gelişimine yardımcı olup; katkı sağlayan önemli bir yetenektir. Birey ancak bu yeteneğini kullanarak amaçladığı hedeflere ulaşmak için doğru kararlar verebilir (Chaffee, 1994, Akt: Semerci, 2003).

Genel anlamda düşünce insanın, kendinde taşıdığı bir zihinsel eylem olanağıdır. Burada ifade edilen şey, insanoğlunun doğuştan gelen eksiksiz şekilde düşünme becerisiyle donatılmış olması değildir. Çünkü düşünme öğrenilebilen, öğretilen ve geliştirilebilen bir beceridir. Bu beceri insan varlığının vazgeçilmez koşullarından biridir (İyi, 2003).

Paul ve Elder (2013) düşüncenin kendisini ifade eden sekiz temel yapıdan oluşması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu sekiz temel yapı düşüncenin tüm safhalarında mevcut bulunmalıdır.



Şekil 1. Düşüncenin evrensel yapısı.

Nosich (2012) ise bunları düşünmenin bileşenleri olarak ifade etmiştir. Bu bileşenlerin bireyin mantık kurmasını ve eleştirel düşünebilmesini gerçekleştirebilmesi için gerekli olduğunu savunmuştur. Bunlar;

Amaç: İnsanlar ne zaman bir takım şeyleri (okuma, yazma, karar verme vb. tüm aktiviteler) mantık planında istedik bir şekilde arzu etseler bunu mutlaka bir amaç için yaparlar. Mantıklı olan her şeyin bir amacı vardır.

Mesele hakkındaki soru: İnsanlar ne zaman bir konu hakkında derinlemesine düşünseler mutlaka bir soruya ya da bir probleme çözüm aramaya çalışırlar. İşte bu sorular amaçlarımızı gerçekleştirmemizde belirleyici bir rol oynar.

Bilgi: Sorulara çok boyutlu çözümler bulmak isteyen insanlar bilgiyi mutlaka kullanmak zorundadırlar. Bir bilgiye sahip olma veya ihtiyaç duyma bizim amaçlarımız doğrultusunda ilerlememiz için gereklidir.

Yorumlama ve sonuç çıkarma: İçinde bulunduğumuz toplum ve yaşamımız boyunca karşılaşılabileceğimiz problemleri yorumlama ve onlar hakkında sonuçlara varmaktır.

Kavramlar: Tüm düşünceler ve mantık kurmalar soyut kavramlarla gerçekleşir. Hangi konu üzerinde düşünülüyorsa o konu hakkında işlevsel bir kavram geliştirilmelidir.

Varsayımlar: Bir konu hakkında düşünmeye başlamak için bir yerlerden başlamak lazımdır. İşte varsayımlar düşüncelerin başlangıç noktalarıdır. Düşünceler varsayımlar etrafında örgülenerek hayat bulurlar.

Etkiler ve sonuçlar: Düşünme bir yerde başlayıp bir yerde son bulmalıdır. Düşünmenin son bulunduğu yerde çıkarımlar ve yorumlar karşımıza çıkar. Bu çıkarım ve sonuçlara göre kararlar alınmalıdır.

Bakış açısı: Bir konuya ya da bir probleme yaklaşım tarzımızdır. Düşünme eylemi mutlaka bir bakış açısı içerisinde olmalıdır. İnsanlar bu bakış açısını referans olarak duygu ve düşüncelerine yön verirler.

İnsanların içinde bulunduğu hayatı ve dünyayı anlamaları ve kavramaları için kullanması gereken araçların başında düşünce gelir. Düşünce, insanların çevrelerinde bulunanlara yüklediği anlamdır. Günlük hayatımızda kullandığımız birçok eylemin arka planında düşünce vardır. Konuşmamız, yazmamız, reddedip onaylamamız, tartışmamız, karar vermemiz, hayal kurmamız vb. günlük

yaşantımızda çokça karşılaştığımız eylemler bütünüdür (Neville, 1981 Akt: İbrahimoglu, 2010).

Düşünme ise düşüncenin oluştuğu eyleme verilen addır. Düşünme insanı bir amaca ve sonuca götürür. İnsanı yanlı ve yanlış kararlar vermek yerine; düzenli, planlı ve organize bir şekilde elde edilmiş bilgiler ışığında doğru kararlara ulaşmasını sağlar. Düşünme insanın hayatında karşısına çıkabilecek zorlukları öngörmesinde ve bunlara karşı hazırlıklı olmasında etkindir (Baykara, 2006). Özden'e (2005) göre düşünme insanın gözlemsel, sezgisel, akıl yürütme, yaşananları tecrübe etme ve diğer tüm kanallarla elde ettiği bilgiyi disipline etmesi şeklinde tanımlanmıştır. Seyyar' a (2007) göre ise düşünme insan beyninin akıl ve zihin yardımı ile etrafında olup bitenleri kendi dünyasından aktarması veya karmaşık bir konuyu açıklığa kavuşturmak için harcadığı zihinsel enerjidir. Zihni, bir konu veya nesneyle ilişkilendirerek birleştirme, ayırıtırma ve sonuçlar çıkarma eylemidir (Çağbayır, 2007).

Günümüz psikologları düşünmeyi insanın problemlerini fark etmesiyle başlayan bir eylem olarak nitelendirmiş; insan doğasını dejenere ederek fiziksel ve ruhsal dengesini bozan olaylara karşı geliştirmiş olduğu iradi davranışların tümü olarak tanımlamışlardır (Kazancı, 1989).

Bu güne kadar düşünmenin ne olduğu hakkında birçok tartışma ve farklı görüşler ortaya konmuştur. Bu durum düşünme çeşitlerinde de kendini göstermiştir. İlgili literatürde düşünme çeşitleri olarak farklı tanımlamalar yapılmakla beraber genel olarak aşağıda sıralanan düşünme çeşitleri kabul görmüştür.

- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- Mantıklı düşünme
- Analitik düşünme

Başka bir kaynakta düşünme türleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Tablo 1

Düşünme Türleri

Düşünme Türleri	Amaçları	Düşünme Becerileri	Aralarındaki İlişkiler
Eleştirel Düşünme	Zıt durumların veya fikirlerin açıklığını analiz etmek.	Durum veya düşüncelerin tanımlanması, zıt görüşlerin ve kanıtların analizi.	Tüm düşünme becerilerinden eleştirel düşünmek gerekmektedir.
Yaratıcı Düşünme	Yeni fikirler ve ürünler üretmek	Fikirlerin saptanması, sorunu yeniden yapılanması, olasılıkların belirlenmesi	Yaratıcı düşünme ile ortaya koyulan yeni ürün eleştirel düşünülerek değerlendirilir.
Karar Verme	Bilgilendirilmiş bir karara ulaşmak	Bilginin düşünülmesi, seçeneklerin tanımlanması ve karar verilmesi	Eleştirel düşünme karar vermede işe koşulan temel süreçlerdendir.
Problem Çözme	Bir soruna bir ya da daha fazla çözüm bulmak	İzlenecek yolun tanımlanması, anlatılması, seçilmesi, uygulanması ve analizi.	Problem çözmeye ele alınan bir problemle başlarken eleştirel düşünme karşılaşılan tüm bilgi, fikir ve olayların değerlendirilmesini kapsar.

Not: Mehmet Kaan Demir 'den (2006) yararlanılarak oluşturulmuştur.

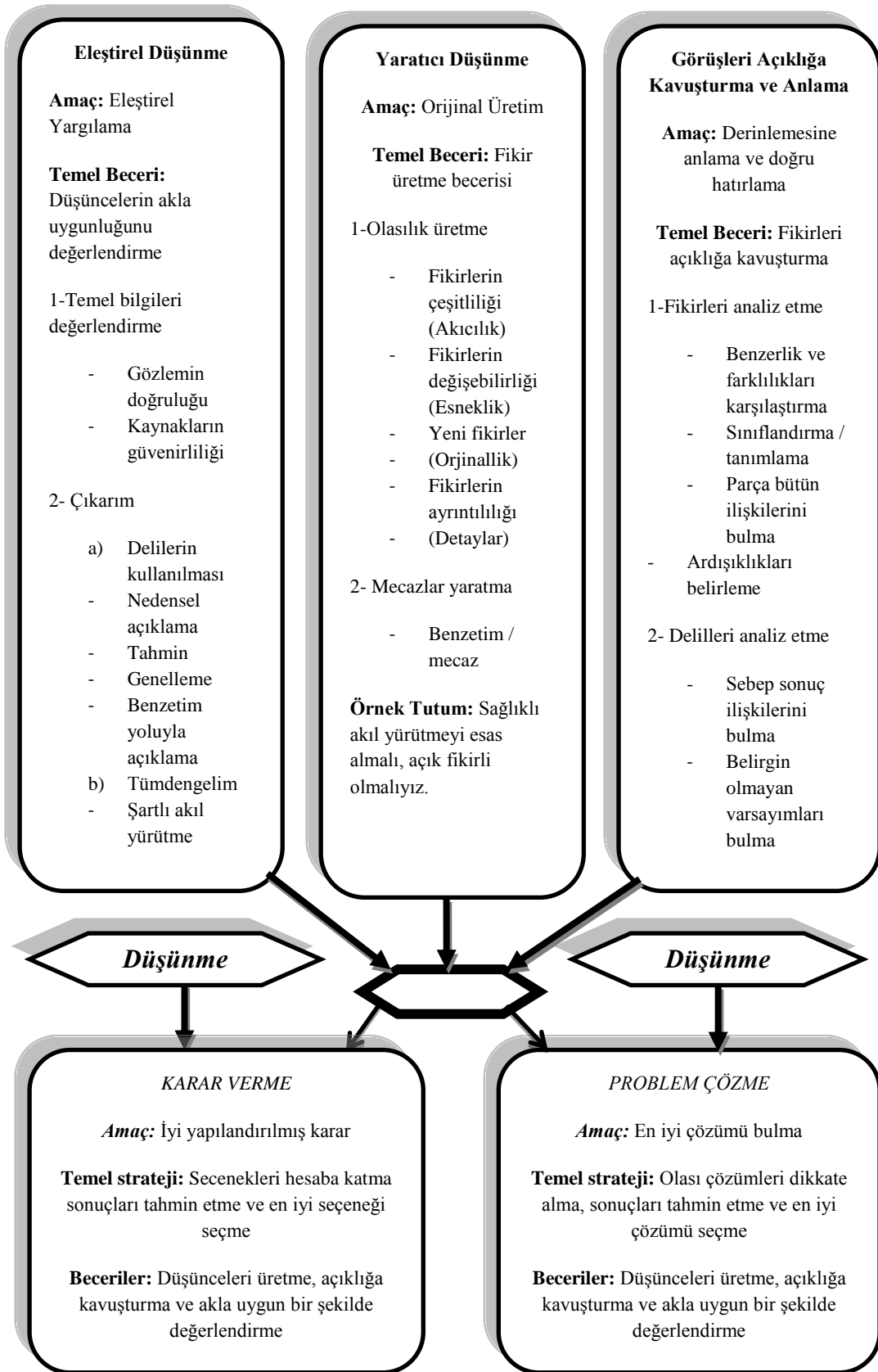
Düşünme genel olarak bilgi, yetenek ve davranışlardan meydana gelen ve bireyin etrafını iç güdüsel biçimlendirmesinden daha etkin olan biçimlendirmeyi gerekli kılan kompleks bir bilişsel süreçtir (Gibson, 1998). Swatz ve Parks (1994) temel düşünce alanlarını I. Eleştirel düşünme II. Yaratıcı düşünme ve III. Görüşleri açıklığa kavuşturma ve anlama olarak belirtmekte, düşünme süreçlerini de I. Karar verme ve II. Problem çözme olarak belirtmektedirler. Tablo 1'de Eleştirel düşünmenin diğer düşünme alanları ve süreçleri ile ilişkisini göstermektedir. Bu düşünme çeşitleri hiçbir zaman birbirlerinden farklı ve bağımsız değildirler. Tam aksine birbirlerini tamamlayıcı ve bütünleyici özelliktedirler (Güven ve Kürüm, 2008).

Düşünme becerileri

Tarihsel süreçte düşünmeyi geliştirmeye dönük birçok çalışma ve araştırma yapılmıştır. Bu çalışmaların amacı insanoğlunun düşünme yeteneğini etkinleştirerek yaşam kalitesini artırmak ve etrafında olup bitenleri daha iyi

anlamasına yardımcı olmaktadır (Tok ve Sevinç, 2010). Sternberg ve Grigorenko (2000) düşünme becerilerini analitik düşünme, yaratıcı düşünme ve uygulamalı düşünme olarak üç şekilde tanımlamışlardır. Analitik düşünme bireyin bilgisine dayanan problem çözme ve karar verme yetisini kapsar. Yaratıcı düşünme bireyin karşılaştığı problemlere bilinmedik alternatif çözüm yolları sunarak karar vermeyi kapsar. Uygulamalı düşünme ise karşılaşılan gündelik problemlere bu becerilerin uygulanmasıdır (Akt: Tok ve Sevinç, 2010).

Swartz ve Parks'a (1994:6) göre ise düşünce, eleştirel düşünce, yaratıcı düşünce ve görüşleri açıklığa kavuşturma ve anlama şeklinde haritalandırılmıştır (Şekil 2).



Şekil 2. Düşünme alanları haritası ve düşünme becerileri.

Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme hem düşüncenin bir türü hem de düşünme becerileri altında yer almaktadır. Kazancı (1989) eleştiriyi “bir durumu, bir olguyu, bir tavrı ya da bir olayı tutarlılık, doğruluk, geçerlik ve güvenilirlik açılarından inceleme, yargılama ve değerlendirme” olarak tanımlamıştır. Ayrıca her türlü düşünme tarzında mutlaka eleştiri olduğunu; hiçbir düşünmenin eleştiriden ve eleştiri esnasındaki zihinsel faaliyetlerden istifade etmeden ortaya çıkamayacağını ifade etmiştir.

Eleştirel düşünce fikri, tarihi süreç ve kelime kökü olarak Antik Yunan çağına dayanmaktadır. Yunanca "kriticos" (anlayarak anlamı yargılama) ve "kriterion" (anlamlılık standartları) kelimelerinden üretilmiştir. Webster's New World Dictionary'de dikkatli analiz ve karar verme olarak ifade edilmektedir. Eleştirel düşünme bir düşünme biçimidir, düşünmeyi geliştirmek için dikkatle düşünmeyi inceleme olarak tanımlanabilir (URL-3). 1990'da Amerikan Psikoloji Derneğinin (APA) yapmış olduğu Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'dan 46 bilim adamının katılımıyla gerçekleşen çalışmaların sonucunda eleştirel düşünme, "bireyin ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermesi için çözümleyici, değerlendirmeye yönelik bilinçli yargılarda bulunması ve bu yargıları ifade etmesi" şeklinde tanımlanmıştır (Akt: Akbıyık ve Seferoğlu, 2006).

Toplumda eleştirel düşünme ile ilgili yanlış anlaşılımlar mevcuttur. Eleştirel düşünme deyince insanların aklına ilk gelen hata ve kusur arayan olumsuz bir düşünce gelmektedir. Eleştirel düşünme bireyin kendisinin veya etrafındaki insanların fikir ve tezlerini tarafsız ve önyargılardan arınık bir şekilde değerlendirmektir (URL-4).

Aşağıdaki tabloda eleştirel düşünce ile ilgili doğru ve yanlış anlayışlar verilmiştir (URL-5)

Tablo 2

Eleştirel Düşünmeye İlişkin Anlayışlar

Yanlış Anlamalar	Doğrusu
Olumsuz bir süreçtir-mevcut olan düşünceleri yıkan ve onların yerine yenilerini getirmeyi gerek görmez.	Olumlu ve yapıcı bir süreçtir. Gerçekçi bir bakış açısıyla hareket eder, yeni şeyler ortaya koymayı gerekli kılar.
Eleştirel düşünme değişkenlik arz eden bir bakış açısına götürür; insanlar, düşünceler ve yapılara net kararlar koyar.	Kesin hükümler, birey tarafından yeniden şekillendirilebilir.
Travmatik değişim gerekiyormuş gibi algılanmaktadır. Bireyden sürekli olarak geçmişteki önermeleri terk etmesi istenir.	Bazı değerler geçerliliğini korur, bu değerler ancak çok zor değişebilir.
Objektif ve mattır.	Duygusal ve geçmiş önermeleri, kendini inceleme endişesini serbest bırakmaya yönelimlidir.

Eleştirel düşünme alanında birçok araştırmalar yapan Paul (1992) eleştirel düşünmeyi “kişinin kendi düşünmesini iyileştirmek için, düşünme eylemini gerçekleştirirken bunun üzerinde düşünmesi ” şeklinde tanımlamaktadır. Yazar bu tanımlamada iki şeyin önemli olduğunu vurgulamakta ve bunları şu şekilde açıklamaktadır (URL-4).

- “Eleştirel düşünme, yalnızca bir düşünme tarzı olmaktan öte aynı zamanda bireyin kendini geliştirebilmesi için nelere ihtiyaç duyabileceğini düşünmesidir”.
- “Birey kendini geliştirmek için düşünürken, kullanabileceği normlar becerileri ile doğru orantılıdır. Başka bir ifadeyle birey kendi düşünme normunu oluşturmalıdır”.

Eleştirel düşünme, düşünmeyi daha iyi bir düzeye getirmeyi düşünürken düşünme hakkında düşünme sanatıdır. Eleştirel düşünme birbiri ile girintili üç evreden oluşmuştur. Eleştirel düşünme; düşünmeyi analiz eder, düşünmeyi değerlendirir ve düşünmeyi geliştirir (Paul ve Elder, 2013). Eleştirel düşünme düşündüğünüz esnada düşünmenizi daha iyi bir hale getirmek amacıyla, kendi düşündükleriniz hakkında düşünmedir (Paul, 2006). Eleştirel düşünme neye nasıl inanacağımıza ve neler yapmamız gerektiğine karar vermeye odaklanmış mantıklı aktarıcı bir düşünmedir (Ennis, 2011).

Eleştirel düşünme çok yönlü olmakla birlikte insanoğlunun her düşünme evresinde olması onu, düşünme düzeyleri içinde daha kıymetli yapmaktadır. Eleştirel düşünme; insanlara günlük işleri ile uğraşırken pratik karar verme aşamasında birçok faydalar sağlar. Mesela ne çeşit kıyafetler alacağımıza, trafikte sıkıştığımızda alternatif bir yol bulmaya, zamanı nasıl daha verimli kullanmamıza vb. birçok kısa ve uzun hedeflere ulaşmak için düşünmek örnek olarak gösterilebilir. Eleştirel düşünme insanların sıkça başvurdukları en özgün problem çözme şeklidir. Başka bir ifadeyle özgün problem çözme, eleştirel düşünmenin önemli bir göstergesidir ve tüm günlük kararları içerir. İnsanların eleştirel düşünmeyi öğrenmeleri ve onu hayatlarına uygulamaları yaşamlarına ilişkin yeni kapılar aralamalarına yardımcı olmaktadır. Nosich'e (2012) göre insanlar, eleştirel düşünme sayesinde aralanan bu kapılarla daha rahat hareket edebilecekleri ortamlar oluştururlar.

Yazar eleştirel düşünmenin gerçek ve tam olabilmesi için, şu üç özelliği taşıması gerekir.

- Eleştirel düşünmenin içeriğinde soru sormak esastır. Cevap aranması gereken iyi sorular.
- Eleştirel düşünme, bu soruların mantığını kavrayarak çözmeye çalışmayı içerir. Sorulara cevap vermeyi değil; cevapları çözümlenmeye çalışır.
- Eleştirel düşünme, mantığımızın sonuçlarına inanmayı öngörür. Sadece zihinsel bir alıştırma değildir.

Cüceloğlu (1993) ise eleştirel düşünmeyi “kendi düşünce sürecimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç” olarak tanımlamakta ve bireyin eleştirel bir düşünce yapısına sahip olabilmesi için aşağıdaki özelliklere sahip olması gerektiğini ifade etmiştir.

Bunlar:

- Birey kendi düşünce sürecinin farkında olmalı:
- Birey iradesiyle düşüncesine yön verebilmeli:
- Her birey başkalarının da düşünce süreçlerini analiz edebilmeli:

- Başkalarının düşüncelerini analiz eden kişi farklı düşüncelerden istifade ederek bakış açısını genişletebilmeli:
- Öğrendiklerini hayatında uygulayabilmeli ve böylece eleştirel düşünmeyi karakterinin bir parçası haline getirmeli

Dağkıran (2010) eleştirel düşünmenin tanımının basit olmadığını; birçok zihinsel aktiviteyi içinde barındıran çok fonksiyonlu bir süreçtir olduğunu ifade eder. Demirci' ye (2002) göre ise bilginin, becerinin ve tutumun bir amaç ekseninde toplanarak ilgili olan her türlü veri girişinin yapılması, verilerin düzenlenmesi anlaşılması, ayıklanması ve bir kritere göre değerlendirilmesini kapsayan bir süreçtir.

Semerci (2000) bireyin değişik yol ve yöntemlerle edindiği bilgiyi olduğu gibi kabullenmeyip inceleyen, sorgulayan, irdeleyen ve belirli bir takım kıstaslarla değerlendirip bir karara varma süreci olarak tanımlamıştır. Bu süreçte bilgi sahibi olma ve akıl yürütme vardır. Bilgilerin kaynaklarının sorgulanması ve ön koşulların iyi belirlenmesi gerekir. Eleştirel düşünmeye sahip olan bir birey, niçin, neden ve nasıl düşündüğünün bilincindedir. Sadece kendi düşünme sürecinin bilincinde değil etrafındaki insanların düşünme süreçlerini dikkate almalıdır (Doğanay ve Ünal, 2006).

Taşcı (2005) eleştirel düşünmeyi bireyin hayatında karşılaştığı zorluklarla mücadele edebilmesi için; araştırma, mantık, sezgi ve tecrübelerine dayanan evrensel değerleri içinde barındıran bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu düşüncenin temelinde bireyin kendi düşüncelerinin farkında olup bunları anlamlandırması yatar, böylece karşılaştığı sorunları daha bilinçli ve etkili bir şekilde çözüme kavuşturur.

Diğer taraftan eleştirel düşünme rastlantısal bir düşünme eylemi değildir. Problemlerin temeline inen, onlara farklı açılardan bakarak sorgulayıp anlamaya çalışan, gerektiğinde onlara karşı çıkan bir düşünce şeklidir (İbrişoğlu, 2007). Amerikan Felsefe Birliği 1990 yılında yapmış olduğu açıklamaya göre ise eleştirel düşünme; yorumlama, analiz etme, değerlendirme ve çıkarımda bulunma ile birlikte sonucun dayandığı delilsel, kavramsal, metodsallık, ölçütsel yada içeriksel incelemelerin açıklanmasıyla neticelenen bir hedefi amaçlayan, iç denetleyicisi olan bir karar mekanizmasıdır (Facione, 1990; Akt. Güzel, 2005).

Tüm bu açıklamalar ışığında eleştirel düşünme, insanın duyuşsal ve bilişsel yollarla edindiği bir bilgiyi hemen kabullenmeyip, bilgiyi kendi zihinsel süzgecinden geçirerek, belirli kalıplara dayandırarak yeni bir yargıya varması olarak tanımlayabiliriz (Kahraman, 2008).

Eleştirel Düşünme Becerileri

Eleştirel düşünme, bireyin hayatının her anında başarılı olması için göz önünde bulundurması gereken önemli bir etkidir. Paul (1984) eleştirel düşünmeyi bütünleştirilmiş bir makro mantıksal beceriler bütünü olarak görmektedir. Aynı şekilde Facione (1990) eleştirel düşünmeyi yorumlama, çözümleme, değerlendirme, çıkarımda bulunma, açıklama ve iç denetim gibi bilişsel beceriler olarak görmektedir.

Bir düşünmenin eleştirel bir düşünce olabilmesi için; öncelikle yansıtıcı olması gerekmektedir. Başka bir deyişle kişinin kendi düşünmesi hakkında özellikle de düşünmenin bileşenleri hakkında düşünmesini içerir. Sonuç olarak iyi yapılmış bir düşünmenin, yüksek standartlarını karşılayan bir düşünme olması gerekmektedir (Nosich, 2012).

Nosich' e göre eleştirel düşünmede olması gereken standartlar:

- Açıklık: Düşünceler çok kolay anlaşılıyorsa ve yanlış anlaşılmalara sebep olmuyorsa açıktır.
- Örnek: Siyah çizgili gri bir ceket almak istiyorum.
- Doğruluk: Bir şeyin tam anlamıyla ne olup veya ne olmadığını söylemek doğruluktur.
- Örnek: Matematik yazılısından “100” tam puan aldım.
- Önem, Alaka: Bir şeyin önemli olduğuna vurgu yapmak, aynı zaman da o şeyin önem taşıdığını ifade etmektir.
- Örnek: Sen, benim için vazgeçilmezsın.
- Yeterlilik: Bir soru veya bir konuyla alakalı düşünmemiz onu derinlemesine düşündüğümüzde, ihtiyaç duyulan şeyler için kâfi olduğunda, tüm gerekli etkenleri göz önünde bulundurduğumuzda yeterlidir.

- Ehliyete sahip kişilerin araç kullanması
- Derinlik ve Genişlik: Bir konu ya da soru hakkında düşünmek; hedefimize ulaşmak için konumuzun veya sorunun temelinde yatan disiplinlere, teorilere ve açıklamalara bakmamız gerektiğini fark ettiğimizde, altında yatan karmaşıklıkları tespit ettiğimizde soruyu dile getirirken tüm karmaşıklıkları ve altında yatan etkenleri dikkate aldığımızda, derinlik kazanır.
- Benzer bir ifade ile; diğer yöntemlere, bakış açılarına ve benzer problemlere bakma ihtiyacı hissettiğimizde, onları tanımladığımızda, soruyu veya konuyu düşünürken onları uygun bir biçimde hesaba kattığımızda, genişlik kazanır.
- Üniversite sınavına hazırlanan bir öğrencinin çalışması
- Kesinlik: Bir konu hakkında akli ve mantıki düşünmek için yeteri kadar özgün ve detaylı olduğumuzda düşüncemiz kesindir.
- Örnek: Bu su çok soğuk, bunu içemem buz gibi.

Eleştirel düşünme becerileri, bireyin kendi etrafındaki düşünceleri anlama ve sunma kabiliyetini daha verimli olarak kullanabilme ve yönetebilme sürecidir (Kökdemir, 2003). Watson ve Glaser (1964) eleştirel düşünme becerilerini bir sorunu tanımlama, problemi çözümlenmeye yönelik olanakları ya da hipotezleri belirleme, çözüme götüren geçerli sonuçlar çıkarma ve bunları değerlendirme olarak sıralamıştır (Akt: Kürüm, 2002).

Mc Whorter'a göre (1988) eleştirel düşünme beş temel beceriyi kapsamaktadır:

- Her türlü izahları değerlendirme,
- Değişik anlayış biçimlerini değerlendirme,
- Özel durumları genel duruma getirebilme,
- Varsayımları analiz edebilme,
- Argümanların yeterli olup olmadığını değerlendirebilme.

Bu düşünceden hareketle iyi bir eleştirel düşünür 'ün sahip olması gereken özellikler aşağıdaki gibi açıklamıştır:

1- İyi bir dinleyici

- 2- Düşünceli konuşan birisi
- 3- Açıklamaları arayan birisi
- 4- Gözlemci bir insan
- 5- Önemli kararlar alırken güvenilir bilgiyi arayan bir insan
- 6- Ortada duran bir insan. İliman
- 7- Yeni fikirlere açık bir insan
- 8- Gerçeği arayan bir insan
- 9- Eleştirel bir okur, eleştirel bir yazar
- 10- Diğer insanları anlamaya çalışan bir insan
- 11- Kendinin farkında olan bir insan (Nosich, 2012, s. 258)

Eleştirel düşünmenin karakter özellikleri

Nosich'e (2012) göre bireyin eleştirel düşünme özellikleri onun kişiliğinin bir parçasıdır. Bu özellikleri bireyin kazanması ve onu hayatına yansıtması çok kolay olmayabilir. Ancak belirli bir disiplinle bu özellikleri geliştirerek belli bir düzeye kadar eleştirel düşünebilme yetisini kazanabilir. Eleştirel düşünürler;

- Gerekçelerine güvenirler: Hedeflerine ulaşmak ve bir şeyleri meydana getirmek için uğraşmaları gerektiğine inanırlar. Bu uğraşa götüren sebeplere uyar ve güvenirler.
- Akli tevazuya sahiptirler: Bilmediklerinin farkında olup, hatalarını ve eleştirilmeyi kabul ederler.
- Akli cesaret sahibidirler: Saplantılı değillerdir. Gerektiğinde bakış açılarını değiştirirler.
- Akli dürüstlüğe sahiptirler: Bir konu hakkında düşünürken sürekli gerçeği ararlar.
- Akli olarak empati kurarlar: Farklı fikirlere de açık olup, bakış açılarını değiştirebilirler.
- Tarafsız fikir sahibidirler: Farklı inançları ve bakış açılarını anlamaya, analiz etmeye veya uygulamaya çalışırken tarafsızdırlar.

- Bilinçsel olarak meşguldürler: Derin ve tatmin edici bir seviyede olayları irdelemeye isteklidirler.
- Akli azme sahiptirler: Düşünürken mutlak manada akli ve mantıki bir sonuca ulaşmak için kararlılık gösterirler.
- Akli bağımsızlık sahibidirler: Kendileri için düşünüp bileşenler, standartlar ve disiplinler çerçevesinde mümkün olan en doğru mantığı kurarlar.

Eleştirel düşünme becerilerine sahip olan bireyler, karşılaştıkları her türlü problemlere farklı yönlerden bakabilen, hızlı çözümler üretebilen, başkalarının düşünce, kanaat ve iddialarını ayırt edip kritiğini yapabilen, sonuçların uygun olup olmadığını değerlendirebilen vb. özelliklere sahiptirler (Akar, 2007).

Paul ve Elder (2008) eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireylerin özelliklerini aşağıda sıralamıştır.

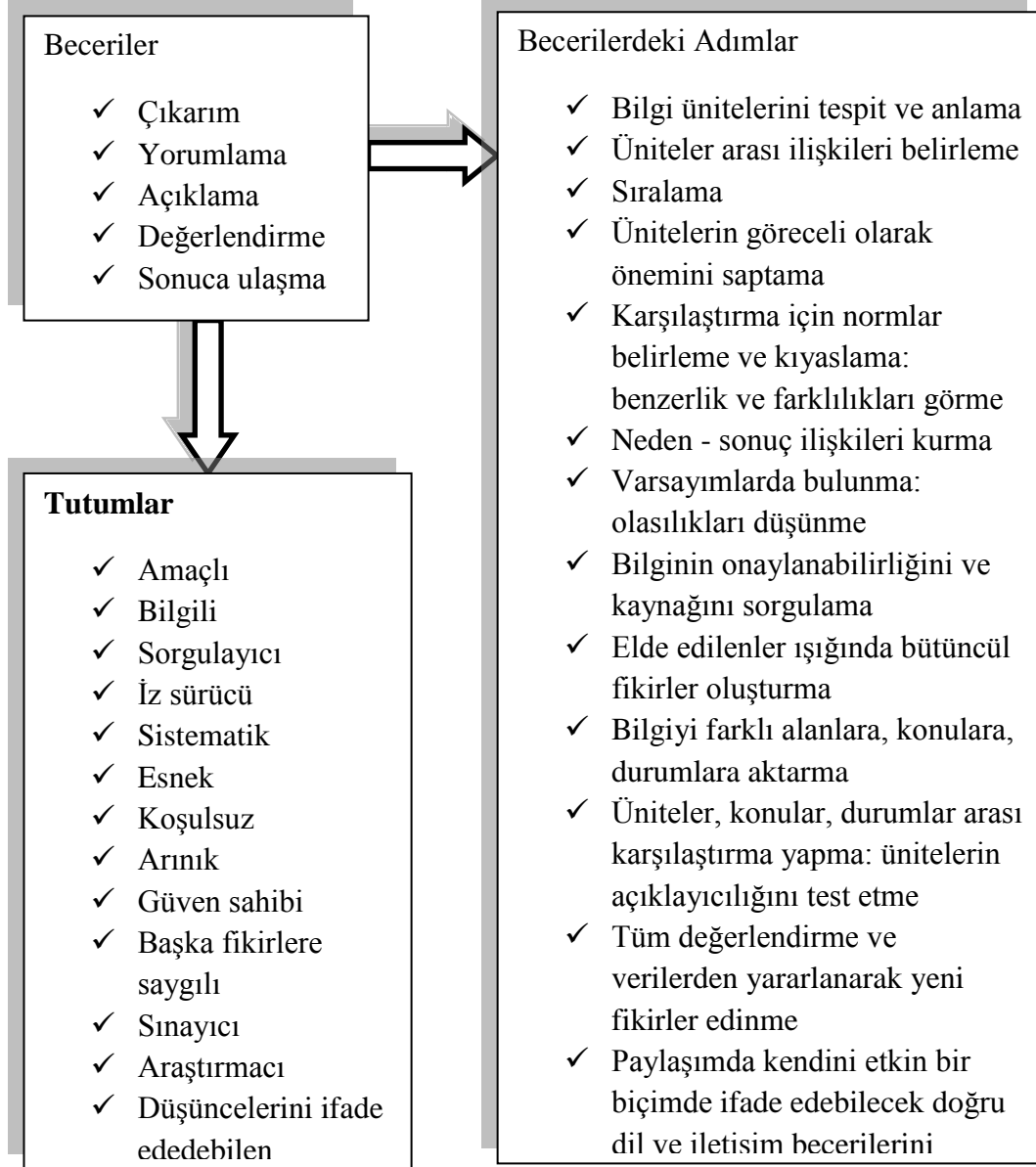
- Önemli soru ve problemleri tespit edip açık ve eksiksiz bir şekilde tanzim eder.
- Konu hakkındaki gerekli tüm bilgileri toplayıp yorumlar ve değerlendirir, gerçekliği kabul edilmiş sonuç ve çözümlere ulaşır. Elde edilen sonuç ve çözümleri konuya ait belirli ölçütlerle test eder.
- Farklı düşünce yöntemleri objektif ve hoşgörülü olarak düşünüp bu düşüncelerin hipotez, çıkarım ve neticeleri ile ilgili her türlü bilgiyi edinir ve değerlendirmede bulunur.

Eleştirel düşünme becerileri gelişmiş toplumlarda bireyler düşünce ve inanışlarından arınıktırlar. Onlar yargılamalardan ve tartışmalardan uzak olarak kendi fikirlerini rahatça şekillendirebilir ve ifade edebilirler. Bunun yanında diğer farklı fikirlerde açık ve objektiftirler (Rudinov ve Barry, 2004).

Eleştirel düşünme becerilerine sahip bireylerin diğerlerine oranla daha etkili ve hızlı bir şekilde öğrendikleri ifade edilmektedir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Şahinel 'e (2002) göre eleştirel düşünme becerilerine sahip bireyler daha etkin ve faal, problemlere karşı daha dirençli, hiç kimsenin etkisinde kalmadan bağımsız hareket edebilen, yeniliklere karşı daima açık, sahip olduğu fikirlerin nedenini

delilleriyle açıklayabilen, yeterli deliller bulana kadar da verilen hükümlere şüpheyile yaklaşrlar.

Büyükkantarıcıoğlu (2006) Şekil 3'te eleştirel düşünene kişinin zihinsel süreçleri ve bu süreçlere eşlik etmesi beklenen davranışları vermiştir.



Şekil 3. Eleştirel düşünme becerileri ve gerekli tutumlar.

Eleştirel Düşünme Yönelimi

Türk Dil Kurumu sözlüğünde yönelim; “bir şeyi erek edinme, düşünmenin bir bilgi konusuna yönelmesi” şeklinde tanımlanmaktadır (URL- 5). Sıklıkla kullanılan bir diğer tanımlama ise “bireyin karşılaştığı ve sorunlu durumlarda

kendi yönünü, tutumunu belirlemesi” şeklindedir (URL-6). Tanımdan da anlaşılacağı üzere eleştirel düşünme yönelimleri, eleştirel düşünme becerilerini kapsamaktadır.

İnsanların hayatlarında eleştirel düşünmeyi verimli bir şekilde kullanabilmeleri için eleştirel düşünme becerilerine ve eleştirel düşünme yönelimlerine ehil olmaları gerekmektedir (Akbiyık, 2002). Tishman, Jay ve Perkins (1992) eleştirel düşünme yönelimlerinin insan davranışlarına ve mevcut yeteneklerine yön verdiklerini belirtmişlerdir (Akt: Kahraman, 2008).

İnsanoğlunun sağlıklı düşünebilme yetisine sahip olan bir birey olabilmesi için ehil olduğu bilişsel beceriler ve kabiliyetlerden öte, araştırma ruhuna, gerçekleri aramaya, risk almaya ve eleştirel düşünme yönelimlerine sahip olması gerekmektedir. APA tarafından 1992 yılında yapılmış çalışmaların sonucunda; bireylerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olsalar bile bu becerileri çok verimli kullanamadıkları tespit edilmiştir (Facione, 1990, Akt: Kahraman, 2008). Başka bir ifadeyle eleştirel düşünme becerilerine sahip olmak demek bu becerileri kullanıyor olma anlamına gelmemektedir. Branch’a (2000) göre “meraklı olma, açık görüşlü olma, sistematik olma, çözümleyici olma, entelektüel olgunluk, özgüven sahibi olma, doğruyu arama” gibi özelliklere sahip olan bireyler eleştirel becerilerini kullanan bireylerdir (Akt: Akbiyık ve Seferoğlu, 2006).

Mc Grath (2003) eleştirel düşünme yönelimlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir (Akt: Kahraman, 2008)

- Analitik olma
- Açık fikirlilik
- Gerekeni arama
- Sistematiklik
- Kendine güven
- Meraklılık
- Olgunluk

Edgen (2006) ise eleştirel düşünme yönelimlerini, “bilgilendirilme isteği duyma, durumu farklı açılardan görmeye istekli olma, yansıtıcı düşünme, kanıt

arama, ilişkiler arama, açık düşünme, yargıyı geciktirme, şüphencilik, belirsizliklere karşı hoşgörülü olma, başkalarının düşüncelerine saygı gösterme” olarak ifade etmektedir (Kökdemir, 2003). Eleştirel düşünme yönelimleri, bireyin eleştirel düşünmedeki kiriterleri kullanması için bir zorunluluk olarak algılanmaktadır (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008).

Eleştirel Düşünme Ve Eğitim

Düşünme hiç tereddütsüz insanoğluna bahşedilmiş en muhteşem yeteneklerin başında gelir. İnsanların bu yeteneğini geliştirmeleri çok verimli kullanmaları ile doğru orantılıdır. Gündelik hayatımızdaki düşünme şeklimizle bilimsel anlamdaki düşünme şeklimiz birbirinden çok farklıdır. Hiç şüphesiz günümüz eğitim kurumlarının fonksiyonları arasında bilimsel nitelikli düşünme becerilerinin bireylere kazandırılması söz konusudur. Dolayısı ile okulların en önemli görevlerinden biri öğrencilere doğru düşünmeyi öğretmektir (Gülveren, 2007).

Günümüzde eleştirel düşünen, sorgulayabilen bireylere çok ihtiyaç duyulmakta ve bu bireylerin yetiştirilmesine büyük önem verilmektedir. Bunun için gerekli olan eğitim programlarının geliştirilmesine olanak sağlanmalıdır (Aybek, 2010). Gibson’a (1995) göre, “düşünme nefes almak kadar doğaldır, ancak iyi düşünme kendiliğinden gerçekleşmez, bunun olabilmesi için eğitim vazgeçilmezdir” (Akt: Kökdemir, 2003). Kazancı (1989) eleştirel düşünme gücünü geliştirmeyi amaçlayan eğitimin düşünce yapısının üç önemli gerekçesini ifade etmiştir. İlk olarak bireyin hayatı boyunca vereceği başarılı kararların eleştirel düşünme sürecinden yaralanması ile ilgili olacaktır. İkinci gerekçe, bireyin çağdaş yaşamın zorunlu kıldığı propaganda ve reklam gibi yöntemlerin baskıcı olumsuz etkilerinden korunmasında eleştirel düşünme gücünün önemli bir araç olmasıdır. Son gerekçe ise eleştirel düşünme gücünün bireyde erken yaşlarda geliştirilirse etkili olacaktır.

Eleştirel düşünmenin okul başarısı arasındaki olumlu ilişkisi eğitim programlarında eleştirel düşünme öğretimine yer verilmesini gerekli kılmaktadır. Birçok araştırmada eleştirel düşünme becerilerinin IQ testleri ile doğru orantılı olduğu (Royalty,1995) ve eleştirel düşünme becerilerine sahip öğrencilerin okul başarılarının yüksek olduğu gözlenmiştir (Facione, 1998; Kazancı, 1989).

Bilginin her geçen gün arttığı ve değiştiği günümüzde bilgiye ulaşma, anlama ve değerlendirme yöntemleri geliştirilmesinde eleştirel düşünme becerilerine sahip olmak önem arz etmektedir (Aybek, 2010). Facione (1998), eleştirel düşünme beceri ve tutumlarına sahip olmayan bireylerin nitelikli ve nicelik olarak eğitilmiş olmayacaklarını ifade etmektedir.

Toplumlarda demokrasi kültürünün geliştirilebilmesi ve sürdürülebilmesi için bireylerde bulunması gerekli olan en önemli becerilerden biri eleştirel düşünme becerisidir. Özden'e göre (1998) ileri demokrasiye sahip toplumlarda en önemli ihtiyaç, eleştirel düşünme becerisine sahip vatandaşları yetiştirmektir.

İnsanların kesin hükümlerden ve tutuculuktan uzaklaşması da eleştirel düşünmeyi gerekli kılan en önemli etkenlerdendir (Ruggiero, 1988; Akt: Aybek, 2010). Uysal ve Ezci (2004) insanların eleştirel düşünceye neden ihtiyaç duyduğunu aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

Özellikle bilginin enformasyon teknolojileriyle artışı ve dağıtımındaki hızlı gelişim, bireylerin zihinsel süreçlerini de derinden etkilemeye başlamıştır. Geçmişte ansiklopedik bilgilerin depolanması üzerine odaklanan eğitim süreci bugün belli alanda derinlemesine bilgi, öğrenmeyi öğrenme gibi yeterliliklerin kazandırılması üzerine odaklanmıştır. Ağ tabanlı teknolojilerin sunduğu geniş ve yaygın enformasyon bireyin eğitim sürecindeki değişimin temelini oluşturmuştur. Birey, bu enformasyon içinden kendine uygun, işe yarar, problemin çözümünü destekleyecek enformasyon seçimi ile karşı karşıyadır. Bu süreç bireyin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin daha derinden işletilmesini gerekli kılmaktadır (MEB, 2005, s. 168).

MEB 'in eğitim programlarını meydana getiren ana becerilerinden biriside eleştirel düşünme becerisidir. Eleştirel düşünme birçok alt beceriyi kapsamaktadır. Bunlar:

- Bir delili kullanma veya kaynağa dayandırma
- Neden-sonuç arasındaki ilişkisinin belirlemesi
- İlkeleri üretme
- Tümevarım yapma
- Farklı bakış açılarını savunma
- Hükümleri irdeleme

- Kategorize etme
- Yargıya varma
- Kıyaslama yapma
- Bilgiyi ayırt etme
- Klişe yargıları fark etme
- Sonuçta bulunma (MEB, 2005).

MEB' in müfredatındaki birçok derste eleştirel düşünme; fikir ve kavramların açıklanmasını, hedeflerin belirlenmesini, önemli hususların ve duyguların açıklığa kavuşmasını, öğrencilerin değişik bakış açıları ile bilgiye ulaşmalarını hedeflemektedir (Rojda, 2008).

Eğitimle alanında yapılan pek çok çalışmada ve hatta eğitimin hedefleri arasında eleştirel düşünmenin gerektirdiği becerilerin önemine vurgu yapılmaktadır. Torres ve Cano (1995), iyi bir iş için yol göstermede, ekonomik anlamda mücadele edebilmede, insanların anlaşılması güç ve devamlı değişen bir çevreye daha iyi adapte olmalarında ve yaşam kalitesini artırmada eleştirel düşünmenin önemli olduğunu ifade etmektedirler (Akt: Güven ve Kürüm, 2008).

Felsefe Ve Düşünce

Felsefe geçmişten gelen köklü bir geleneğe sahiptir. İnsan, tabiat ve varlık üçlüsünü sorgulayan, bu konulara ait problemleri bütüncül ele alıp evrensel çözümler bulmaya çalışan zihni çabaların toplamıdır (Erdem, 2014).

Felsefenin özellikleri

- Felsefe bir düşünce etkinlidir.
- Felsefe sürekli soru sorma faaliyetidir.
- Eleştirici ve sorgulayıcı bir düşüncedir.
- Akla dayanan bir düşüncedir.
- Refleksif bir düşüncedir.
- Felsefi düşünce öznelidir.
- Evrensel bir düşüncedir.

- Felsefe, temellendirmeye dayalı bir düşüncedir.
- Felsefe hem olanı hem de olması gerekeni inceler.

En genel manada felsefi düşünce, soru sormanın sonucu olan ve bireyle yaşamı boyunca karşılaşacağı problemlere karşı ilginin gelişmesiyle başlayan bir düşünce türüdür (URL-7). Karasu' ya (1977) göre kendi kendine yönelebilen, kendi kendini irdeleyen, belirli kalıplar içerisinde problemleri arayıp bulan, bunların sınırlarını çizen, azla yetinmeyen bir düşünce davranışıdır (Akt. Kale, 1994).

Felsefi düşünce idrak etme, ayırtında olma, fark etme gibi duyuşal ve zihinsel yetkinlikleri eleştirel tavırlarla birleştiren kendisine bilgi olarak aldığı tüm verileri zihnin eleştiri süzgecinden geçirir. Dolayısıyla felsefi düşünür her şeyi olduğu gibi kabul etmeyen araştıran, analiz eden, yargılayan ve aklın eleştiri süzgecinden geçiren kişidir (Erdem, 2014).

Felsefi düşünce, insanın bilme ve merak etme duygusuna bağılı olarak soru sormanın neticesinde, insan yaşamıyla ilgili karşılaşılan problemlere karşı eleştireci ve yargılayıcı bir düşünce türüdür. Felsefi düşünceye sahip olan kişiler olaylara ön yargısız ve geniş bir perspektiften bakan kişilerdir (URL-8)

Felsefi tavır, irdeleyen ve gerçekleri sorgulamayla arayan bir tavidir. Bundan dolayı felsefi tavır gerçeğı aramada hoşgörölü ve her türlü dogmatikten uzak olmalıdır. Bu nedenle o bilgiye açık ve bilgi elde etmeye dönüktür. Bu tutumuyla da demokratik bir tavidir (Erdem, 2014)

Eğitim Ve Felsefe

Eğitim ve felsefe arasındaki ilişki hem çok yönlü, hem de çok eskilere dayanmaktadır. Çünkü geçmişten geleceğı insanoğlunu yetiştirmek ve eğitmek insanlığın en önemli amacı olmuştur. Eğitimciler bunun için en iyi yetiştirme ve eğitime programına ulaşmayı amaç edinmişlerdir (Tozlu, 2003)

Felsefe ve eğitimin birçok ortak noktası bulunmaktadır. Bu ortak noktaların en önemli ve en etkin olanı insandır. Eğitimin en temel amacı bireye iyi bir kişilik ve karakter kazandırarak onu topluma yararlı bir düzeye ulaştırmaktır (Biçer, 2014). Arslan'a (1996) göre eğitim tüm süreç ve faaliyetlerin sonucunda toplumda eğitimli insan modeli oluşturmaktır.

Eğitimin, birçok eğitimci ve düşünür tarafından ifade edilen değişik biçimlerde tanımlamaları mevcuttur. Bunların en yaygın olanları şöyledir: Ertürk 'e (1972) göre eğitim, insanın tutum ve tavırlarında kendi yaşantısal yolla iradi olarak değişimler meydana getirme sürecidir. Yıldırım (1983) ise insan davranışlarındaki kişilik niteliklerinde (bilgi, beceri, anlayış, ilgi, tavır, karakter vb.) belirli değişimler sağlamak amacı ile düzenli olarak yürütülen etkinlik olarak tanımlamıştır. En geçerli ve isabetli tanımı Özçelik (1981) Ertürk' ün anlayışından da esinlenerek “kişinin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla istendik yönde ve bir dereceye kadar kalıcı değişimler meydana getirme süreci” olarak ifade etmiştir. Alkan (1980) bu tanımlamaları “davranış değişikliği, bireyin belirli hedefler yönünde maksatlı olarak kendi yaşantıları yoluyla davranışlarını değiştirmesi, kişinin yeteneklerini çeşitli yönlerden birey ve toplum için uygun ve dengeli olarak gelişmesi” olarak sınıflandırmıştır. Sönmez (1989) olayı farklı bir açıdan ele alarak insan vücudunda ki fiziksel uyarımlar sonucu beyinde biyo-kimyasal değişmelerin olduğu ve bu değişimlerin öğrenme olarak tanımlana bileceğini; buradan hareketle eğitimin, çevresel şartlar yoluyla kişinin beyninde istendik biyo-kimyasal değişmeler oluşturma süreci olduğunu ifade eder. Sönmez (2014) eğitimin nasıl tanımlanırsa tanımlansın temelinde şu özelliklerin bulunması gerektiğini ifade eder.

Eğitimin temelinde şu özellikler bulunmalıdır.

- Eğitimin odağında nesne olarak insan olmalı,
- Nesnenin mevcut düzeyi yetersiz kabul edilmeli,
- Nesne istendik yönde değiştirilmeli,
- İstendik değişim için çevrenin ayarlanması ve uyarıcıların devreye sokulması,
- Objenin hedeflenen istendik davranışları kazanıp kazanmadığının kontrol edilmesi. Çıkan sonuca göre çevrenin ve uyarıcıların gözden geçirilmesi.

İnsanın en temel etkinlik alanlarından biridir felsefe, insanoğlunun varoluşundan günümüze kadar hep var olmuştur. Kaynaklarda ilk olarak M.Ö.6. yüzyılda Antik Yunanla karşımıza çıkmıştır (Biçer, 2010). Günlük hayatta insanların pek karşılıklarına çıkmayan felsefe; insanların kişiliğini, davranışlarını,

çevresinde olup bitenleri, duygu ve düşüncelerini direkt etkilemektedir. Düşünmek akli başında olan her insan için vazgeçilmez bir eylemdir. Felsefede belirli bir disiplinle ortaya koyduğu değişik düşünce akımlarıyla insanlara ışık tutup kaynaklık etmektedir (Küken, 1996).

Felsefi anlayışa sahip olan bir öğretmen, öğrencilerine başkalarının tecrübelerinden yararlanarak özgürce düşünebilmeyi ve bilmesi gerekenleri nasıl elde etmesi gerektiğini öğretir (Popp, 1972: 222-229). Böylece öğretmen öğrenciye gereksiz bilgiler yüklemek yerine aklını kullanmasını, yeteneklerini geliştirmesini, sorumluluklarını bilmesini ve ideallerinin peşinden koşmasını öğretecektir (Topçu, 1970).

Öğretmen topluma felsefi bir açıdan baktığında olup bitenleri ve kendini daha iyi analiz edebilir. Günümüzde birçok öğretmen ve öğretmen adayı bireyi yani öğrenciyi yeteri kadar tanımamaktadır. Çünkü bireyi tanımak bir takım varsayımlar ve tanımlar yaparak mümkün olmaktadır. Felsefe sayesinde ise bireylerin kapasitelerini, nasıl başarabileceklerini, gaye ve hayallerini, ihtiyaç ve isteklerini öğrenebiliriz (Tozlu, 2003)

Peter A. Bertocci (1956:158) “Bu zeminde çekinmeden ifade edebilirim ki; eğitimciler felsefeci, felsefeciler eğitimci olmadan hem felsefe yapma hem de eğitime işi, belli başlı insani ihtiyaçlarla fertlerde ve onların dünyalarında önemli, değişmez hususları anlamayla, bunlardan elde edilen verilerle ahenkli bir şekilde hayat sürmeyle canlı ilişkisini kaybeder” demektedir. Buradan yola çıkarak tüm eğitimcilerin mutlak manada felsefi bir anlayışa sahip olması kaçınılmazdır. Felsefi anlayışa sahip olan bir öğretmen insan doğasını bilen bir eğitimci olarak kırıcı, kaba ve cezalandırıcı bir tutum sergilemez (Tozlu, 2003).

Ülkemizde şuanda yürürlükte olan eğitim programlarının temeli 1920 ve 1930’lu yıllara dayanmaktadır. Bu yıllarda eğitim programları ülkedeki okuryazar nüfusu arttırmayı amaçlamışlardır. Günümüz programlarının amacı ise; yaratıcı, etkin, analitik düşünüp pratik çözümler üretebilen aktif bireyler yetiştirmektir. Bu süreçte eğitim kurumlarına düşen görev ise; sürekli değişimin gerekliliğine inanmış, kavramış ve karşılaşılan yeni durumlara hemen adapte olabilen, hatta değişimin rehberliğini üstlenebilecek yeni nesiller yetiştirmektir (Özden, 1999).

Russell (1972:75-76) felsefenin eğitimcilere kazandıracığı en önemli faydanın, onun düşünce dünyasını geliştirmek olduğunu ifade eder. Çünkü insanlar hayata içinde buldukları dar dünyalarından bakmaktadır. Baltacıoğlu (1967) “ Felsefe kültürü olmayan bir insanın öğretmen değil, lala bile olamayacağını” ifade etmektedir. Günümüzde felsefe biliminden yoksun bir eğitimin kör ve sağır olduğu kanısı hem felsefeciler hem de eğitimciler tarafından genel kabul gören anlayıştır (Sönmez, 2006).

Bütün bu anlatılanların ışığında diyebiliriz ki; eğitim ve felsefe birbirlerini tamamlayan, bireylerin sağlıklı düşünebilmeleri, hayatlarına doğru bir yön verebilmeleri için önem ve gereklilik arz eden vazgeçilmez iki temel unsurdur.

Eğitimin, bireye bakan olumlu ya da olumsuz sonuçları olduğu gibi içinde bulunduğu topluma bakan ve o toplumu olumlu ya da olumsuz etkileyen sonuçları da vardır.

Tozlu’ya (2003) göre “Öğretmen; eğitim ve öğretimin en önemli unsurlarındandır. Öğretmenlerin yetiştirilmesinde programların çok büyük önemi vardır.” Öğretmenlerin yetiştirilmesinde eğitim programlarının çok büyük önemi vardır. Felsefe ve felsefe kültürü de öğretmenler için oldukça önemlidir. Felsefe yıllarca öğretmen yetiştirme programlarının ve formasyon derslerinin dışında tutulmuştur.

Felsefe akımları

Hedefi bireyin kişilik ve karakterini şekillendirmek olan eğitim, yıllar boyu birçok felsefi akımın tesirinde kalmıştır. Bu felsefi akımları farklı şekillerde ve farklı biçimlerde sınıflandırmak mümkündür. Ama sadece temel eğitim felsefelerini etkileyen akımları ele alınmasına ihtiyaç duyulmuştur. İdealizm, realizm, pragmatizm, varoluşçuluk gibi temel felsefi akımlar eğitimi etkileyen felsefi akımlar olmuşlardır (Erkılıç, 2008). Eğitim özellikle 19. yüzyıla kadar idealizm (İdealistlik) ve realizm ’in (Gerçekçilik) etkisi altında kalmıştır. Çünkü 19. yüzyıla kadar sadece bu iki akım biliniyordu (Biçer, 2014). Daha sonraları ise 19. yüzyılın başlarında Amerika da ortaya çıkan Pragmatizm (Yararcılık) ve Existentializm ‘in (Varoluşçuluk) etkisinde kalmıştır (Demirel, 2012).

İdealizm (İdealistlik)

İdealizm, düşünce dünyasının en eski ve en etkili akımlarından biridir. Gerçekliğe ve doğruluğa giden yolun sadece bilimsel yöntemlerle değil metafiziksel yollardan da ulaşılabileceğini savunan bir felsefi akımdır (Biçer, 2014). Kelime anlamı olarak ülkücülük daha geniş manada ise hedeflerle belirlenmiş olan amaca herhangi bir menfaat beklemeden sadakatle bağlı kalma biçimi ve yaşam tarzıdır (Sözer, 2002).

İdealizm, genel manada amaçlarla belirlenmiş ve bu amaçlara herhangi bir menfaat beklemezsizin sadık kalarak onları bir hayat tarzı haline getirme işidir. Temelinde zihinsel ve ruhsal gerçekler yatar (Erkılıç, 2008). Metafiziğin gerçek olduğunu fiziki yapının ise gerçek dışı olduğunu benimseyen bir akımdır. İdealistler mutlak gerçeklerin görünür bir mahiyetlerinin olmadığını, ruhi olduğunu savunurlar (Tozlu, 2003). İdealizmde insanın maddi ve ruhsal boyutu irdelenmiştir. Çıkan sonuçta insanın varlığının ruhsal boyutta olduğu tezi daha ağır basmıştır. Çünkü insanın ruhi yanı maddi yanını da kuşatmıştır. Maddenin canlı kalabilmesi için ruha ihtiyacı vardır (Guttek, 2001).

İdealizmde bilgi sonradan elde edilmez. O insanın varoluşundan itibaren insan doğasında var olagelmiştir. İnsanın tek yapması gereken zihnini kullanarak özüne dönmesi ve bilgiye ulaşmasıdır (Sönmez, 2009). İdealizmin eğitime uygulanmış hali ise bireyin kendini gerçekleştirme işidir. Gerçek bilginin görünen dünyada değil aklın içinde olduğuna inanırlar. İnsanın kıymetinin sadece eğitim yoluyla artırılabilceğini savunurlar (Ergün, 2006). İdealizm eğitimde sayısal ağırlıklı derslerden ziyade sosyal içerikli derslere daha çok önem verir. İdealizm eğitilen bireylere mevcut dünyanın aldatıcı cazibeliğini terk edip, başka bir dünyada kendilerine yer açmalarını tavsiye eder (Tozlu, 2003).

İdealist eğitimdeki en önemli amaç bireyi aklın ürünü olan gerçek bilgiyi kullanarak en iyiyi, en doğruyu ve en güzeli arayarak onu yaratıcıya ulaştıracak şekilde dizayn etmektir. Eğitim sistemi bu ana fikirleri esas almalıdır (Kazu, 2002). Bundan dolayı idealist düşünceyi benimseyen eğitim sistemlerinin de bireyin aklını kullanıp, akıl yürütme ve varsayımlarda bulunma etkinliklerini kazanmak daha öncelikli olmalıdır. Öğrenciler tündengeli ve kurallarını

öğrenip öğrenim hayatları süresince buna göre hareket etmelidirler (Sönmez, 2002).

İdealizmi savunanlar farklı görüşlere sahip olsalar bile; eğitim söz konusu olunca kati değerler ve prensipler konusunda anlaşılır. Bu prensiplerin ahlak ve değerlerin varlığına inanmak ve bunları gelecek nesillere aktarılması gerektiğini savunurlar (Tozlu, 2003).

İdealizm ürünü olan eğitim programları mutlak gerçekliği ve onunla bağlantılı olan fizik ötesi bilgiyi aktarmalı, toplumda herkesçe kabul görmüş evrensel değerleri içermelidir. Bireyin aklını kullanarak dış dünyayı tanımasını sağlayacak faaliyetleri içermelidir. Bu nedenle idealist eğitimin merkezinde konular, dersler, evrensel değerler ve bunları nesillere sağlıklı bir şekilde aktarabilecek öğretmenler yer almalıdır (Alkan, 1983). Sarpkaya' ya (2004) göre öğrenme sürecinde öğreten ve öğrenen taraflar sürekli diyaloga açık bulunmalıdır. Öğretmenin uyarı ve yönlendirmeleri dikkate alınarak öğrencilerinin zihinsel becerilerinin gelişmesi hedeflenmelidir.

İdealist bir eğitimde bütün süreç öğretmen merkezli olmalıdır. Öğretmen tıpkı bir Sokrat gibi davranıp öğrencilerine bilgiyi hissettirmeli ve keşfetmelerini sağlamalıdır (Tozlu, 2003).

Realizim (Gerçekcilik)

Realizim kelime anlamı olarak gerçekcilik olarak ifade edilebilir. Dış dünyanın insanın bilgi ve duyularından arınık olduğunu savunur (Yıldırım, 1991). Başka bir ifadeyle gerçek bilgi insandan ve insan zihninden bağımsız bir şekilde bulunmaktadır. Bu akımın temsilcileri Descartes, Spinoza ve Leibnizi sayabiliriz (Bilhan, 1991).

Tozlu'ya (2003) göre idealizmin tam tersi bir ekoldür. Nesne esastır ve kendine ait varlık alanı vardır. Temelinde “ gerçek ne ise odur, o idrak edilene kadar değişmez ” olgusu vardır. Gutek (2001) ise mutlak manada gerçekliğin insan zihninden ayrı, kişiye özgü olmayan bir düzen içinde olduğunu ve insanların ancak yeteneklerini kullanarak bu gerçekliğe ulaşabileceklerini savunur.

Bu akımın temel amacı bireyin içinde var olduğu topluma sağlıklı bir şekilde adaptasyonunu sağlamaktır. Bunun içinde yeni nesillere kültürel mirası

aktarmak, onları hayata hazırlamak, mutlu ve erdemli bireyler haline getirmeyi amaçlamıştır (Kazu, 2002).

Realizmde öğretmenin konumu ve fonksiyonu çok önemlidir. Çünkü o içinde bulunduğu toplumun gerçekliliğini en iyi bilen yaşayan ve öğrencileri tanıyan biri olarak; öğrencileri hayata en iyi şekilde hazırlamayı amaç edinmiştir. Bu görevi yerine getirirken öğrencilerin uygulama deney, gözlem vb. çalışmalarından yararlanır (Büyükkaragöz ve diğerleri, 1998).

Pragmatizm (Yararcılık)

Amerikan felsefi olarak da bilinir ve yararcılık anlamına gelir. Sıradan karşılaşılan toplumsal problemlerden öte daha spesifik problemlerin çözümüne yönelik teoriler geliştirmeyi benimseyen bir akımdır (Cevizci, 2000). Yıldırım'a (1991) göre " ilke veya görüşün anlam veya doğruluğunu pratik sonuçlarıyla belirleyen" felsefi akımdır. Tozluya (2003) göre ise insanın gerçeği yaşadığı çevresiyle etkileşimi ve duyularıyla tecrübe ederek idrak edeceğini savunan bir akımdır. Önde gelen savunucuları Charles Sanders, C.S.Pierce, William James ve John Dewey' dir (Tozlu, 2003).

Pragmatizme göre eğitim dünyadaki süregelen değişim ve gelişimlere göre yeniden dizayn edilmelidir (Tozlu, 2003).Eğitimi hayat için bir hazırlık yapma olarak değilde kendisi olarak benimsemiştir. İnsan hayatı boyunca karşılaşabileceği tüm problemleri eğitimin içinde çözüme kavuşturmalıdır. Bireyin kişilik ve karakteri içinde bulunduğu toplumun değer yargılarına göre şekillenir (Ratner, 2010). Eğitimde bireyi merkeze alarak okulla insan yaşamının içi içe olması gerektiğini demokratik, araştıran ve sorgulayan bireylerin topluma kazandırılması gerektiğini savunur (Sönmez, 2009).

Pragmatist eğitim anlayışında birey ve toplumun sürekli işbirliği içinde olarak toplumdaki ehil, güçlü ve verimli kişilerin sayısı artırılmalıdır (Ocak, 2004). Bireyin ulaşmayı hedeflediği eğitim düzeyi birey için vazgeçilmez olmalı ve onu hayatına yansıtılmalıdır (Kazu, 2002). Bu nedenle eğitim programlarının temel amacı bireyin toplumsal hayatında işe yarayıp işlerini kolaylaştıracak beceri ve tutumları kazandır olmalıdır. Öğretim süreçlerinin temelinde ise öğretene yerine daha çok gözlem ve deneye ağırlık veren bütüncül öğrenen bir görüş hâkimdir.

Öğretim süreci “ yaparak öğren yaptırarak öğret ” ilkesini esas alarak bireysel ayrılıkları ve farklılıkları da dikkate almalıdır (Bilhan, 1991).

Bireyin geçmişten gelen bazı kalıplaşmış düşüncelere sahip olması hayatı boyunca karşısına çıkan sorunlara pratik çözümler üretmesine yarar sağlamayabilir. Bu yüzden bu anlayışta düşünme, sorun çözme, yaratıcılık ve yararcılık çok önemli bir yer tutar (Büyükkaragöz ve diğerleri, 1998).

Bu akımın savunucularına göre bilgi bilimsel yöntemler kullanılarak sınama ve yanılma yoluyla sonradan edinilir. Uygulanması düşünülen öğretim programlarında bireyin içinde bulunduğu sosyal hayat, karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları esas alınmalıdır. Programların fonksiyonel yeniliğe ve değişime açık olması gereklidir (Sönmez, 2002).

Existentializm (Varoluşculuk)

Tüm bilindik felsefi akımlardan çok farklıdır. Bilindik somut kavramlardan öte soyut kavramlarla ilgilenir. Bu felsefi akım mevcut insanlarla değil, var olmayan insanlarla ve onların karşılaşılabileceği problemlerle ilgilenir (Tozlu, 2003). En belirgin özelliği inanç ve düşünce sistemleriyle birlikte sırf akademik ve hayattan uzak, geleneksel felsefeye karşı alınan tavidir (Bal, 2007). Geleneksel felsefi akımlarla hiçbir zaman yolları kesişmeyen varoluşculuk bireyin varolma ve özgürlüğünün esas alındığı bir akımdır (Guttek, 2001). Rittere (1954) göre ise geçmiş ve gelecek kaygısı duymayan yaşadığı topluma yabancılaşmış, mutsuz, hedefsiz insan varlığıdır (Biçer, 2014). Başlıca savunucuları Frederick Nietzsche, Karl Jasper ve Jean Paul Satre’ dir (Hilav, 1985).

Temelindeki anlayış insanın hayatını çevreleyen güzel-çirkin, acı-tatlı, olumlu-olumsuz, başarı-başarısızlık vb. tüm hayatın parçası olarak öğrenmesini sağlayan bireyi beden ve ruhen karşılaşılabileceği durumlara karşı hazırlayan bir eylemdir. İnsan bilimlerine daha çok yer verilir. Özellikle Tarih, Edebiyat, Felsefe ve Sanat konuları daha ön plana çıkmaktadır (Akt: Büyükdüvenci, Kneller, 1964).

İnsanlar etraflarında görüp duyup bildikleri tüm nesnelere farklı olduklarının bilincindedir. Hayatları boyunca edindikleri tecrübelerden dersler çıkararak hayatlarının geri kalan kısmını ona göre yön vermeye çalışırlar (Biçer, 2014). Varoluşculuk insan odaklı ve insanın özgürleşmesini amaçlayan bir akımdır. Toplumların savaş sonraları yaşadıkları travmalar sonucunda ortaya

çıkıştır. Bireyin eğitiminin ne toplum nede insanlık için değil sadece kendini gerçekleştirmesi için gerekli olduğunu savunur (Ergün, 2006). Bu akımın etkisinde yetişen bir birey hiçbir dış etki altında kalmadan kendi kararlarını kendi verebilir ve tercihlerde bulunabilir (Kale, 2009).

Bu akımın özü insanın birey bazında özgürleşmesidir. Eğitim bireyin özgürlüğünü kısıtlayan etkenleri tespit edip etkisizleştirmelidir. Bireyi toplumla uyumlu hale getirmek değil toplumdan bağımsızlaştırmaktır (Tozlu, 2003). Varoluşculuğun temelinde tamamen bireyin gelişimi ve özgürleştirilmesi vardır. Öğretmen için öğrenci öznel bir esastır. Okul tamamen öğrencinin kendisini bulmasına göre dizayn ve program edilmelidir (Kuntus, 2001. Akt: Erkıılıç). Eğitimin öncelikli hedefi bireyin kendini bulmasına fırsat verilmesidir. Kendini bulup kendi olan bir birey sorumluluk alabilen bir bireydir. Birey kendini ne kadar gerçekleştirebildiğini yine kendi değerlendirmelidir (Sönmez, 2006). Bireyler bilişsel ve duyuşsal yeteneklerini geliştirerek; kendi düşünce dünyasını ve yeteneklerini belirlemelidirler. Bireyler için ne kadar özgürlük sağlanırsa yaratıcılıkta o denli gelişir (Topses, 2006).

Varoluşçu felsefeye dayanan eğitim bireyin özgürleşmesini hedeflemektedir, bu yüzden bireyi özel bir kişi olarak eğitmeyi hedefleyen mesleki eğitime karşıdır. Mesleki eğitimi bütünüyle reddetmemekle beraber mesleki eğitimin erken yaşlarda başlamaması gerektiğini ve alınan mesleki eğitimin bireyin özgürleşmesinde araç olarak kullanılmasını savunmaktadır (Kneller, 1966, Akt: Büyükdüvenci, 1983).

Birey bir bütün olarak ele alınır. Onu hem içinde bulunduğu gerçeklik hem de ileride sahip olabileceği imkânları göz önünde bulundurarak eğitimcinin daha doğru olduğunu savunur. İçinde bulunulan gerçeklik ve imkânlar dikkate alındığında birey karşımıza kişilik veya karakter olarak çıkmaktadır. Varoluşçuluk bireyi bütünüyle saran kişilik ve karakter arasında fark olduğunu savunur. Bu farkın bireyin kişiliğinin eğitimcinin ilgi alanı dışında, karakter eğitiminin şekillenmesi ise eğitimcinin en önemli görevi olduğu inancıdır (Büyükdüvenci, 1983).

Eğitimde Felsefi Akımlar

Eğitimdeki felsefi akımlar genel felsefi akımların eğitim alanına yansımalarıdır. Bu yansımalar bazı eğitim inançlarında etkilendiği felsefi akımın temel özelliklerini direkt üzerinde barındırmakta; bazılarında ise eğitimin amacı, eğitim süreci, öğretim ve ilkeleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Erkılıç, 2008). Eğitim inançları felsefi akımların eğitime sorduğu soruların cevaplarının sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Aslan, 2014). Ülkemiz eğitim fakültelerinde lisans dersi olarak okutulan eğitim felsefesi dersinin içeriğinde; eğitimin felsefi akımları daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşculuk olarak adlandırılmıştır (Aslan, 2014).

Daimicilik

Değişmezlik ve yerleşik görüş olarak da adlandırılır. İdealist ve realist felsefenin etkisinde kalmıştır. En tutucu gelenekçi ve en katı felsefe olarak bilinir (Wiles ve Bondi, 2002; Akt: Erkılıç, 2008). Bu görüşe göre tüm zamanlarda ve toplumlarda insan doğasının, mutlak gerçeğin, bilgi, erdem ve güzellik gibi kavramların hiç değişmediğine vurgu yapar (Erden, 1998). Orta çağlardan kalma toplumsal anlayışın, günümüz eğitim sistemine uygulanmasını ve eğitimin yüzyıllar geçse de evrensel niteliklerinin hiçbir zaman değişemez gerçeklerinin olduğunu, bu gerçeklerin günümüze de uygulanabilirliğini savunur (Sönmez, 2005). Akımın önde gelenleri R. Maynard Hutching, Mortimerd ve Adler'dir (Türkoğlu, 1996).

Toplumun değişmeyen ilke ve gerçekleri olduğunu, eğitim sisteminin de bu değişmeyen ilke ve gerçekler üzerine kurulması gerekmektedir (Arslan, 1996). Toplumların kültürel zenginliklerinin asırlarca sürdürülmesi için eğitim yoluyla yeni nesillere aktarılması gerekmektedir (Başaran, 1978).

Bu inanç sisteminde gerçekliği, insan sevgisini ve sürekli olumlu düşüncenin esas alınarak bireylerin eğitilmesini (Cevizci, 2000) kişilik ve karakter gelişiminde etkili olan akıl ve ruha daha çok önem verilmesi gerektiği ön plana çıkmaktadır (Guttek, 2001).

Öğretmen her şeyden önce mesleki açıdan doygunluğa ulaşmış, öğrencilerinin mevcut bilgi potansiyelini göz önünde bulundurarak onlara

ihtiyaçları olan temel birikimleri sağlamalıdır. Öğretmen öğrenme faaliyetinin en etkin unsuru olmalı disiplinli fakat zorlama ve şiddetten kaçınmalıdır (Guttek, 2001).

Daimiciliğin ana ilkelerini şöyle özetlemek mümkündür (Alkan, 1983; Sözer, 2004; Arslan, 2002).

- Çevresel değişkenliklere rağmen, insan her zaman her yerde aynıdır. Bu sebeple eğitim de her zaman ve her yerde aynı olmalıdır.
- Eğitimin misyonu, değişmeyen doğruların bilgisini kazandırmak olmalıdır.
- Eğitim küreseldir.
- Eğitim kurumlarında katı bir disiplin hakim olmalıdır.
- İnsanın akılcı olması onun en belirgin özelliği olduğuna göre, aklını amaçları doğrultusunda istendik bir şekilde kullanmalıdır.
- Eğitim kurumlarında bireyler geleneksel yöntemleri kullanarak zihinsel yetenekleri sürekli geliştirmelidir.
- Eğitim ortamında öğretmen inisiyatifi hiç elden bırakmamalıdır.
- Eğitim insan hayatının taklidi değil, ona bir hazırlıktır.
- Eğitim hayatı boyunca bireye dünyadaki değişmeyen şeyler hakkında bilgi sahibi olması gerektiği öğretilmeli ve klasikler eserler okutulmalıdır.

Tablo 3

Daimiciliğe Ait Öğretim Programı, Öğretim Yöntemleri, Sınıf Yönetimi, Ölçme Değerlendirme Ve Öğretmen Rollerine İlişkin Özellikler (Erkılıç, 2008)

Öğretim Programı	Öğretim Yöntemleri	Sınıf Yönetimi	Ölçme Değerlendirme	Öğretmen Roller
Dinsel inançlar, tarih, yabancı dil, mantık, edebiyat, kişilik eğitimi, ahlaki gelişim	Alıştırma-tekrar, pratik, dualar-anma- kutlama etkinlikleri, ezberleme, tümevarım, problem çözme, tartışma, iletişim	İstendik-planlı öğretime uyum, değişmez sıkı yapı, zamanında görev, açıklık-kesinlik, sıkı disiplin-düzen, tefekkür	Objektif sınavlar ve klasik türde ölçme değerlendirme uygulamaları	Özverili, otoriter, iyi güzel ve doğrunun yayıcısı, zihinsel gelişimi sağlayan direktör, erdemli.

Esasicilik

Özcülük ve temelcilik olarak da adlandırılır. Daha çok realist felsefeye dayanır (Türkoğlu, 1996). Bu akıma göre yaşadığı toplumun kültürel etkisinde kalan insan dünyaya geldiğinde hiçbir bilgiye sahip değildir. Bilgiyi sonradan tümevarım yoluyla elde eder. Elde edilen bu bilgi onun için kesin doğrudur (Sönmez, 2009).

Eğitsel amacı gerçek hayatta geçerliliğini kaybetmeyen bilgi, beceri ve toplumsal değerlerin arkadan gelen nesillere miras yolu ile bırakılmasıdır (Kazu, 2002). Başlıca savunucuları William Bagley, Issac Kandel ve Henmen H. Horne'dir (Türkoğlu, 1996).

Eğitim programları öğretmen, öğrenci ve bilgi üzerine bina edilmiştir. Okulda başat kültürel değerlere donanmış dersler okutulup öğrencilerin bağımsız gerçekliği öğrenmesi amaçlanmıştır. Bunun için konu ve öğretmen merkezli bir çalışma esastır (Fidan ve Erden, 1994). Bilgi ve gerçekliğin nesillere aktarılması hedeflendiği için; öğretmen ve konu merkezli öğrencilerin geri planda kaldığı katı, kuralcı, disiplinli ve gelenekçi bir yapısı vardır (Sönmez, 2006).

Esasiciliğin ana ilkelerini şöyle özetlemek mümkündür (Alkan,1983; Sözer, 2004; Arslan, 2002).

- Disiplinli çalışmayı gerektiren öğrenme zorunlu bir güçtür.
- Öğretmen eğitimde girişimci olmalıdır; yetişkin ile çocuk arasındaki bağıdır.
- Öğretmen, temeli belirlenmiş bir içeriğin özüdür.
- Eğitim kurumlarındaki disiplin anlayışı geleneksel tekniklerle sürdürülmelidir.

Tablo 4

Esasiciliğin Ait Öğretim Programı, Öğretim Yöntemleri, Sınıf Yönetimi, Ölçme Değerlendirme Ve Öğretmen Rollerine İlişkin Özellikler (Erkılıç, 2008)

Öğretim Programı	Öğretim Yöntemleri	Sınıf Yönetimi	Ölçme Değerlendirme	Öğretmen Roller
Okuma, yazma, hesap, tarih, coğrafya	Düz anlatım, ezber, Sokratik iletişim, tutumsal amaçlar, teknolojik öğretim, görsel-işitsel laboratuar	Entelektüel disiplin, ahlaki disiplin, kesinlik, tertip ve düzenlilik	IQ test, standartlaştırılmış başarı testleri, performans ve yeterlilik testleri, tanıma testleri ve becerilerin ölçülmesi	Güzel sanatlar, entelektüel iletişimci, fen ve beşeri bilimler öğreticisi, pedagojik üstünlük

İlerlemecilik

Gelişmecilik olarak da adlandırılır. Pragmatik felsefenin etkisinde kalmıştır. Geleneksel eğitim felsefelerine bir tepki olarak ortaya çıkmıştır (Türkoğlu, 1996). Fikir mimarları William James, John Dewey ve “proje yönetimi” düşüncesinin mimarı William Kilpatrick olarak bilinir. İnsanın içinde bulunduğu mevcut durumların daha fazla iyileştirilmesi için reformlar yapılmasını savunurlar. İdealistler ilerlemeyi tüm başarıların ve tecrübelerin sürekli gelişerek nesilden nesile aktarımı olarak ifade ederler (Gutek, 2001).

Bu akımın mimarları bireyin doğuştan iyi bir düzeyde dünyaya geldiğini savunan Rousseau gibi düşünürler. Dewey ve Rousseau eğitimin bireyin yeteneklerinin gelişimi ve hayata daha iyi hazırlanmak için gerekli olduğuna inanırlar. Bununda ancak özgür bir ortamda sağlıklı olacağını savunurlar (Öztürk, 2008).

Bu felsefenin temelinde toplumun sürekli gelişimi ve değişimi esas alınmıştır. Toplumlar değişime açık olup yeniden tasarlanabilmeli, ileri demokrasi hâkim kılınmalı, bireyler yaşantısal yollarla hayata hazırlanmalı ve kendilerini gerçekleştirmelidirler (Sönmez, 2006). Buradan yola çıkarak ilerlemeciliğin insan tabiatını da kapsayacak şekilde tabiat, toplum, yaşam kısacası her şeyin sürekli bir değişim içinde olduğu inanışına dayanan pragmatizmin eğitime uyarlanması olarak da tanımlayabiliriz (Yayla 2009). William Kilpatrick; Dewey’ in düşüncelerinden yola çıkarak “proje yönetimi” adı altında yeni bir öğretim metodu geliştirmiştir. Bu yeni metot çocuk merkezli olup, çocuğun merak ve

gereksinimlerini hedef alarak çocuğun kendi eğitiminde etkili olmasını hedeflemektedir (Biçer, 2012).

Kilpatrick bu proje ile baskıcı ve ezbere dayalı olan eğitim metodlarına karşı çıkıp deneysellik merkezinde bir ilerlemeciliği benimsemiştir (Guttek, 2001). Kilpatrick eğitim kurumlarında çocukların merak duygularını harekete geçirebilecek konularla ilgili yaptığı çalışmaların onların duygu ve düşünce dünyalarının gelişimini olumlu yönde etkileyeceğini söylemektedir. Çünkü çocuklar bu tür aktivitelere isteyerek ve severek katılırlar (Knoll, 2010).

İlerlemeciliğin ana ilkelerini şöyle özetlemek mümkündür (Sarpkaya, 2004; Sözer, 2004; Arslan, 2002).

- Eğitim insanı hayata hazırlamaz; bizzat yaşamın kendisidir.
- Öğrenme işi bireyin ilgileriyle alakalı olmalıdır. Problem çözme yoluyla öğrenme gerçekleşmelidir.
- Eğitimin merkezinde öğrenciler olmalıdır.
- Geçerli bilgi, kendisiyle bir yerlere varılabildir.
- Demokratik ortamlar bireylerin gelişmesi için daha idealdir.
- Birey eğitim hayatı boyunca eleştiri ve öz eleştiriye açık halde yetiştirilmelidir.
- Öğretim amaçları ve öğrenme süreçleri bireylerin menfaat ve meraklarına göre şekillendirilmelidir.
- Öğretmen öğrencileri yönlendirmemeli, eğitim hayatı boyunca öğrencilere rehberlik ve kılavuzluk yapmalıdır.
- Okul ortamı bu havayı yansıtacak şekilde düzenlenmelidir.
- Okul ortamı rekabetten uzak ve iş birliğini açık olmalıdır.

Tablo 5

İlerlemeciliğe Ait Öğretim Programı, Öğretim Yöntemleri, Sınıf Yönetimi, Ölçme Değerlendirme Ve Öğretmen Rollerine İlişkin Özellikler (Erkılıç, 2008)

Öğretim Programı	Öğretim Yöntemleri	Sınıf Yönetimi	Ölçme Değerlendirme	Öğretmen Roller
Deneyim merkezli ve güncel	Roje yöntemi, eleştirel düşünme, ortak grup etkinlikleri, sorun çözme, karar verme ve uygulama	Demokratik, çocuk ve toplum merkezli yönetim	Süreç merkezlik, geliştirici etkinliklere dayalılık, süreç izleme ve gözleme dayalı değerlendirmeler, takdir ve teşvik odaklı beceriler	Özverili, güzel sanatlar, entelektüel iletişimci, fen ve beşeri bilimler öğreticisi ve pedagojik üstünlük

Yeniden Kurmacılık

Yeniden oluşturmacılık ve yapılandırmacılık olarak da bilinir. Pragmatik felsefeden etkilenmiştir. Bu durum onu ilerlemeciliğin devamı gibi gösterebilir (Sözer, 2004). Akımın önde gelenleri John Dewey, Isaac Bergson ve T. Brameld'dir (Türkoğlu, 1996). Bu akım toplumun yeniden kültürel ve sosyolojik yönden yapılandırılmasını ilke edinmiştir (Erkılıç, 2008).

Toplumlara yön verebilecek sosyal ve kültürel değişimleri hayata geçirilebilecek politika ve programları üretme, eğitimcilerinde gençleri toplumsal mühendislik çerçevesinde yönlendirilmeleri gerekliliğini savunur (Gutek, 2001).

İnsanlığın toplumsal tutarsızlık ve çatışan değerlerden sıyrılıp sevgi ve işbirliği odaklı yeni yaşam standartlarına kavuşmayı hedefler. Bunun ancak tüm insanların ve inançların ortak bir zeminde buluşup çoğulcu katılımı en doğru kararları almasıyla gerçekleşebileceğine inanır (Sönmez, 2009).

İnsanların daha çağdaş bir uygarlık içinde yaşamaları için kendini ve yaşadığı toplumu yeniden inşa etme hedefi olmalıdır. İnsanlar bu hedefe ulaşmak için sürekli değişkenlik arz eden bilimsel ve teknolojik gelişmeleri etkin bir şekilde kullanmalıdırlar (Ergen, 2012).

Problem Durumu

Günümüz dünyasının akıl almaz bir hızla değiştiği ve geliştiği kaçınılmazdır. Bu hızlı değişime ayak uydurmak ve diğer toplumlarla rekabet edebilmek için üst düzeyde düşünme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi

gerekmektedir. Alışıla gelmiş düşünme becerileri ile bu değişim ve rekabet mümkün görülmemektedir (Gülveren, 2007)

Eğitimcilerin geride bıraktığımız on yıl içerisinde eleştirel düşünmenin farkına vardıkları görülmektedir. Eleştirel düşünme ile ilgili hem akademik hem de akademik olmayan çalışmalar yaparak yararları ile ilgili birçok düşünce ortaya atmışlardır. Bu araştırmalar eleştirel düşünmenin değerini gösterse de, eğitimciler arasındaki bu ilgi ancak 1980'lerin başında dikkate alınmıştır (McKendree ve diğeri, 2002).

Eğitimin genel amacının toplumun kalkınmasını, gelişmesi ve refah düzeyini artırmak olduğunu düşünöldüğünde, bunu ancak toplumu iyi okuyabilen ve çağın gereklerine göre hareket eden bireyler tarafından gerçekleştirilebileceği ön görölmüştür. Bunu da eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirmekle yapabiliriz. Topluma eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin kazandırılması bu becerilere sahip olan öğretmenlerle mümkün olacaktır. Bu nedenle öğretmen ve öğretmen adaylarına eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması gerekmektedir (Gülveren, 2007).

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini:

“Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişkin bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüslere değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan: yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektedir” (MEB,1984). Günümüzde yenilenen öğretim programlarının tümünde öğrencilere kazandırılması hedeflenen 8 adet ortak temel beceriler belirlenmiştir. Tüm derslerin temelinde yer alması istenen üst düzey nitelikteki bu beceriler:

- Eleştirel düşünme becerisi
- Yaratıcı düşünme becerisi
- İletişim becerisi
- Araştırma-yargılama becerisi
- Çözüm ürebilme becerisi
- Teknolojiyi kullanma becerisi
- Girişkenlik becerisi

- Türkçeyi etkili, doğru ve güzel kullanma becerisi olarak belirlenmiştir (MEB, 2005).

Banks, McCarthy ve Rasool'e (1993) göre, genelde "eleştiri" sözcüğünden bahsedildiğinde akla ilk gelen olumsuzluk ifade eden bir söz olduğudur. Başka bir ifadeyle, eleştirinin noksan, yanlış, kötü ve olumsuz tarafları bulmaya dönük bir yargılama ifade ettiği düşünülür. Hâlbuki "eleştiri" sözcüğü, açık arama, ayıplama değil, daha çok anlatma, açıklayıcı çözümlenme ve değerlendirme anlamlarına gelir. Kurnaz'a (2007) göre de eleştiri, sadece eksik ve kusurlu yönleri görmek değil, aynı zamanda işin, durumun, kişinin, ürünün olumlu yönlerini de ortaya çıkarmaktır. Bu bakış açısı ile düşünüldüğünde eleştiri ya da eleştirel düşünce felsefi bir boyut kazanır.

Felsefe, insanın eleştirme, meraklanma, öğrenme, düşünme, yargılama ve anlama çabalarının neticesidir (Aydın, 2000). Bireylerin şahsi inanç ve değerleri ile ilgilenmesi, neden var olduğu, kim olduğu ve nereden gelip nereye gideceğini idrak etmesine yardımcı olmaktadır (Demirel, 2002). Arslan' a (1996) göre insanın kendisi ve içinde bulunduğu onu çevreleyen toplumu tanıma ve bilme çabasıdır. Bundan dolayı diğer bilim dallarının bu konudaki çalışma sonuçlarına karşı kayıtsız değildir.

Son zamanlarda birbirinden farklı ve bağımsız gözükse de eğitim ve felsefe ilişkileri çok eski ve çok yönlüdür (Tozlu, 1997). Eğitim felsefesi, felsefenin bir alt kolu, ahlaki ve sosyal felsefenin ayrılmaz bir parçasıdır. Eğitim felsefesi, eğitimin problemlerini, eğitim ile ilgili kavramları, düşünce ve ilkeleri açıklığa kavuşturmaya çalışmaktadır (Ergün, 2009).

Yaşadığımız dünyanın baş döndüren gelişmeleri karşısında insanlar kimi zaman çevrelerinde olup biten olaylara karşı duyarsız kalmaktadırlar. Artık toplumun olayları sorgulayan, olaylara eleştirel bakabilen ve karşılaştıkları problemler karşısında pratik çözümler üretebilen bireylere ihtiyaç duymaktadır. Eğitim öğretim programlarında yapılan çalışmalarda, eleştirel düşünebilen ve pratik çözüm üretme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Bu toplumsal hedeflere ulaşabilmek için öncelikle bireylerin eğitiminde söz sahibi olan ve hayatlarına yön vermede etkin rol oynayan sınıf öğretmenlerine çok büyük sorumluluklar düşmektedir. Sınıf öğretmen adaylarının içinde buldukları

sosyo-ekonomik durum, sahip oldukları eğitim inançları ile eleştirel düşünme yönelimlerinin onların mesleki kariyerlerine nasıl etki edeceği bizi bu araştırmaya yönlendirmiştir.

Araştırmanın Önemi

İnsanın eğitimi; öteden beri en önemli uğraş görülmüş, hep en iyi insanı yetiştirme ve eğitim modellerini bulma hedeflenmiştir (Tozlu, 1997). Üretken ve kalıcı bir öğrenme için temel olarak kabul edilen eleştirel düşünmenin küçük yaşlardan itibaren kazandırılması eğitimin temel amaçlarından biri olmalıdır (Güven ve Kürüm, 2006). İlköğretim çağındaki öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yeteneklerinin gelişmekte olduğu göz önünde bulundurularak bilgi aktarımının öğrencilere verilmiş şekli çok önem arz etmektedir. Çünkü ilköğretim, öğrencileri hayata hazırlayan, onlara içinde buldukları ortam ve bu ortamın şartları hakkında bilgiler veren bir eğitim kademesidir (Yavru ve Gürdal, 1998). Bu sebeple sınıf öğretmenlerinin ve adayların eğitim inanç yapılarının tespiti, davranışlarının belirlenerek değerlendirilmesi gerekli ve önemlidir. Öyle ki, Enochs ve Riggs (1990) öğretmenlerin inançlarının incelenmesi, öğretmen davranışlarının anlaşılmasında bir takım kolaylıklar sağlayacağını iddia etmektedir. Gerçekte bütün eğitimciler farkında olsalar da olmasalar da belirli bir eğitim felsefesi ya da inançlarına sahiptir. Bu bağlamda öğretmenlerin değişik eğitim inançlarına olan yatkınlıkları, doğrudan öğrencilerin nasıl eğitileceğini ve ne tür yöntemler kullanacaklarını belirlemelerinde etkindir (Livingston ve ark., 1995).

Günümüz eğitim programlarında eğitimin işlevi, öğrencileri toplumsal yaşam için hazırlamak, sürekli değişen toplumsal yaşam koşullarının gerekliliklerini bilen; problem çözme, düşünce üretme ve yaratıcılığını kullanma konularında deneyimli bireylerin yetiştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu durum günümüzde zorunlu hale gelmiştir. Eleştirel düşünce eğitimi, bu açıdan eğitimciler için önem arz etmektedir.

MEB' in genel amacı ve tüm derslerde hedeflenen temel ortak beceriler dikkate alındığında eleştirel düşünme ve eğitim inançlarının eğitim-öğretimde daha etkin ve verimli bir şekilde kullanılması ihtiyaç haline gelmiştir. Bu bağlamda bilgi ve iletişim çağında toplumu oluşturan bireylerin katılımcı, sorulara

cevap arayan, tartışan, eleştiren, düşünen, araştırarak öğrenen ve uygulayan bireyler olarak yetiştirilmesi; bunları yetiştiren sınıf öğretmen adaylarının ve sahip oldukları eğitim inançlarının eleştirel düşünce yönelimlerine etkisini incelemesi önem arz etmektedir.

Ülkemizde konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarında eleştirel düşünme eğilimleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalara rastlanmış fakat sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünce yönelimleri konu edinen spesifik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünce yönelimleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Alt amaçlar

- Sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünce yönelim düzeylerini sosyo-demografik değişkenlere göre incelemek.
- Sınıf öğretmen adaylarının eğitim inançlarının sosyo-demografik değişkenlere göre incelemek.

Araştırmanın hipotezleri

Araştırmanın amaçları doğrultusunda aşağıdaki hipotezler sınanacaktır.

H₁: Kadınların eleştirel düşünme yönelim puanları erkeklere göre daha yüksektir.

H₂: Yaş arttıkça katılımcıların eleştirel düşünme yönelim puanları artacaktır.

H₃: Sınıf düzeyi arttıkça katılımcıların eleştirel düşünme yönelim puanları artacaktır.

H₄: Aile gelir düzeyine göre katılımcıların eleştirel düşünme yönelim puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişme olmayacaktır.

H₅: Anne eğitim düzeyi arttıkça katılımcıların eleştirel düşünme yönelim puanları artacaktır.

H₆: Baba eğitim düzeyi arttıkça katılımcıların eleştirel düşünme yönelim puanları artacaktır.

H₇: Demokratik anne tutumuna sahip katılımcıların eleştirel düşünme yönelim puanları diğerlerinden yüksek çıkacaktır.

H₈: Baskıcı baba tutumuna sahip katılımcıların eleştirel düşünme yönelim puanları diğerlerinden düşük çıkacaktır.

H₉: Eğitim inançları cinsiyete göre değişiklik göstermeyecektir.

H₁₀: Eğitim inançları yaşa göre değişiklik gösterecektir.

H₁₁: Eğitim inançları sınıf düzeyine göre değişiklik gösterecektir.

H₁₂: Aile gelir düzeyi eğitim inançlarını etkilemeyecektir.

H₁₃: Anne eğitim düzeyi arttıkça eğitim inançları farklılaşacaktır.

H₁₄: Baba eğitim düzeyi arttıkça eğitim inançları farklılaşacaktır.

H₁₅: Algılanan anne tutumu, eğitim inançlarını etkileyecektir.

H₁₆: Algılanan baba tutumu, eğitim inançlarını etkileyecektir.

H₁₇: Eğitim fakültelerinde eğitim gören sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme yönelimleri ile eğitim inançları arasında ilişki vardır.

İkinci Bölüm

Yöntem

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Model, olması istenen bir durumun temsilcisi olup sadece önem arz eden özellikleri içine alacak şekilde gerçek durumun özetidir. Araştırma modeli ise araştırmanın amacına uygun ve ekonomik verilerin toplanması, bu verilerin çözümlenmesi için olması gereken ortamın hazır hale getirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Eroğlu, 2006). Bu tarama modeli; olayların, varlıkların, nesnelerin, grupların, kurumların ve çeşitli alanların ne olduğunu tanımlamaya ve değerlendirmeye çalışan bir modeldir (Kaptan, 1995). Karasar' a (2003) göre ise geçmişte veya içinde bulunulan zaman diliminde mevcut bulunan durumları olduğu gibi tanımlamayı ilke edinen araştırmalara tarama modelleri denilmektedir. Tarama modellerinde araştırmanın konusu olan olaylar ve bireyler olduğu gibi betimlenmektedir. Bu modelde önemli olan nokta, istenen şeyleri uygun bir biçimde gözlemektir. Tarama modellerini uygulayan araştırmacılar, olayları doğrudan inceleyebileceği gibi, önceden arşivlenmiş kayıtlara veya kaynak kişilere başvurarak kendi gözlemleri ile de yorumlayabilirler (Karasar, 2003).

Bilimsel araştırmalar birbirlerinden bağımsız ve çok farklı yapıdaki sorulara cevap aramaktadırlar. Birbirinden bağımsız ve farklı olan araştırma sorularına yine birbirinden bağımsız ve farklı sorularla cevaplar aranmalıdır. Buradan yola çıkarak bir araştırmanın yöntemini araştırma sorusu belirler diyebiliriz. Tarama yöntemi ise genel hatları ile ifade etmek gerekirse; bir evrenin kendine ait özelliklerini kavrayabilmek ve anlayabilmek için oluşturulan bilimsel bir araştırma yöntemidir (Jonshon ve Cristensen, 2000. Akt: Özdemir, 2014).

Tarama yönteminin de diğer yöntemler gibi bazı dezavantajları vardır. Bu yöntemin en önemli dezavantajı değişkenleri kontrol edebilecek bir ortam oluşturamadığı için olgular (düşünceler ve olaylar) arasındaki sebep-sonuç ilişkisini tanımlayamamaktır (Mc Millan ve Schumacher, 2001. Akt: Özdemir). Bu yöntemin bir diğer dezavantajı da değerlendirmelerde kişisel farklılıkların

yerine genel eğilimleri dikkate almasıdır (Cohen, Manion and Morrison, 2007. Akt: Özdemir, 2014).

Bu çalışmada eleştirel düşünce yönelimleri ve eğitim felsefe algıları değişken olarak ele alınıp, katılımcıların bu değişken düzeylerini sayısal olarak incelemek istediğimiz için bu model kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Afyon Kocatepe, Kütahya Dumlupınar ve Uşak Üniversitelerinin Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde ki 3. ve 4. sınıf olmak üzere toplam 432 öğrenciden oluşmaktadır. Bu 3 üniversitenin tercih edilme nedeni kolay ulaşılabilir olmasıdır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırmacı tarafından adayların cinsiyeti ve yaşının yanı sıra anne ve babalarının gelir durumu, eğitim durumu ve algılanan tutumları gibi demografik bilgilerin yer aldığı "Kişisel Bilgi Formu" (Ek-1), sınıf öğretmeni adaylarının hangi eğitim inancına sahip olduğunu tespit etmek için "Eğitim İnançları Ölçeği", yine sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünce yönelimlerini tespit etmek için "Eleştirel Düşünce Eğilim Ölçeği" kullanılmıştır.

Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)

Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ), Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilmiş olup, öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançlarını belirlemeye dönük Likert tipi 40 maddeden oluşmaktadır. EİÖ, 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla; ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasiciliktir. Ölçekteki maddelerin puanlanması "1-Kesinlikle Katılmıyorum" ile "5-Kesinlikle Katılıyorum" aralığında olup adayların eğitim felsefelerini ne kadar benimsediklerinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Ancak ölçekten toplam bir puan elde edilmemektedir. Bir alt ölçekten alınan puanın yüksek olması, adayın o alt ölçekteki eğitim felsefesine inanarak benimsediğini, düşük olması ise söz konusu felsefeyi benimsemediğinin göstergesidir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır.

Eğitim İnançları Ölçeği Geçerliği

Faktör analizi sonucunda ölçeğin faktör yük değerleri; ilerlemecilik için 0.50–0.73, varoluşçu eğitim için 0.58–0.74, yeniden kurmacılık için 0.52–0.68, daimicilik için 0.42–0.61 ve esasicilik için 0.61–0.73 olarak hesaplanmıştır. Varyanslar toplamı her bir faktör için yaklaşık % 50'dir.

Eğitim İnançları Ölçeği Güvenirliği

Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach's alfa ile analiz edilerek Cronbach's alfa katsayıları alt ölçeklerde 0.70–0.91 arasında değiştii tespit edilmiştir (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011). Bu araştırmada ise güvenilirlik yeniden test edilerek ölçeğin Cronbach's alfa katsayıları alt ölçeklerde 0.69–0.86 arasında olduğu belirlenmiştir.

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ)

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Sosu (2013) tarafından geliştirilmiş olup; 11 madde ve 2 alt boyuttan (eleştiriye açıklık, yansıtıcı şüphecilik) oluşmaktadır. Kendini değerlendirmeye yönelik olan ölçek 5'li Likert tipi "1-Kesinlikle Katılmıyorum" ile "5-Kesinlikle Katılıyorum" puanlamaya sahip bir ölçe aracıdır. Orijinal ölçekte uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucu uyum indeksi değerleri [$\chi^2(97)= 158.82$, TLI= .91, CFI= .92, RMSEA= .059 with 90% CI.042–.075, SRMR= .064] olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin dilimize uyarlaması ise Akın, Hamedoğlu, Sarıçam ve diğerleri tarafından gerçekleştirilmiştir.

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Ölçeğin Geçerliği

Ölçeğin yapı geçerliği için 432 eğitim fakóltesi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinden elde edilen verilere uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucu 11 madde, 2 alt boyutlu modelin uyum indeksi değerleri NFI= .92, CFI= .93, IFI= .93, RFI= .89, SRMR= .026 olarak hesaplanmıştır.

Benzer ölçek geçerliği çalışmasında Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile Öz-eleştiri Ölçeği arasında $r=.29$ pozitif ilişki bulunmuştur.

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Güvenirliği

Cronbach's alfa güvenirlilik katsayısı ölçeğin bütünü için .97, eleştiriye açıklık alt boyutu için .95, yansıtıcı şüphecilik alt boyutu için .96, test-tekrar test güvenirlilik korelasyon katsayısı ise .62 olarak hesaplanmıştır.

Madde analizi

Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .71 ile .94 arasında sıralanmakta olup; alt-üst % 27 düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri izinleri alınmış olan “Eğitim İnançları Ölçeği” (İzin ölçeği geliştirmiş olan Yılmaz’dan alınmıştır.) ve “Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği” (İzin, ölçeği Türkçeye adapte edenlerden biri olan Sarıçam’dan alınmıştır.) aracılığıyla toplanmıştır. Kütahya Dumlupınar, Afyon Kocatepe ve Uşak Üniversitelerinin 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü 3. ve 4. sınıfta eğitim gören öğrencilerden elde edilen verilerle hazırlanmıştır. Bu verilerin elde edilmesi için gerekli olan tüm izinler adı geçen üniversitelerin rektörlüklerinden ve ders hocalarından alınarak toplanmıştır. "(Ek-2), (Ek-3), (Ek-4), (Ek-5)"

Araştırma verilerinin analizinde IBM SPSS Statistics 22 programı kullanılmıştır. Eleştirel düşünme yönelimlerini ölçmek için “Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği”, eğitim inançlarını ölçmek için de “Eğitim İnançları Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen toplam puanlar üzerinden istatistiksel işlemler yapılarak, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, bulgu ve yorumlar bölümünde tablolar halinde gösterilmiştir.

Verilerin Analizi

İlk olarak sınıf öğretmen adayı katılımcıların “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Eğitim İnançları Ölçeği” uygulamalarından elde ettikleri puanların parametrik testlere uygunluğu test edilmiştir. Parametrik testlerin kullanılabilmesi için verilerin normal dağılım sergilemesi gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu şartın sağlanıp sağlanmadığını belirlemek amacıyla, verilerin basıklık çarpıklık katsayıları incelenmiş; bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Ve Eğitim İnançları Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Çarpıklık Ve Basıklık Sonuçları

Değişken	N	Medyan	Mod	Çarpıklık		Basıklık	
				Katsayı	Std.hata	Katsayı	Std.hata
Eleştirel düşünme eğilimi	432	43	44	-.708	.117	2.179	.234
İlerlemecilik	432	59	65	-1.140	.117	1.844	.234
Varoluşçu eğitim	432	33	35	-1.884	.117	5.226	.234
Yeniden Kurmacılık	432	28	27	-.460	.117	.180	.234
Daimicilik	432	31	29	-.824	.117	1.342	.234
Esasicilik	432	11	5	.357	.117	-.721	.234

Tablo 6 incelendiğinde Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Eğitim İnançları Ölçeği alt boyutlarına ait çarpıklık değerleri ± 3 (± 2 de olabilir) aralığında olduğu için verilerin normal dağılıma sahip olduğu söylenebilirdi. Fakat ek olarak basıklık değerleri, basıklık standart hatalarına; çarpıklık değerleri çarpıklık standart hatalarına bölüldüğünde çıkan sonuç $+1.96$ ve -1.96 değerleri arasında olmadığı; ayrıca medyan ve mod değerleri üst üste olmadığından dolayı verilerin normal dağılım sergilemediği gözükmemektedir (Albayrak, 2006; Yıldız, Akbulut ve Bircan, 1998). Bu bulgulardan hareketle analizleri yaparken tüm verilerde bütünlük oluşturması açısından sınıf öğretmeni adaylarında eleştirel düşünme eğilimive eğitim inançlarına ait puanlarının farklı değişkenlere göre analizlerinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Elde edilen bulguların istatistiksel analizlerinde “.05” anlamlılık düzeyi esas alınmış (Büyüköztürk, Çokluk ve Şekercioğlu, 2012), ayrıca $p < .01$ ve $p < .001$ düzeyleri de belirtilmiştir.

Üçüncü bölüm

Bulgular

Cinsiyete göre eleştirel düşünme eğilimi ve eğitim inançları puanları

Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi ve eğitim inançları puanlarının ne düzeyde farklılık gösterdiğini tespit etmek için Mann Whitney U Testi kullanılarak elde edilen sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Sınıf öğretmeni adayı öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ve eğitim inançları puanlarının cinsiyete ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Eleştirel düşünce eğilimi	Kadın	291	216.26	62933.00	20447.00	.95
	Erkek	141	216.99	30595.00		
	Toplam	432				
İlerlemecilik	Kadın	291	225.17	65525.00	17992.00	.04
	Erkek	141	198.60	28003.00		
	Toplam	432				
Varoluşçu eğitim	Kadın	291	224.76	65405.00	18112.00	.04
	Erkek	141	199.45	28123.00		
	Toplam	432				
Yeniden kurmacılık	Kadın	291	223.73	65106.50	18410.50	.08
	Erkek	141	201.57	28421.50		
	Toplam	432				
Daimicilik	Kadın	291	211.54	61558.00	19072.00	.23
	Erkek	141	226.74	31970.00		
	Toplam	432				
Esasicilik	Kadın	291	200.19	58256.50	1577.50	.00
	Erkek	141	250.15	35271.50		
	Toplam	432				

*p< .05

Tablo 7 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi, yeniden kurmacılık ve daimicilik eğitim inançları puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yoktur. Buna karşın ilerlemeci, varoluşçu ve esasicilik eğitim inançları puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar gözükmemektedir. Kız öğrencilerin ilerlemeci eğitim inancı sıralar ortalaması ($\bar{X} = 225.17$)

erkeklerin ilerlemeci eğitim inancı sıralar ortalamasından ($\bar{X} = 198.60$) daha fazladır. Bu farklılık ise istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır ($U=17992.00$, $Z=-2.079$). Başka bir ifadeyle kadınlar daha ilerlemecidir. Kız öğrencilerin varoluşçu eğitim inancı sıralar ortalaması ($\bar{X} = 224.76$) erkeklerin varoluşçu eğitim inancı sıralar ortalamasından ($\bar{X} = 199.45$) daha fazladır. Bu farklılık ise istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır ($U=18112.00$, $Z=-2.039$). Başka bir ifadeyle kadınlar daha varoluşçudur. Erkek öğrencilerin esasici eğitim inancı sıralar ortalaması ($\bar{X} = 250.15$) kız öğrencilerin esasici eğitim inancı sıralar ortalamasından ($\bar{X} = 200.19$) daha fazladır. Bu farklılık ise istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır ($U=1577.50$, $Z=-3.910$). Başka bir ifadeyle erkekler eğitim inancı olarak daha esasicidirler.

Sınıf düzeyine göre eleştirel düşünme eğilimi ve eğitim inançları düzeyleri

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ve eğitim inançları puanlarının hangi düzeyde farklılaştığını tespit etmek için Mann Whitney U Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Eğitim İnançları Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Sınıf	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Eleştirel düşünce eğilimi	3.sınıf	185	228.33	46122.50	25619.50	.35
	4.sınıf	247	240.05	64092.50		
	Toplam	432				
İlerlemecilik	3.sınıf	185	230.92	46645.50	26142.50	.57
	4.sınıf	247	238.09	6359.50		
	Toplam	432				
Varoluşçu eğitim	3.sınıf	185	223.01	45048.50	24545.50	.09
	4.sınıf	247	244.07	65166.50		
	Toplam	432				
Yeniden kurmacılık	3.sınıf	185	236.22	47717.00	26720.00	.86
	4.sınıf	247	234.07	62498.00		
	Toplam	432				
Daimicilik	3.sınıf	185	248.54	50204.50	24232.50	.06
	4.sınıf	247	224.76	60010.50		
	Toplam	432				
Esasicilik	3.sınıf	185	258.99	52316.50	22120.50	.00
	4.sınıf	247	216.85	57898.50		
	Toplam	432				

*p<0.05 **p<0.01

Tablo 8 incelendiğinde 3.sınıf ve 4.sınıf öğrencilerin eleştirel düşünme yönelimi, ilerlemeci, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık ve daimicilik eğitim inançları puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yoktur. Buna karşın esasici eğitim inançları puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar gözükmemektedir. Üçüncü sınıf öğrencilerin esasici eğitim inancı sıralar ortalaması ($\bar{X} = 258.99$) dördüncü sınıfların esasici eğitim inancı sıralar ortalamasından ($\bar{X} = 216.85$) daha fazla olup bu farklılık istatistiksel olarak p<.01 düzeyinde anlamlıdır (U=22120.50, Z=-3.343). Başka bir ifadeyle 3.sınıf öğrenciler daha esasici eğitim inancına sahiptir.

Aile gelir durumuna göre eleştirel düşünme eğilimi ve eğitim inançları düzeyleri

Sınıf öğretmeni adaylarının aile gelir durumunun eleştirel düşünme eğilimi ve eğitim inançları puanlarına etkisini tespit etmek için Kruskal-Wallis Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 9

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Eğitim İnançları Puanlarının Aile Gelir Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Aile gelir	N	Sıra ortalaması	χ^2	p
Eleştirel düşünme eğilimi	970 TL altı	103	225.50	.82	.84
	971-1870 TL	124	216.53		
	1871-3000 TL	146	211.48		
	3000 TL üstü	59	213.14		
	Toplam	432			
İlerlemecilik	970 TL altı	103	210.53	1.91	.59
	971-1900 TL	124	212.98		
	1901-3000 TL	146	227.76		
	3000 TL üstü	59	206.44		
	Toplam	432			
Varoluşçu eğitim	970 TL altı	103	213.64	.45	.93
	971-1900 TL	124	221.04		
	1901-3000 TL	146	212.86		
	3000 TL üstü	59	220.97		
	Toplam	432			
Yeniden kurmacılık	970 TL altı	103	226.28	.91	.82
	971-1900 TL	124	211.14		
	1901-3000 TL	146	214.32		
	3000 TL üstü	59	216.09		
	Toplam	432			
Daimicilik	970 TL altı	103	228.82	2.48	.48
	971-1900 TL	124	219.36		
	1901-3000 TL	146	212.80		
	3000 TL üstü	59	198.14		
	Toplam	432			
Esasicilik	970 TL altı	103	235.44	5.84	.12
	971-1900 TL	124	220.72		
	1901-3000 TL	146	197.92		
	3000 TL üstü	59	220.56		
	Toplam	432			

Tablo 9’da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının aile gelir düzeyine göre eleştirel düşünce eğilimi ($\chi^2 =16.97$, $p>.05$), ilerlemeci ($\chi^2 =16.97$, $p>.05$), varoluşçu ($\chi^2 =16.97$, $p>.05$), yeniden kurmacı ($\chi^2 =16.97$, $p>.05$), daimici ($\chi^2 =16.97$, $p>.05$) ve esasici ($\chi^2 =16.97$, $p>.05$) eğitim inançları puanlarında ($\chi^2 =16.97$, $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar yoktur. Başka bir ifade ile aile gelir durumu eleştirel düşünme eğilimini ve eğitim inançlarını istatistiksel olarak etkilememektedir. Fakat aile gelir durumu asgari ücretin altında olan bireylerin eleştirel düşünme eğilimlerinin diğerlerine göre fazla olması enteresan bir bulgudur.

Anne eğitim durumuna göre eleştirel düşünme eğilimi ve eğitim inançları düzeyleri

Sınıf öğretmeni adaylarının anne eğitim durumunun eleştirel düşünme eğilimi ve eğitim inançları puanlarına etkisini tespit etmek için Kruskal-Wallis Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Eğitim İnançları Puanlarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Anne eğitim düzeyi	N	Sıra ortalaması	χ^2	p
Eleştirel düşünme eğilimi	Okur-yazar değil	67	247.40	5.77	.33
	Okur-yazar	44	205.17		
	İlkokul	214	209.56		
	Ortaokul	37	218.08		
	Lise	52	207.64		
	Lisans	18	234.03		
	Toplam	432			
İlerlemecilik	Okur-yazar değil	67	197.69	3.13	.68
	Okur-yazar	44	206.07		
	İlkokul	214	218.50		
	Ortaokul	37	231.41		
	Lise	52	223.10		
	Lisans	18	238.53		
	Toplam	432			
Varoluşçu eğitim	Okur-yazar değil	67	204.78	1.62	.90
	Okur-yazar	44	212.25		
	İlkokul	214	218.14		
	Ortaokul	37	218.89		
	Lise	52	217.50		
	Lisans	18	243.28		
	Toplam	432			
Yeniden kurmacılık	Okur-yazar değil	67	213.68	2.27	.81
	Okur-yazar	44	230.44		
	İlkokul	214	218.61		
	Ortaokul	37	201.85		
	Lise	52	220.56		
	Lisans	18	186.28		
	Toplam	432			

Tablo 11 (devam)

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Eğitim İnançları Puanlarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Anne eğitim düzeyi	N	Sıra ortalaması	χ^2	p
Daimicilik	Okur-yazar değil	67	216.58	2.47	.78
	Okur-yazar	44	243.31		
	İlkokul	214	212.78		
	Ortaokul	37	209.70		
	Lise	52	211.49		
	Lisans	18	223.36		
	Toplam	432			
	Esasicilik	Okur-yazar değil	67		
Okur-yazar		44	221.94		
İlkokul		214	205.26		
Ortaokul		37	207.73		
Lise		52	226.31		
Lisans		18	184.31		
Toplam		432			

*p<0.05

Tablo 10'da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının aile gelir düzeyine göre eleştirel düşünce eğilimi ($\chi^2 = 5.772$, $p > .05$), ilerlemeci ($\chi^2 = 3.133$, $p > .05$), varoluşçu ($\chi^2 = 1.623$, $p > .05$), yeniden kurmacı ($\chi^2 = 2.274$, $p > .05$), daimici ($\chi^2 = 2.475$, $p > .05$) ve esasici ($\chi^2 = 9.843$, $p > .05$) eğitim inançları puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar yoktur. Başka bir ifade ile anne eğitim durumu eleştirel düşünme eğilimini ve eğitim inançlarını istatistiksel olarak etkilememektedir. Fakat annesi okur-yazar olmayan bireylerin eleştirel düşünme eğilimlerinin diğerlerine göre fazla olması kayda değer bir bulgudur.

Baba eğitim durumuna göre eleştirel düşünme eğilimi ve eğitim inançları düzeyleri

Sınıf öğretmeni adaylarının baba eğitim durumuna göre eleştirel düşünme eğilimi ve eğitim inançları puanlarına etkisini tespit etmek için Kruskal-Wallis Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 12

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Eğitim İnançları Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Baba eğitim düzeyi	N	Sıra ortalaması	χ^2	p
Eleştirel düşünme eğilimi	Okur-yazar değil	13	241.12	7.10	.21
	Okur-yazar	41	234.89		
	İlkokul	135	207.36		
	Ortaokul	65	225.82		
	Lise	108	230.00		
	Lisans	70	189.31		
	Toplam	432			
İlerlemecilik	Okur-yazar değil	13	191.15	3.93	.56
	Okur-yazar	41	212.41		
	İlkokul	135	215.72		
	Ortaokul	65	207.94		
	Lise	108	235.01		
	Lisans	70	204.49		
	Toplam	432			
Varoluşçu eğitim	Okur-yazar değil	13	157.54	7.66	.18
	Okur-yazar	41	210.29		
	İlkokul	135	223.75		
	Ortaokul	65	214.20		
	Lise	108	232.06		
	Lisans	70	195.22		
	Toplam	432			
Yeniden kurmacılık	Okur-yazar değil	13	139.35	5.95	.31
	Okur-yazar	41	229.41		
	İlkokul	135	214.09		
	Ortaokul	65	215.91		
	Lise	108	224.68		
	Lisans	70	215.85		
	Toplam	432			

Tablo 13 (devam)

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Eğitim İnançları Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Baba eğitim düzeyi	N	Sıra ortalaması	χ^2	p
Daimicilik	Okur-yazar değil	13	153.69	7.19	.21
	Okur-yazar	41	251.26		
	İlkokul	135	214.01		
	Ortaokul	65	207.85		
	Lise	108	222.29		
	Lisans	70	211.69		
	Toplam	432			
Esasicilik	Okur-yazar değil	13	205.00	3.30	.65
	Okur-yazar	41	217.84		
	İlkokul	135	223.54		
	Ortaokul	65	226.04		
	Lise	108	198.75		
	Lisans	70	222.81		
	Toplam	432			

*p<0.05

Tablo 11’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının aile gelir düzeyine göre eleştirel düşünce eğilimi ($\chi^2 = 7.089$, $p > .05$), ilerlemeci ($\chi^2 = 3.934$, $p > .05$), varoluşçu ($\chi^2 = 7.659$, $p > .05$), yeniden kurmacı ($\chi^2 = 5.950$, $p > .05$), daimici ($\chi^2 = 7.194$, $p > .05$) ve esasici ($\chi^2 = 3.304$, $p > .05$) eğitim inançları puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar yoktur. Başka bir ifade ile baba eğitim durumu eleştirel düşünme eğilimini ve eğitim inançlarını istatistiksel olarak etkilememektedir. Fakat babası okur-yazar olmayan bireylerin eleştirel düşünme eğilimlerinin diğerlerine göre fazla olması önemli bir bulgudur.

Algılanan anne tutumuna göre eleştirel düşünme eğilimi ve eğitim inançları düzeyleri

Sınıf öğretmeni adaylarının algıladıkları anne tutumuna göre eleştirel düşünme eğilimi ve eğitim inançları puanlarına etkisini tespit etmek için Kruskal-Wallis Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 14

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Eğitim İnançları Puanlarının Algılanan Anne Tutumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Anne tutumu	N	Sıra ortalaması	χ^2	p
Eleştirel düşünme eğilimi	Otoriter-Baskıcı	56	221.70	6.64	.08
	Mükemmeliyetçi	78	217.49		
	İlgisiz	18	142.64		
	Demokratik	280	219.93		
	Toplam	432			
İlerlemecilik	Otoriter-Baskıcı	56	211.21	2.70	.44
	Mükemmeliyetçi	78	218.23		
	İlgisiz	18	171.33		
	Demokratik	280	219.98		
	Toplam	432			
Varoluşçu eğitim	Otoriter-Baskıcı	56	222.81	6.36	.09
	Mükemmeliyetçi	78	215.71		
	İlgisiz	18	146.81		
	Demokratik	280	219.94		
	Toplam	432			
Yeniden kurmacılık	Otoriter-Baskıcı	56	233.45	1.85	.60
	Mükemmeliyetçi	78	222.44		
	İlgisiz	18	198.97		
	Demokratik	280	212.58		
	Toplam	432			
Daimicilik	Otoriter-Baskıcı	56	231.16	3.72	.29
	Mükemmeliyetçi	78	229.92		
	İlgisiz	18	177.92		
	Demokratik	280	212.31		
	Toplam	432			
Esasicilik	Otoriter-Baskıcı	56	219.36	4.65	.20
	Mükemmeliyetçi	78	238.73		
	İlgisiz	18	243.28		
	Demokratik	280	208.01		
	Toplam	432			

*p<0.05

Tablo 12’de görüldüğü gibi katılımcıların algıladıkları anne tutumu düzeyine göre eleştirel düşünce eğilimi ($\chi^2 = 6.637$, $p > .05$), ilerlemeci ($\chi^2 = 2.703$, $p > .05$), varoluşçu ($\chi^2 = 6.356$, $p > .05$), yeniden kurmacı ($\chi^2 = 1.848$, $p > .05$), daimici ($\chi^2 = 3.721$, $p > .05$) ve esasicı ($\chi^2 = 4.649$, $p > .05$) eğitim inançları puanlarında

istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar yoktur. Başka bir ifade ile algılana anne tutumu eleştirel düşünme eğilimini ve eğitim inançlarını istatistiksel olarak etkilememektedir. Fakat annesini otoriter/baskıcı algılayan bireylerin eleştirel düşünme eğilimlerinin diğerlerine göre fazla olması önemli bir bulgudur.

Algılanan baba tutumuna göre eleştirel düşünme eğilimi ve eğitim inançları düzeyleri

Sınıf öğretmeni adaylarının algılanan baba tutumuna göre eleştirel düşünme eğilimi ve eğitim inançları puanlarına etkisini tespit etmek için Kruskal-Wallis Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 15

Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Eğitim İnançları Puanlarının Algılanan Baba Tutumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Anne tutumu	N	Sıra ortalaması	χ^2	p
Eleştirel düşünme eğilimi	Otoriter-Baskıcı	76	208.24	7.91	.05
	Mükemmeliyetçi	70	230.48		
	İlgisiz	32	160.41		
	Demokratik	251	219.69		
	Toplam	429			
İlerlemecilik	Otoriter-Baskıcı	76	215.54	3.00	.39
	Mükemmeliyetçi	70	216.41		
	İlgisiz	32	178.91		
	Demokratik	251	219.04		
	Toplam	429			
Varoluşçu eğitim	Otoriter-Baskıcı	76	223.11	5.95	.11
	Mükemmeliyetçi	70	225.25		
	İlgisiz	32	167.11		
	Demokratik	251	215.79		
	Toplam	429			
Yeniden kurmacılık	Otoriter-Baskıcı	76	229.61	2.35	.50
	Mükemmeliyetçi	70	216.22		
	İlgisiz	32	190.69		
	Demokratik	251	213.34		
	Toplam	429			
Daimicilik	Otoriter-Baskıcı	76	225.54	.91	.82
	Mükemmeliyetçi	70	208.96		
	İlgisiz	32	221.81		
	Demokratik	251	212.62		
	Toplam	429			
Esasicilik	Otoriter-Baskıcı	76	214.99	1.40	.71
	Mükemmeliyetçi	70	211.20		
	İlgisiz	32	239.55		
	Demokratik	251	212.93		
	Toplam	429			

*p<0.05

Tablo 13’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının aile gelir düzeyine göre eleştirel düşünce eğilimi ($\chi^2 = 7.909$, $p > .05$), ilerlemeci ($\chi^2 = 3.005$, $p > .05$), varoluşçu ($\chi^2 = 5.953$, $p > .05$), yeniden kurmacı ($\chi^2 = 2.349$, $p > .05$), daimici ($\chi^2 = .907$, $p > .05$) ve esasicı ($\chi^2 = 1.397$, $p > .05$) eğitim inançları puanlarında

istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar yoktur. Başka bir ifade ile algılana baba tutumu eleştirel düşünme eğilimini ve eğitim inançlarını istatistiksel olarak etkilememektedir. Fakat babasını mükemmeliyetçi algılayan bireylerin eleştirel düşünme eğilimlerinin diğerlerine göre fazla olması önemli bir bulgudur.

Sınıf öğretmeni adaylarının yaşlarına göre eleştirel düşünme eğilimi ve eğitim inançları düzeyleri

Katılımcıların yaşlarının eleştirel düşünme eğilimi ve eğitim inançları puanlarına etkisini tespit etmek için Kruskal-Wallis Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 16

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Eğitim İnançları Puanlarının Yaşlarına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Yaş	N	Sıra ortalaması	χ^2	p
Eleştirel düşünme eğilimi	19	7	196.21	2.92	.82
	20	21	197.93		
	21	137	211.74		
	22	168	215.04		
	23	71	234.89		
	24	15	205.93		
	25	13	238.23		
	Toplam	432			
İlerlemecilik	19	7	315.57	10.00	.12
	20	21	216.81		
	21	137	209.57		
	22	168	220.98		
	23	71	217.40		
	24	15	151.43		
	25	13	248.00		
	Toplam	432			
Varoluşçuluk	19	7	167.00	5.76	.45
	20	21	257.95		
	21	137	205.77		
	22	168	218.13		
	23	71	226.73		
	24	15	199.53		
	25	13	231.88		
	Toplam	432			
Yeniden kurmacılık	19	7	182.14	6.65	.35
	20	21	232.60		
	21	137	198.91		
	22	168	232.66		
	23	71	214.50		
	24	15	203.47		
	25	13	211.54		
	Toplam	432			

Tablo 17 (devam)

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Eğitim İnançları Puanlarının Yaşlarına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Yaş	N	Sıra ortalaması	χ^2	p
Daimicilik	19	7	253.79	4.87	.56
	20	21	237.81		
	21	137	209.69		
	22	168	226.09		
	23	71	207.82		
	24	15	173.23		
	25	13	207.19		
	Toplam	432			
Esasicilik	19	7	231.00	2.51	.87
	20	21	229.67		
	21	137	217.89		
	22	168	217.00		
	23	71	205.92		
	24	15	248.03		
	25	13	187.81		
	Toplam	432			

*p<0.05

Tablo 14’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının yaşlarına göre eleştirel düşünce eğilimi ($\chi^2 = 2.923$, $p > .05$), ilerlemeci ($\chi^2 = 10.004$, $p > .05$), varoluşçu ($\chi^2 = 5.758$, $p > .05$), yeniden kurmacı ($\chi^2 = 6.648$, $p > .05$), daimici ($\chi^2 = 4.869$, $p > .05$) ve esasicici ($\chi^2 = 2.515$, $p > .05$) eğitim inançları puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar yoktur. Başka bir ifade ile adayların yaşları eleştirel düşünme eğilimini ve eğitim inançlarını istatistiksel olarak etkilememektedir.

Eleştirel düşünme eğilimi ve eğitim inançları arasındaki ilişki

Sınıf öğretmeni adaylarında eleştirel düşünme eğilimi ile eğitim inançları arasındaki ilişki olup olmadığını tespit etmek için Spearman Korelasyon Analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 18

Eleştirel Düşünme Eğilimi İle Eğitim inançları Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1.Eleştirel düşünme eğilimi	1	.39**	.32**	.31**	.21**	-.18**
2.İlerlemecilik		1	.66**	.52**	.24**	-.43**
3.Varoluşçu eğitim			1	.50**	.24**	-.37**
4.Yeniden kurmacılık				1	.40**	-.12**
5. Daimicilik					1	.16**
6.Esasicilik						1

Tablo 15 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile ilerlemeci, varoluşçu, yeniden kurmacı ve daimici eğitim inançları arasında sırasıyla ($S_r=.39, .32, .31, .21$) pozitif yönlü ilişki vardır. Başka bir ifadeyle ilerlemeci, varoluşçu, yeniden kurmacı ve daimici eğitim inançları puanları arttıkça eleştirel düşünme eğilimi düzeyi de artmaktadır. Fakat eleştirel düşünme eğilimi ile esasici eğitim inancı arasında($S_r=-.18$) negatif yönlü ilişki vardır. Ayrıca eğitim inançlarının kendi aralarında $p<.01$ düzeyinde pozitif ve negatif ilişkiler vardır.

Normal dağılımı bozan 31 kişi çıkarıldıktan sonra 401 katılımcıdan elde edilen verilere Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yeniden yapılmış ve sonuçlar Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 19

Eleştirel Düşünme Eğilimi İle Eğitim inançları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1.Eleştirel düşünme eğilimi	1	.51**	.40**	.40**	.20**	-.21**
2.İlerlemecilik		1	.66**	.53**	.22**	-.41**
3.Varoluşçu eğitim			1	.55**	.27**	-.32**
4.Yeniden kurmacılık				1	.35**	-.10**
5. Daimicilik					1	.20**
6.Esasicilik						1
\bar{X}	42.55	57.35	31.85	28.34	30.51	12.05
Ss	5.21	6.83	3.98	4.36	5.55	5.02

** $p<.01$

Tablo 16 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile ilerlemeci, varoluşçu, yeniden kurmacı ve daimici eğitim inançları arasında sırasıyla ($r=.51, .40, .40, .20$) pozitif yönlü ilişki vardır. Başka bir ifadeyle ilerlemeci, varoluşçu, yeniden kurmacı ve daimici eğitim inançları puanları arttıkça eleştirel düşünme eğilimi düzeyi de artmaktadır. Fakat eleştirel düşünme eğilimi ile esasici eğitim inancı arasında ($r=-.21$) negatif yönlü ilişki vardır. Ayrıca eğitim inançlarının kendi aralarında $p<.01$ düzeyinde pozitif ve negatif ilişkiler vardır.

Regresyon Analizi

Tabachnick ve Fidell'e (2001) göre çoklu regresyon analiz öncesinde bazı varsayımların sağlanması gerekmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmada normallik tahmin sonuçlarının güvenilirliği (normality), hatalardan arınık olması (otokorelasyon) ve çoklu eşdoğrusallık (multicollinearity) kontrol edilmiştir. İlk olarak, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmış; en yüksek ve en düşük çarpıklık değerlerinin -1.18 ve $.32$ arasında sıralandığı; en yüksek ve en düşük basıklık değerlerinin 2.21 ve $.18$ arasında sıralandığı saptanmıştır. Alandaki ölçüt olan basıklık ve çarpıklık değerlerinin $-3 < p < +3$ (Kalaycı, 2014; Tabachnick ve Fidell, 2001) arasında olmasına dayanılarak mevcut verilerin normallik tahmin sonuçlarının güvenilir olduğu söylenebilir. Normalliği bozduğu tespit edilen 31 veri, analizden çıkarılmış ve daha sonra Durbin Watson testi yapılarak bir regresyon modeli tahmin edildikten sonra artık verilerin korelasyon halinde olup olmadığını test edilerek, Durbin Watson katsayısı $d=1.79$ olarak bulunmuş, bu sayının yaklaşık 2 civarında olması "otokorelasyon" olmadığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Araştırmada son olarak çoklu eşdoğrusallık olup olmadığına bakılmıştır. Söz konusu çoklu eşdoğrusallık bir değişkeni tahmin eden en az iki değişken arasında çok yüksek ilişkinin olması durumudur. Aralarındaki ilişki çok yüksek olan iki değişkenin birbirine çok benzemesi nedeni ile ikisinden birisinin çıkarılması gerektiği için varyans şişkinlik etkeni ile tolerans değeri incelenmiştir. Hair ve diğerlerine (2006) göre varyans şişkinlik faktörü (Variance Inflation Factor-VIF) 10'dan küçük ve tolerans değerinin .10'dan büyük olması gerekmektedir. Bulunan varyans şişkinlik değerleri 1.75 ile 2.97 arasında değişmekte ve tolerans değerleri ise .34 ile .76 arasındadır. Değerlerin uygunluğu

tespit edildiğinden çoklu regresyon analizinin yapılabileceğine karar verilmiştir. Eğitim inançlarının eleştirel düşünce eğilimi üzerindeki etkisini tespit etmek için bağımlı değişken olarak eleştirel düşünme eğilimi, bağımsız değişkenler olarak eğitim inançları alınmıştır. Daha sonra bu değişkenlere çoklu regresyon analizi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 20

Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerinde Eğitim İnançlarının Yordayıcı Rolüne İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Alt boyutlar	Standartize edilmemiş ortak etki		Standartize edilmiş ortak etki		R	R ²	F
	B	SE _B	β	t			
İlerlemecilik	.25	.05	.33	5.44**			
Varoluşçuluk	.15	.07	.13	2.12*			
Yeniden kurmacılık	.16	.06	.13	2.60**	.64	.42	65.87
Daimicilik	.13	.04	.13	3.08**			
Esasicilik	-.14	.05	-.12	2.88**			

** p< .01; * p< .05

Tablo 17 incelendiğinde ilerlemeci, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacı, eğilimi, daimici ve esasici eğitim inançları eleştirel düşünme eğiliminin toplam varyansının %42’unu (R²=.42, F=65.87, p=0.000) açıkladığı görülmektedir. İlerlemeci eğitim inancı eleştirel düşünme eğiliminin önemli yordayıcıları arasındadır.

Dördüncü Bölüm

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Bu bölümde, araştırmada izlenen yöntemle ortaya çıkan sonuç ve bu sonuçlar doğrultusunda yapılan yorumlar irdelenerek araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlerini açıklayan sonuçlara ve bunlara dayalı geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Amacı sınıf öğretmen adaylarında eleştirel düşünce yönelimleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi olan bu çalışmada ayrıca sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünce, eleştirel düşünce yönelimleri ve eğitim inançlarına ilişkin ortalama puanlar hesaplanmıştır. Ayrıca, eğitim inançlarının ve eleştirel düşünme yönelimlerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışma grubunun eleştirel düşünce yönelimleri ve eğitim inançları cinsiyet, yaş, öğrenim görülen sınıf, aile gelir durumu, anne - baba eğitim durumu ve algılanan anne - baba tutumu değişkenleri açısından değişimi incelenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkeni faktörü açısından eleştirel düşünme yönelimi düzeylerine yönelik tartışma

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme yönelim tutumlarının cinsiyet faktörüne göre değişimine ilişkin yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu bizim "Kadınların eleştirel düşünme yönelim puanları erkeklere göre daha yüksektir" hipotezini desteklememektedir. Yapılan birçok alan çalışmalarında, eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörlerin başında cinsiyet değişkenini irdelemelerine rağmen; (Akar, 2007; Akçay, Tümkaya, Yıldırım ve Şensoy, 2010; Alkın,2012; Aral, 2005; Aybek ve Aldağ, 2009; Aybek ve Narin, 2010; Çoşkun, 2013; Ekinci, 2009; Erdoğan, 2012; Gelen, 2002; Gök ve Erdoğan, 2011; Kürüm, 2002; Kaloç, 2005; Korkmaz, 2009; Şen, 2009; Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz-Özelci, 2012; Özdelikara, Bingöl ve Görgeç, 2012; Tural ve Seçgin, 2012). tarafından yapılan araştırmalarda cinsiyetin, eleştirel düşünme, yönelim ve düzeylerini etkilemediğine yönelik tespitlerde bulunmuşlardır. Bu araştırmada da bu görüşü destekleyen nitelikte bulgulara ulaşılmıştır. Ancak

yapılan bazı çalışmalarda; (Aybek &Çelik, 2007; Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Çekiç, 2007; Güven & Kürüm, 2007; Zayıf, 2008; Tümkaya, 2011).eleştirel düşünmenin cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunduğu gözlenmektedir. Bu farklılığın sebebi olarak farklı çalışma grupları ve farklı ölçme araçlarının kullanılması gösterilmektedir. Bu nedenle, Akbulut-Taş, Doğanay ve Erden'in (2007) belirttiği gibi eleştirel düşünmenin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı konusunda kesin bir genelleme yapmanın güç olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf değişkeni faktörü açısından eleştirel düşünme yönelimi düzeylerine yönelik tartışma

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme yönelim tutumlarının sınıf faktörüne göre değişimine ilişkin yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu bizim "Sınıf düzeyi artıkça katılımcıların eleştirel düşünme yönelim puanları artacaktır" hipotezini desteklememektedir. Hipotezimizi destekleyen diğer çalışmalarda (Dil, 2001; Öztürk, 2006; Profetto-McGrath, 2003) sınıf düzeyi yükseldikçe eleştirel düşünme düzeyinin arttığı gözlenmiştir. Buna karşın Ekinci ve Aybek (2010) öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği ifade etmişlerdir. Ayrıca (Akar, 2007 ; Güven ve Kürüm, 2007 ; Kürüm, 2002) tarafından yapılan çalışmalarda sınıf düzeyinin yükseldikçe eleştirel düşünme becerilerinde düşüş olduğu ifade edilmiştir. Korkmaz, (2009) öğretmenlerinde eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin yetersiz ve düşük olduğunu ifade edilmiştir. Sonuç olarak eleştirel düşünme yeteneğinin öğretmen adayları ve öğretmenler için önemli olduğu düşünüldüğünde (Yetim ve Göktaş, 2004; Yapıcı, 2007; Aslan, 2003; Erdoğan ve Uşak, 2005), öğretmenlerin yüksek eleştirel düşünme yönelimlerine sahip olması mesleki açıdan kaçınılmazdır.

Sınıf öğretmeni adaylarının aile gelir durumu değişkeni açısından eleştirel düşünme yönelimi düzeylerine yönelik tartışma

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme yönelim tutumlarının aile gelir durumu faktörüne göre değişimine ilişkin yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu bizim "Aile gelir düzeyine göre katılımcıların eleştirel düşünme yönelim puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişme olmayacaktır" hipotezini desteklemektedir. Başka bir ifade ile sınıf öğretmeni

adaylarının ailelerinin gelir durumu eleştirel düşünme yönelimini istatistiksel olarak etkilememektedir. Yapılan çalışmalarda da (Ekinci ve Aybek, 2010 ; Tümkaya ve Aybek, 2008) niversite ğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile algıladıkları gelir düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu çalışmada eleştirel düşünme eğilimi ile aile gelir düzeyi arasında anlamlı bir farkın bulunamaması, sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini eleştirel düşünme yönelimi açısından geliştirmeleride aile gelir düzeyinin pek önemli olmadığı sonucunu çıkarabiliriz. Ancak aile gelir durumu asgari ücretin altında olan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme yönelimlerinin diğerlerine göre fazla olması enteresan bir durumdur.

Sınıf öğretmeni adaylarının anne-baba eğitim durumu değişkeni açısından eleştirel düşünme yönelimi düzeylerine yönelik tartışma

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme yönelim tutumlarının anne-baba eğitim durumu faktörüne göre değişimine ilişkin yapılan analiz sonucunda her iki değişkene göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu bizim "Anne eğitim düzeyi artıkça katılımcıların eleştirel düşünme yönelim puanları artacaktır." ve "Baba eğitim düzeyi arttıkça katılımcıların eleştirel düşünme yönelim puanları artacaktır." hipotezlerini desteklememektedir. Her iki değişkene dair elde edilen bulgular beklenenin aksi yönündedir. Her iki değişkenle ilgili beklentiler, öncelikle ailelerin, eğitim düzeyleri gereği geliştirmeleri beklenen "demokratik, güven verici, desteleyici, ilgisiz, aşırı koruyucu, aşırı hoşgörl, dengesiz, baskıcı ve otoriter-baskıcı tutumlarının" (Haktanır ve Baran, 1998; Erkan, 2002; Kaya, 1997; zcan, 1996; Ylmazer, 2007) da çocukların eleştirel düşünme yönelimleri etkili olması beklenmektedir. Buradan yola çıkarak çocuğun gözlemleyerek kendisine rol model aldığı ve değerler edinmesinde etken olan ailenin (Tunca, 2012) eğitim durumunun, bireylerin eleştirel düşünme yönelimlerini etkilemesi beklenmektedir. Bulunan bulgular bağlamında anne-baba eğitim durumunun çocukların eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkisinin bulunmaması enteresandır. Beklentinin aksine bulgular mevcut olmakla birlikte, farklı gruplar üzerinde yapılan başka çalışmalar tarafından da desteklenmektedir (Coşkun, 2013; Ekinci, 2009; Şen, 2009; Gök ve Erdoğan, 2011;Erdoğan, 2012; zdelikara, Bingöl ve Grgen, 2012). Gülveren (2007) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile anne-baba eğitim durumları arasında anlamlı bir

ilişki bulunmamasının nedeni eğitim sistemimizdeki ezberciliğe dayandırmaktadır. Ayrıca eğitim sistemimizde eleştirel düşünme eğitimi yetersizliği de bir etkidir. Fakat bu çalışmada gerek annesi gerekse babası okur-yazar olmayan bireylerin eleştirel düşünme yönelimlerinin diğerlerine göre fazla olması kayda değer ve enteresan bir bulgudur.

Sınıf öğretmeni adaylarının anne-baba tutumu değişkeni açısından eleştirel düşünme yönelimi düzeylerine yönelik tartışma

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme yönelim tutumlarının anne-baba tutumu faktörüne göre değişimine ilişkin yapılan analiz sonucunda her iki değişkene göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu bizim " Demokratik anne tutumuna sahip katılımcıların eleştirel düşünme yönelim puanları diğerlerinden yüksek çıkacaktır." ve " Baskıcı baba tutumuna sahip katılımcıların eleştirel düşünme yönelim puanları diğerlerinden düşük çıkacaktır." hipotezlerini desteklememektedir. Her iki değişkene ilişkin elde edilen bulgular beklentinin tersi yönündedir. Her iki değişkenle ilgili beklentiler, öncelikle ailelerin, eğitim durumları göz önünde bulundurularak beklenen "demokratik, güven verici, desteleyici, ilgisiz, aşırı koruyucu, aşırı hoşgörülü, dengesiz, baskıcı ve otoriter-baskıcı tutumlarının" (Haktanır ve Baran, 1998; Erkan, 2002; Kaya, 1997; Özcan, 1996; Yılmaz, 2007) da çocukların eleştirel düşünme yönelimleri etkili olması beklenmektedir. Fakat bu çalışmada annesini otoriter-baskıcı, babasını mükemmelliyetçi olarak algılayan bireylerin eleştirel düşünme yönelimlerinin diğerlerine göre fazla olması önemli bir bulgudur.

Sınıf öğretmeni adaylarının yaş değişkeni açısından eleştirel düşünme yönelimi düzeylerine yönelik tartışma

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme yönelim tutumlarının yaş faktörüne göre değişimine ilişkin yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu bizim " Yaş arttıkça katılımcıların eleştirel düşünme yönelim puanları artacaktır." hipotezlerini desteklememektedir. Bazı araştırmacılar (Ay ve Akgöl, 2008; Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005; Çıkrıkçı, 1996; Jenkins, 1998) yaş ilerledikçe ve birey olgunlaştıkça eleştirel düşünme gücünün arttığını ifade ederken; Kürüm (2002) ise yaş ilerledikçe eleştirel düşünme gücünün azalacağını ifade etmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulguların

ışığında adayların yaşlarının eleştirel düşünme yönelimini istatistiksel olarak etkilemediğini söyleyebiliriz.

Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenler açısından eğitim inançlarına yönelik tartışma

Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim inançlarına yönelik cinsiyet faktörüne göre yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu bizim "Eğitim inançları cinsiyete göre değişiklik göstermeyecektir." hipotezini desteklemektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin "yeniden kurmacılık" ve "daimicilik" eğitim inançları puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yoktur. Buna karşın "ilerlemeci", "varoluşçu" ve "esasicı" eğitim inançları puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar gözükmemektedir. Kız öğrencilerin "ilerlemeci" eğitim inancı, erkeklerin "ilerlemeci" eğitim inancından daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak bir anlam ifade etmemektedir. Başka bir ifadeyle kadınlar erkeklerden daha "ilerlemeci" bir inancıya sahiptirler. Kız öğrencilerin "varoluşçu" eğitim inancı, erkeklerin "varoluşçu" eğitim inancından daha fazladır. Bu fark istatistiksel anlamlıdır. Diğer bir ifadeyle kadınlar erkeklere oranla daha "varoluşçudur". Erkek öğrencilerin "esasicı" eğitim inancı kız öğrencilerin "esasicı" eğitim inancından daha fazladır. Bu fark istatistiksel düzeyinde anlamlıdır. Başka bir ifadeyle erkekler eğitim inancı olarak daha "esasicidirler". Tüm bunlardan yola çıkarak diyebiliriz ki kız öğrenciler "çağdaş felsefi akımlardan" beslenen eğitim inançlarını; erkek öğrenciler de "geleneksel felsefi akımlardan" beslenen eğitim inançlarını daha çok benimsemişlerdir.

Yapılan birçok çalışmada "esasiciliğin" (Erden, 2007; Ergün, 2009; Sönmez, 2002; Yayla, 2009) bilgili ve yetenekli insanların yetiştirilmesi için gerekli olduğu savunulur. "Yeniden kurmacılığın", "ilerlemeciliğin" devamı olduğunu (Sönmez, 2002; Erden, 2007) ve toplumsal sınıfların ihtiyaçlarını dikkate alan bir akım olduğu ifade edilir. Arslan, İlhan ve Çetin (2012), çalışmalarında öğretmen adaylarının cinsiyetinin, benimsedikleri eğitim felsefeleri ve inançları üzerinde etkili bir değişken olmadığını ifade etmektedirler. Bu bağlamda geleneksel toplumdan çağdaş topluma geçme sürecinde olan ülkelerde kadınlara yüklenen misyonların değişmesi, kendini ifade edebilen, öz güveni gelişmiş kadınlarında öğretmenlik mesleğini tercih etmeleri vazgeçilmez

olacaktır. Bunun aksini ifade eden çalışmalar incelendiğinde, (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014) öğretmen adaylarında "daimicilik" ve "yeniden kurmacılık" inançlarında cinsiyete göre anlamlı fark bulamazken; "esasicilik" inancında erkekler lehine, "ilerlemecilik" ve "varoluşçuluk" inançlarında ise kadınlar lehine anlamlı farklar bulmuşlardır. Diğer alanyazınlar eğitim inançları açısından incelendiğinde, öğretmenlerle (Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012; Çoban, 2004; Doğanay ve Sarı, 2003; Okut, 2009; Türkeli, 2011; Tuncel, 2002), okul yöneticileriyle (Baloğlu, Karadağ ve Kaya, 2009; Kaya, 2007; Temel, 2010) ve öğretmen adaylarıyla (Biçer, Er ve Özel, 2013; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013) yapılan bir çok çalışmada cinsiyetin eğitim inançları ve eğitim felsefelerine etki etmediğini ifade etmişlerdir. Tüm bu araştırmalarda öne çıkan en etkin bulgu, anlamlı fark olsun yada olmasın, genel olarak geleneksel eğitim (esasicilik) felsefelerine ilişkin inançlarda erkek öğretmen adaylarının, çağdaş eğitim (varoluşçu) felsefelerine ilişkin inançlarda ise kadın öğretmen adaylarının ortalamalarının yüksek olduğudur. Akın ve Özdemir (2009) çalışmalarında kadın öğretmen adaylarının erkeklere oranla daha demokratik değerlere sahip olduklarını ifade etmektedirler.

Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf değişkeni açısından eğitim inançlarına yönelik tartışma

Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim inançlarına yönelik sınıf faktörüne göre yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat diğer yandan "daimici" ve "esasici" eğitim inançları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklar göstermişlerdir. Bu anlamlı farklara göre sınıf öğretmeni son sınıf adayları "daimici" iken 2. sınıf aday öğrenciler daha "esasici" eğitim inançlarına sahiptirler. Bu bulgular bizim "Eğitim inançları sınıf düzeyine göre değişiklik gösterecektir." hipotezini desteklemektedir. Son sınıf öğrencileri arasındaki anlamlı fark, "esasicilik" alt ölçeğinde, alt sınıfların ortalamalarının üst sınıflardan yüksek olduğu; "daimicilik" alt ölçeklerinde ise üst sınıfların ortalamalarının alt sınıflardan yüksek olduğu görülmüştür. Beklenen yönde ulaşılan bu sonucu desteklemeyen çalışmalarda mevcuttur. Örneğin Ekiz (2005), çalışmasında, 1. sınıftaki öğretmen adaylarının 4. sınıftaki adaylara oranla "daimicilik" ve "özcülük" (esasicilik) akımlarının ilkelerini; 4. sınıftaki adayların ise 1. sınıftaki adaylara oranla "ilerlemecilik" ve "yeniden kurmacılık" akımlarının ilkelerini

daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Biçer, Er ve Özel (2013) ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üniversitenin ilk yıllarında daha çok "daimicilik" eğitim felsefesini benimserken, son yıllara geldiklerinde bu eğitim felsefesine olan inançlarının azaldığını belirlemiştir. Bu durum, eğitim fakültelerinde, genelde 3. ve 4. sınıflarda felsefi derslerin azalıp pedagojik (Sınıf Yönetimi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Özel Öğretim Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Öğretmenlik Uygulaması, Okul Deneyimi) ders yükünün artması ile öğrenci ve öğretmen rolleri, içerik, öğrenme-öğretme ve sınav durumları açısından "ilerlemecilik" ve "yeniden kurmacılık" eğitim felsefeleri ile örtüşen yapılandırmacı yaklaşıma vurgu yapılmasından kaynaklanıyor olabilir. Yılmaz ve Tosun' da (2013) derslere giren öğretmenlerin sınıfta hangi felsefi akım ve eğitim felsefesine yakın tavırlar sergilerse; sınıftaki öğrencilerin bundan etkileneceğini ifade etmişlerdir. Çetin, İlhan ve Arslan (2012) ise sınıf değişkeninin öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri ve eğitim inançları düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmeni adaylarının aile gelir durumu değişkeni açısından eğitim inançlarına yönelik tartışma

Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim inançlarına yönelik aile gelir durumu faktörüne göre yapılan analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu bizim " Aile gelir düzeyi eğitim inançlarını etkilemeyecektir." hipotezimizi desteklemektedir. İncelenen alan çalışmalarında eğitim inançları ile aile gelir düzeylerinin doğrudan ilişkilendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sadece Şama (2003) öğretmen adaylarının çevre sorunlarına karşı tutumlarını incelemiş; orta ve orta üstü gelir grubuna yakın öğretmen adaylarının düşük gelir grubuna giren adaylardan daha olumlu tutum geliştirdiğini saptamıştır. Bu çalışmadan elde edilen kesin veri ise aile gelir durumunun sınıf öğretmeni adaylarını eğitim inançlarını hiçbir şekilde etkilemediğidir.

Sınıf öğretmeni adaylarının anne-baba eğitim durumu değişkeni açısından eğitim inançlarına yönelik tartışma

Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim inançlarına yönelik anne-baba eğitim durumu faktörüne göre yapılan analiz sonucunda istatistiksel olarak hem anne hem de babanın eğitim durumu ile ilgili anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu bizim " Anne eğitim düzeyi arttıkça eğitim inançları farklılaşacaktır." ve " Baba

eğitim düzeyi arttıka eğitim inançları farklılaşacaktır." hipotezlerimizi desteklememektedir. Her iki değişkene ilişkin elde edilen bulgular beklentinin tersi yönündedir. Aile, ocuğun toplumsal değerleri ilk olarak gözlemleyebildiği ve kazanımlar elde etmeye başladığı kurumdur. Tunca (2012) ailenin eğitim durumunun, bireyin eğitim felsefe ve inançlarını etkilemesi gerektiğini ifade etmektedir. Bulunan bulgular bağlamında anne-baba eğitim durumunun çocukların eğitim inançlarına etki etmemesi şaşırtıcıdır. Beklentinin tersi yönündeki bulgularda mevcut olmakla birlikte, yapılan çalışmalarda değişik gruplar üzerinde yürütülen farklı çalışmalar tarafından da destek görmektedir. Bireylerdeki ahlaki gelişimin anne-baba tarafından konulan kurallar ve yasaklarla işelleştirildiğini ifade etmektedirler (Erden ve Akman, 2002; Seçer, 2002). Yine Seçer (2002) ' e göre bireyin sosyal öğrenme kuramı ve ahlaki gelişimi bireyin doğduğu ve büyüdüğü kültüre bağlı olarak şekillenmektedir. Bu bağlamda anne-babanın eğitim durumları bireylerin ahlaki gelişimini, dolayısıyla eğitim felsefelerini ve inançlarını etkilemesi beklenir. Bu bulgulara karşın araştırmada anne-baba eğitim durumunun eğitim felsefelerini ve inançlarını etkilemediği tespit edilmiştir.

Sınıf ğretmeni adaylarının algılanan anne-baba tutumu değişkeni açısından eğitim inançlarına yönelik tartışma

Sınıf ğretmeni adaylarının eğitim inançlarına yönelik algılanan anne-baba tutumu faktörüne göre yapılan analiz sonucunda istatistiksel olarak hem anne hem de babanın algılanan tutumu ile ilgili anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu bizim " Algılanan anne tutumu, eğitim inançlarını etkileyecektir." ve " Algılanan baba tutumu, eğitim inançlarını etkileyecektir." hipotezlerimizi desteklememektedir. Her iki değişkene dair elde edilen bulgular beklentinin aksi yönündedir. Bu çalışmada her iki değişken için beklenen, "otoriter-baskıcı, mkemmelliyetci, ilgisiz ve demokratik" tutumlardı. Anne ve babaların çocuklarına karşı sergilemiş oldukları tutumlar; onların gelişiminde çok önemli bir etkiye sahiptir. Çocuğun dünyaya gelir gelmez etkileşimde bulunduğu kişiler anne-babasıdır. Bu etkileşim çocuğun tüm hayatı boyunca süregelen bir etkileşimdir (Yrkoğlu,1989). Uyumlu, zgrlk, istikrarlı ve sağlıklı bir aile ortamında büyüyen ocuk, özerk bir birey olabilir (Yavuzer, 2009). ocuk, içinde bulunduğu toplumun kültürel değerlerini, temel alışkanlıklarını aile ortamında

kazanır. Çocuğun sağlıklı bir kişilik kazanmasında anne-baba tutumu çok önemli rol oynar (Akkaya, 2008). Farklı alanyazında, anne-baba tutumları ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelendiği (Kutsal ve Bilge, 2012), benlik saygısı ile atılganlık seviyesi (Ünüvar, 2007), problem çözme becerisi (Arı ve Seçer, 2003), öz-düzenleme gelişimi (Üredi ve Erden, 2009) gibi değişkenlerle ilişkisinin olduğunu gösteren çalışmalar yer almaktadır. İlgili alan yazınlarında yapılan çalışmaya en yakın çalışma Bozaslan (2012) sınıf öğretmeni adaylarının tek bir doğrunun var olduğuna ve oyun düşkünlüğüne ilişkin analizi sonucunda; otoriter tutum lehine anlamlı bir fark olduğu tespit etmiştir. Bu tespit sonucunda; otoriter tutumla yetişmiş bir ferdin; tek bir doğrunun olduğuna inancı vardır. Karşılaşılan bu durum idealizm ve realizm felsefi akımlarının özellikleriyle örtüşmektedir. Akın (2006) tarafından yapılan araştırmada; demokratik anne-baba tutumuna sahip öğrencilerin öğrenme amaç oryantasyonunu benimseme ve performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu benimseme düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda demokratik bir ortamda yetişmiş bireylerin diğer demokratik olmayan ortamlarda yetişmiş bireylere göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının algılanan yaş değişkeni açısından eğitim inançlarına yönelik tartışma

Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim inançlarına yönelik algılanan yaş değişkeni açısından yapılan analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu bizim "Eğitim inançları yaşa göre değişiklik gösterecektir." hipotezlerimizi desteklememektedir. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmeni adaylarının yaşları eğitim inançlarını istatistiksel olarak etkilememektedir. Fakat sınıf değişkeni bazında bulmuş olduğumuz bulgular göz önünde bulundurulursa hipotezimiz doğrulanmış olur. 1. sınıftaki öğretmen adayları ile son sınıf öğretmen adaylarının eğitim inançları farklılık göstermekteydi. 1.sınıf öğrencileri geleneksek eğitim inançlarını (esasicilik ve daimicilik) benimsemiş; son sınıf öğrencileri ise çağdaş olan eğitim inançlarını (ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık) benimsemişlerdi. Sınıflar arası yaş farkı dikkate alındığında "Eğitim inançları yaşa göre değişiklik gösterecektir." hipotezimiz meşruluk kazanacaktır. Alanyazında (Köse ve Ayten, 2012; Tuncel, 2013) bireylerin batıl inanç düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı farkın

olmadığını tespit etmişlerdir. Benzer bir çalışma öğretmenlerin meslekteki çalışma süreleri üzerinden yapılmış; Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012) öğretmenlerin eğitim inançlarının; kıdemi 1-9 yıl arasında olan öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerini (ilerlemeci ve varoluşçu) kıdemi 10 yıl ve üstü olan öğretmenlerden daha fazla benimsediklerini, Yılmaz ve Tosun (2013) ise öğretmenlerin eğitim felsefelerine "ilerlemeci", "yeniden kurmacı" ve "varoluşçu" görüşlerin kıdeme göre değişmediğini, "daimici" ve "esasicı" görüşlere göre değiştiğini ifade etmektedirler. Kıdemler arası yaş farkı da göz önünde bulundurularak; tüm bu bulgular arasındaki tutarsızlıktan ve bizim bulgularımızdan elde ettiğimiz veriler ışığında eğitim inançlarının yaşa göre değişiklik göstermediği şeklinde yorumlayabiliriz.

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme yönelimi ve eğitim inançlarına ilişkin genel tartışma

Yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme yönelimi ile eğitim inançları ve eğitim inançlarının (ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, daimicilik) alt ölçekleri arasında pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Fakat "esasicilik" alt ölçeği ile eleştirel düşünme yönelimi arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Başka bir ifadeyle sınıf öğretmeni adaylarının ilerlemeci, varoluşçu, yeniden kurmacı ve daimi eğitim inançları puanları arttıkça eleştirel düşünme yönelim düzeyleri de pozitif yönde artmaktadır. Ancak bu durum esasicilik eğitim inancı için geçerli değildir. Ayrıca eğitim inançlarının kendi aralarında da (ilerlemeci, varoluşçu, yeniden kurmacı, daimici) pozitif ve (esasicilik) negatif ilişkiler vardır. Elde edilen tüm bu bulgular bizim "Eğitim fakültelerinde eğitim gören sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme yönelimleri ile eğitim inançları arasında ilişki vardır." hipotezlerimizi desteklemektedir. Eleştirel düşünme yöneliminin eğitim inançları arasındaki ilişki kalitesini büyükten küçüğe; ilerlemecilik >varoluşçuluk> yeniden kurmacılık > daimicilik >esasicilik olarak sıralayabiliriz.

Alanyazında çalışma grupları değişmekle beraber eleştirel düşünmenin; eğilim ve düzey (Korkmaz, 2009), epistemolojik inanç (Derelioğlu, 2005), eğilim ve öğrenme stilleri (Tümekaya, 2011), duygusal zekâ (Certel, Çatıkkaş ve Yalçınkaya, 2011; Dutoğlu ve Tuncel, 2008; Torun, 2011), empatik eğilim (Ekinci, 2009), düşünme stilleri (Emir, 2013), düşünme becerileri (Akar, 2007),

araştırma kaygısı (Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005), problem çözme becerileri (Tümkaya, Aybek ve Aldağ 2009), çatışma yönetim stilleri (Argon ve Selvi, 2011), okuma stratejileri, üst bilişsel yeterlikler (Karacakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz-Özelci, 2012) ile aralarında anlamlı ve orta seviyede ilişkinin olduğunu ispatlayan çalışmalar mevcuttur. Değişik çalışmalarda eğitim felsefelerinin; epistemolojik inanç (Biçer, Er ve Özel, 2013), kimlik işlevleri (Koçak, Ulusoy ve Önen, 2012), öz-yeterlik algısı (Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013), öğretmen adayları (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Ekiz, 2005, 2007; Duman, 2008; Duman ve Ulubey, 2008; Tekin ve Üstün, 2008), öğretmenler (Doğanay ve Sarı, 2003; Çoban, 2004; Türkeli, 2011) ve yöneticiler (Kaya, 2007; Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009) ile anlamlı ilişki gösterdiği belirtilmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgularda sınıf öğretmeni adaylarının eğitim inançları açısından, çağdaş eğitim felsefelerini (ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk) üst seviyede, geleneksel eğitim felsefelerini (daimicilik ve esasicilik) ise alt seviyede yada hiç benimzedikleri (esasicilik) tespit edilmiştir. Günümüz eğitim inançlarının eğitimin hedeflerine, okulun misyonuna, öğretmen ve öğrenciye; yükledikleri anlamlar ve öğretim programlarının içeriklerine ilişkin sunduğu öneriler (Ergün, 2009; Gutek, 1997; Kısakürek, 1982; Toprakçı, 2002; Sönmez, 2005; Varış, 1998) dikkatle incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının çağdaş eğitim inançlarını üst seviyede benimsemeleri olumlu bir gelişme olarak değerlendirilir.

Fakat, sözü edilen çağdaş felsefi inançların mevcut eğitim programlarının merkezinde olmalarına rağmen sınıf ortamlarına yeteri kadar yansıtılmadığını iddia eden bulgular (Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Demir ve Şahin, 2009; Karadüz, 2009; Karacaoğlu ve Acar, 2010; Arslan, 2011; Çiftçi, Sünbül ve Köksal, 2013) bu çalışmanın sonucu ile örtüşmemektedir.

Ancak alanyazında elde edilen bulgular, kullanılan ölçme araçlarının değişiklik göstermesi ile birlikte, genelde eğitim inançlarını kapsayan bir çok araştırma sonuçları ile aynı düzeydedir. Öğretmen adayları (Ekiz, 2005, 2007; Duman, 2008; Duman ve Ulubey, 2008; Tekin & Üstün, 2008; Koçak, Ulusoy ve Önen, 2012; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013), öğretmenler (Doğanay ve Sarı, 2003; Çoban, 2004; Türkeli, 2011) ve yöneticiler (Kaya, 2007; Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009) üzerinde yapılan araştırmalarda en çok kabul gören eğitim

inançlarının çağdaş eğitim inançları (ilerlemecilik, varoluşculuk ve yeniden kurmacılık), en az kabul gören eğitim inançları ise geleneksel eğitim inançları (esasicilik ve daimicilik) olduğu yönündedir. Alanyazında doğrudan sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yönelimleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkiyi konu edinen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak farklı çalışma grupları ile, alan yazına en yakın çalışma olarak üniversitelerin farklı fakültelerdeki öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014), inceleyen çalışmadır.

Sonuç

Tablo 21

Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerinde Eğitim İnançlarının Değişkenlere Göre Analiz Sonuçları

DEĞİŞKEN	Eleştirel Düşünme Yönelimi	Eğitim İnançları				
		İlerlemecilik	Varoluşçuluk	Yeniden Kurmacılık	Daimicilik	Esasicilik
Cinsiyet	Anlamli farklılık yoktur.	Kadınlar daha ilerlemecidir	Kadınlar daha varoluşçudur.	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.	Erkekler daha esasicidir.
Yaş	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.
Sınıf	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.	4.sınıf öğrencileri daha daimicidir	2.sınıf öğrencileri daha esasicidir.
Anne Eğitim Durumu	Annesi okur-yazar olmayanlarda daha fazladır.	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.
Baba Eğitim Durumu	Babası okur-yazar olmayanlarda daha fazladır	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.
Anne tutumu	Otoriter /baskıcı algılayan bireylerde daha fazladır.	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.
Baba tutumu	Mükemmeliyetçi algılayan bireylerde fazladır.	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.
Aile Gelir Durumu	Asgari ücretin altındaki bireylerde fazladır.	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.	Anlamli farklılık yoktur.

Tablo 18' e göre eleştirel düşünme yönelimi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark gözlenmezken eğitim inançlarından ilerlemecilik ve varoluşçulukta kadınlarda, esasicilikte ise erkeklerde anlamlı bir fark görülmektedir. Diğer bir değişken olan sınıf öğretmeni adaylarının yaşları eleştirel düşünme yönelimi ve eğitim inançlarını istatistiksel olarak etkilememektedir. Sınıf değişkeninin eleştirel düşünme yönelimi arasında anlamlı bir fark bulunmazken eğitim inançlarından daimicilikte 4. sınıf öğrencileri, esasicilikte ise 3. sınıf öğrencilerinde fark bulunmaktadır. Anne ve baba eğitim durumu değişkenlerinde okur-yazar olmayan anne veya babaya sahip bireylerde eleştirel düşünme yönelimi diğerlerine oranla daha fazla olup eğitim inançlarında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Anne ve baba tutum değişkeninde ise anne tutumunu otoriter - baskıcı algılayan bireyler ile baba tutumunu mükemmeliyetçi algılayan bireylerde eleştirel düşünme yöneliminin daha fazla olması önemli bir bulgudur. Ailenin ekonomik düzeyleri yönünden incelendiğinde aile geliri asgari ücretin altındaki bireylerde eleştirel düşünme yöneliminin fazla olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler

- Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme ve duygusal zeka düzeylerinin yüksek olmadığını ifade eden Dutoğlu ve Tuncel (2008)'in yanı sıra Seferoğlu ve Akbıyık (2006), eleştirel düşünmenin, bilgiyi tetiklemede etkin bir role sahip olmasına rağmen mevcut eğitim programlarımızın bu noktada eksikliklerinin olduğunu ve eleştirel düşünmenin dünyada akademik başarıya pozitif yönde etkilemesine karşın, ülkemizde durumun pek de olumlu olmadığını ifade etmektedir. Ayrıca Güven ve Kürüm (2007) tarafından öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olduğu ifade edilmektedir. Bu çalışmada; temel çıkış noktası eğitim felsefeleri olan eğitim inançları ile eleştirel düşünme yönelimi arasında dikkate değer ilişkilerin bulunması, felsefe eğitiminin eleştirel düşünmenin geliştirilmesine, bunun akabinde ise bireylerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ve inançlarını daha bilinçli bir şekilde tercih etmelerine olanak sunacaktır. Bu bağlamda, eğitim fakültelerinde okutulan derslerin eğitim programlarının içerikleri eleştirel düşünmeyi geliştirecek bir yapıya kavuşturulmalıdır. Böylece ifade edilen eksiklikler zamanla giderilmiş olabilir.
- Eğitim inançları ile eleştirel düşünme yönelimi arasındaki anlamlı ilişkiler, bu etkenlerin öğretim programlarındaki önemine dikkat çekmektedir. Felsefenin herhangi bir konusu eğitim fakültelerindeki öğrencilerin eleştirel düşünme yönelimi kazanmalarına öncülük edecektir. Bu bağlamda eğitim fakültelerinde verilen eğitimin felsefi boyutu üzerine araştırmalar yapılabilir. Bu ve buna benzer araştırmalardan çıkan sonuçlar eğitimcilerle paylaşılmalıdır.
- Eğitim inançlarının toplumda tam olarak benimsenmediği ve eğitim sistemimiz içindeki yetersizliği; anne- baba eğitim seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamasında etken olabilir. Ülkemizde daha çok

geleneksel aile yapısında, boyun eğerek itaat eden bireylerin yetiştirilmiş olması bu sonuca varılmasında etkili olduğu düşünülebilir. Günümüzdeki eğitim sistemimize çağdaş felsefi akımlardan oluşan eğitim inançlarının yön vermesi istenmektedir. Tüm bu tespitlerin ışığında otoriter-baskıcı tutum sergileyen anne - babaların; tutumlarını demokratik yönde değiştirmeleri kaçınılmazdır. Buradan yola çıkarak toplumun değişik katmanlarındaki ve meslek gruplarındaki anne-babaları kapsayıcı bir çalışma yapılabilir.

- Eleştirel düşünmenin bireyin ve toplumun düşünce dünyasındaki eksikliğini giderilmesi için üniversitelerin eğitim fakülteleri başta olmak üzere tüm fakültelerinde ayrıca görevde olan öğretmenlere yönelik seminer ve hizmet içi çalışmalarda eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik kursların düzenlenmesi önerilebilir.

Kaynaklar

- Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi.(211666)
- Akar, Ü. (2007). *Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.
- Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Akkaya, S. (2008). *Ortaöğretim (lise) öğrencilerinde rekabetçi tutum ile ana-baba tutumları arasındaki ilişki düzeyi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile bilişesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, A., Hamedoğlu, M. A., Sarıçam, H., Akın, U., İlbay, A. B., Civan, S., ve Demir, T. (2013, December). The validity and reliability of the Turkish version of the Critical Thinking Disposition Scale. Paper presented at the 2nd ICCLS 2013, December, 17-19, Ankara, Turkey
- Alkan, C. (1983). *Eğitim felsefesi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Alkın, S. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alkın, S. Ş., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Elementary Education Online*, 13(4), 1473-1492,

- Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 1-19.
- Aral, H. (2005). *Devlet ve özel ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Argon, T. ve Selvi, Ç. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve çatışma yönetimi stilleri. *Journal of Educational and Instructional Studies in The World*, 1 (1), 93-100.
- Arı, R. ve Seçer, Z. Ş. (2003). Farklı ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 451-464
- Arslan, A. (1996). *Felsefeye giriş*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Arslan, A. (2002). *Felsefeye giriş*. Ankara: Vadi Yayınları
- Arslan, A. (2011). İlköğretim okullarında farklı öğrenme ortamlarının yapılandırmacı öğrenme kuramına uygunluğunun karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Nisan Sayısı.
- Aslan, K. (2003). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmalarına ilişkin bir değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(9).
- Aslan, Ö. M. (2014). Eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Kış-2014 Cilt:13 Sayı:48 (001-014)
- Ay, Ş. ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü, cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi(e-dergi)*, 1(2), 65-75
- Aybek, B. ve Çelik, M. (2007). Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme gücü ölçeği'nin (WGEAYGÖ) üniversite ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf İngilizce bölümü öğretmen adayları üzerindeki güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 101-112.
- Aydın, A. (2000). *Düşünce tarihi ve insan doğası*. İstanbul: Alfa.

- Bal, M. (2007). Varoluşçuluk ve Franz Kafka'nın dönüşümü. *Evrensel Kültür Sanat Edebiyat Dergisi*, 4.184.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1967). *Kültürel Kalkınmanın Sosyal Şartları*. İstanbul: Kültür Basımevi.
- Baykara, N. (2006). *Sosyal bilgiler dersinin düşünme becerileri açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Banks, C., McCarthy, J. ve Rasool, J. (1993). *Critical Thinking-Reading and Writing in a Diverse World*. California: Wadsworth Publishing Company.
- Başaran, İ. E. ((1978). *Eğitime giriş*. Ankara: Bimş Matbacılık.
- Beytekin, O. ve Kadı, A. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değerleri üzerine bir çalışma. *International Journal of Social Science*. Number: 31 , p. 327-341, Winter II
- Bertocci, P. A. (1965). "Unless educators be philosophers and philosopher be educators..." *Harvard Educational Review*, vol. XXVI, Spring
- Beyer, B. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Boston USA: Allyn and Bacon, Inc.
- Biçer, B. (2010). Türkiye'de cumhuriyet öncesi dönemde Türk okulları ile Amerikan kolejlerinde felsefe grubu derslerinin öğretimi (1839-1922). *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 2 (3), 195-211
- Biçer, B. (2012). İlerlemecilik. İçinde N. Gökalp ve Ş. Çelik (Ed.) *Eğitim felsefesi* (s. 113-114). İstanbul: Lisans Yayıncılık
- Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013) Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (3), 229-242.
- Biçer, B. (2014). Felsefe. İçinde A. Akdemir ve H. S. Erdem (Ed.) *Eğitim felsefesi* (s. 340). İstanbul: Lisans Yayıncılık
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

- Bozarslan, H. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının anne baba tutumlarının epistemolojik inanç ve alternatif bilişsel özellikler açısından incelenmesi. *Journal of European Education. Volume 2* ISSN 2146-2674
- Büyükdüvenci, S. (1983). Varoluşçuluğun eğitim boyutuna eleştirel bir yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Yayınları Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 16(1)*, 10.1501.
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). Bilgi toplumu oluşturma bağlamında Türk edebiyat dersleri üzerine düşünceler. *Milli Eğitim Dergisi, 34(169)*.
- Büyükkaragöz, S., Muşta, M., Yılmaz, H. ve Pilten, Ö. (1998). “Eğitim felsefesi” Öğretmenlik mesleğine giriş. Konya: Mikro Basın Yayın Dağıtım.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Şekercioğlu, G. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Certel, Z., Çatıkkaş, F. & Yalçınkaya, M. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 13 (1)*, 74-81.
- Cevizci, A. (2000). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioural Sciences*. New York: Erlbaum.
- Çağbayır, Y. (2007). *Ötüken Türkçe sözlü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Çakmak, H. (2002). *İlköğretim okullarında düşünce eğitimi - cumhuriyet dönemi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Diyarbakır.
- Çekiç, S. (2007). *Matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Çetin, B., İlhan, M. ve Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies, 5(5)*, 149-170.

- Çiftçi, S., Sünbül, A. M. ve Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 281-295.
- Çoban, A. (2002). Sınıf öğretmenli öğretmen adaylarının, eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerinin değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26 (2), 311-318.
- Çoban, A. (2004). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, (ss. 1-11). Malatya.
- Coşkun, M. K. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri (İlahiyat-Eğitim DKAB karşılaştırması). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 143-162.
- Dağkiran, D. (2010). *The impact on critical thinking of the use of l1 and l2 in peer feedback* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, K. M. (2006). *İlköğretim dördüncü ve besinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi. (187631)
- Demir, S. ve Şahin, S. (2009). İlköğretim okullarında 1-5. sınıflarda yapılandırmacılık yaklaşımına göre oluşturulan eğitim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Journal of Qafqaz University*, 26 (1) 158-171.
- Demirel, Ö. (2002), *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Derelioğlu, Y. (2005). Eğitim fakültesi öğrencilerinde eleştirel düşünme ile epistemolojik inanç arasındaki ilişkinin incelenmesi. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Dewey, J. (2010). *Günümüzde eğitim*. Joseph Ratner (Ed.) (Çev. Ed. Bahri Ata Talip Öztürk). Ankara: Pegem Akademi.

- Dil, Ç. S. (2001). *Hacettepe üniversitesi hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri* (Bilim uzmanlığı tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 321-339.
- Doğanay, A. ve Ünal, F. (2006). Eleştirel düşünmenin öğretimi. İçinde A. Şimşek (Ed.) *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim* (s. 209-264). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 203-224.
- Duman, B. & Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 95-114.
- Dutoğlu, G. ve Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleriyle duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 1.
- Ekinci, Ö. (2009). *Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ekiz, D. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-11.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Elder, L., & Paul, R. (2013). *Kritik düşünce: Yaşamınızın ve öğrenmenizin sorumluluğunu üstlenmek için araçlar*. (Çev. A. E. Arslan ve G. Sart). Ankara: Nobel Yayınları.

- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdem, H. S. (2014). Felsefe. İçinde A. Akdemir ve H. S. Erdem (Ed.) *Felsefeyi tanıma: felsefe ile ilgili temel kavramlar* (s. 39). İstanbul: Lisans Yayıncılık
- Erdoğan, M., Uşak, M. (2005). Fen bilgisi öğretmen adayları memnuniyet ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2)
- Erdoğan, İ. (2012). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri üzerine bir inceleme*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ergen, G. (2012). Yeniden kurmacılık. İçinde N. Gökalp ve Ş. Çelik (Ed.) *Eğitim felsefesi* (s. 124-126). İstanbul: Lisans Yayıncılık
- Ergün, M. (2006). *Eğitim felsefesi temelleri*. Eğitim bilimine giriş. (Ed. M. Ç. Özdemir). Ankara: Ekinoks.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erkan, Z. (2002). *Ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri, ana-baba tutumları ve ailede görülen risk faktörleri üzerine bir çalışma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Erkılıç, T. A. (2008). Felsefi akımlar ve eğitim felsefesi akımları. *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları*, No: 973.
- Eroğlu, O. (2006). İzleme araştırmaları (Tezsiz yüksek lisans). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: an outline of critical thinking dispositions and abilities this is a several-times-revised version of a presentation at the *sixth international conference on thinking at MIT, Cambridge, MA, July, 1994*. Last revised May, 2011
- Enochs, L. G., & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90 (8), 694-706.

- Fidan, N. ve Erden, M. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü E-Dergi*, 10, 10.
- Gibson, C. (1998). *Teaching strategies: a guide to better instruction*. Usa: Orlichharder Collation.
- Gök, B. ve Erdoğan T. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (2), 29-51.
- Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Kayseri. (s. 17-40). Ankara: Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları.
- Gutok, G. L. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (Çev. Nesrin Kale). Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi.(211603)
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel düşünme*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2006). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1: 75-90.
- Güven, M. & Kürüm, D. (2007). Öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (21), 60-90.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(1), 53-70.

- Güzel, S. (2005). *Eleştirel düşünme becerilerini temele alan ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Haktanır, G. ve Baran, G. (1998). Gençlerin benlik saygısı düzeyleri ile anne baba tutumlarını algılamalarının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 5 (3), 134- 141.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2006). *Multivariate data analysis (6th edition)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Hilav, S. (1985). *Yüz soruda felsefe el kitabı*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Ilgaz G., Bülbül T. ve Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 50-65.
- İbrahimoglu, Z. (2010). *6.sınıf sosyal bilgiler dersinde örnek olay kullanımının öğrencilerin akademik başarı derse karşı tutum ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkileri* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi. (264150)
- İbrişoğlu, Z. (2007). *Eleştirel düşünme öğretilir mi?* <http://www.felsefeekibi.com/site/default.asp?PG=479> web adresinden 21 Aralık 2007 tarihinde edinilmiştir.
- İyi, S. (2003). İnsan olma bilinci ve kişi olma sorunu. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 2, 21-26.
- Kahraman, T. (2008). İlköğretimde 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile öğrenci algılarına göre öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (3), 1043-1060.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Kale, N. (1994). Felsefe öğretimi. *Ankara Üniversitesi Yayınları Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 113-120.
- Kale, N. (2009). *Felsefiyat*. Ankara: Pegem Akademi.

- Karacaoğlu, Ö. C. ve Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VII, (I) 45-58.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının “yapılandırmacı öğrenme” kavramı bağlamında eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (1), 189-210.
- Kaya, M. (1997). Ailede anne-baba tutumlarının çocuğun kişilik ve benlik gelişimindeki rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9, 193-204.
- Kaloç, R. (2005). *Orta öğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Rehber Yayınevi.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Karacaoğlu, Ö. C. ve Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VII, (I) 45-58.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 181–200.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S. ve Yılmaz-Özelci, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 207-221.
- Kaya, S. (2007). *İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kazancı, O. (1989), *Eğitimde eleştirci düşünme ve öğretimi*, Ankara: Kazancı kitap A.Ş.

- Kazu, H. (2002). *Eğitim ve felsefe. Öğretmenlik mesleği*. (Ed. M. Taşpınar). Elazığ: Elazığ Üniversitesi Kitabevi.
- Kısakürek, M.A. (1982). Eğitim felsefe ilişkileri zerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 67-75.
- Koçak, C., Ulusoy, F.M. & nen, A.S. (2012). Öğretmen adaylarının kimlik işlevlerinin ve eğitim inançlarının incelenmesi. *X.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Niğe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğe.
- Korkmaz, . (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 1-13.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem özme* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi.(127648)
- Köse, A. ve Ayten, A. (2012). *Din psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kurnaz, A. (2007) *İlköğretim besinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişi ve tutumlarına etkisi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Kurnaz, A. (2011). *Eleştirel düşünme eğitimi etkinlikleri*. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.
- Kutsal, D. & Bilge, F. (2012). A study on the burnout and social support levels of high school students. *Education and Science*, 37 (164), 283–297.
- Kken, A. G. (1996). *Felsefe açısından eğitim*. İstanbul: Alfa Basın Yayım
- Kürüm, D. (2002). *ğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Livingston, M. J., McClain, B. R., & DeSpain, B. C. (1995). Assessing the consistency between teachers philosophies and educational goals. *Education*, 116 (1), 124-129.
- MEB (1984). *1739 sayılı milli eğitim temel kanunu*. Ankara: MEB Yayınları
- MEB (2005). *İlköğretim 1-5 sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

- Mc Kendree, J. Small, C., & Stenning, K. (2002). The role of representation teaching and learning critical thinking. *educational review*, 54, 1.
- Mc Whorter, K. (1988). *Study and thinking skills in college*. London: Scoot, foresmanand company.
- Narin, N. ve Aybek, B. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (1), 336-350.
- Nosich, M. G. (2012). *Eleştirel düşünme rehberi*. (Çev. B. Aybek). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ocak, G. (2004). Eğitim programlarına felsefi ve kültürel temelin etkileri. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*, ISSN 1303-5134.
- Okut, L. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarına göre etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, H. (1996). *İlkokul öğrencilerinin özgüvenleri, akademik başarıları ve anne baba tutumları arasındaki ilişkiler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özçelik, D. A. (1981). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Özdelikara, A., Bingöl, G. & Gorgen, Ö. (2012). Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve bunu etkileyen faktörler. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 20 (3), 219-226.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve öğretme* (2.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme* (8.baskı). Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Özdemir, E. (2014). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. İçinde M. Metin (Ed.) *Tarama yöntemi* (s.80-82). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Öztürk, N. (2006). *Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Öztürk, M. (2008). *John Dewey'in eğitim felsefesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Paul, R. & Elder, L. (2006). *The miniature guide to critical thinking: concepts and tools. dillon beach, CA: Foundation for Critical Thinking.*
- Paul, R. & Elder, L. (2008). *The miniature guide to critical thinking: concepts and tools. dillon beach, CA: Foundation for Critical Thinking.*
- Paul, R. & Elder, L. (2013). *Kritik düşünce: Yaşamınızın ve öğrenmenizin sorumluluğunu üstlenmek için araçlar.* (Çev. E. Aslan ve G. Sart). Ankara: Nobel Akademik yayıncılık.
- Profetto-McGrath J. (2003). The relationship of critical thinking skills and critical thinking dispositions of baccalaureate nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 43(6), 569-577.
- Popp, J. A. (1972). *Philosopy of education and the education*, Southern İllionis Üniv. Edwardsville İllionis
- Ratner, J. (2010). Önsöz. J. Dewey içinde, *Günümüzde eğitim.* (Ed. Joseph Ratner; Çev. Ed. Bahri Ata, Talip Öztürk). Ankara: Pegem Akademi.
- Ritter, J. (1954). *Varoluş felsefesi üzerine.* (Çev. H. Batuhan). İstanbul İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Rudinow, J., Barry V.E.. (2004). *Invantionto critical thinking.* Boston: Wadsworth Publishing.
- Russell, B. (1972). *Bilim ve din.* (Çev. H. Yavuz). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Safa, P. (1978) *Eğitim, gençlik, üniversite* İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Sarpkaya, R. (2004). Eğitimin felsefi temelleri. İçinde C. Celep (Ed.) *Eğitim bilimine giriş.* (s. 157). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seçer, Z. (2002). Ahlak gelişimi. *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi.* (Edt. R.Arı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Semerci, N.(2000). Kritik düşünme ölçeği. *Eğitim ve Bilim.* Cilt:25. Sayı116. S:23-26

- Semerci, Ç. (2003), Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, 12 (7), 64–70
- Seyyar, A. (2007). *İnsan ve toplum bilimleri terimleri (ansiklopedik sosyal bilimler sözlüğü)* : İngilizce - Almanca karşılıklı Türkçe açıklamalı. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Sosu, E. M. (2013). The development and psychometric validation of a critical thinking disposition scale. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 107-119.
- Sönmez, V. (2002). *Eğitimin felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi* (7. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2006). Eğitim bilimine giriş. İçinde V. Sönmez (Ed.) *Eğitimin felsefi temelleri*. (s. 62). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2009). *Eğitimin felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (2004). Eğitimin felsefi temelleri. İçinde E. Sözer (Ed.) *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (s. 89). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Swatz, R., & Parks, J. S. (1994). *Infusing the Teaching of Critical and creative Thinking into Content Instruction*. USA. The Critical Thinking Co.
- Şama, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 23, Sayı 2*. 99-110
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 1 (2), 69-89.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem Yayıncılık,
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics (4th edition)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Taşçı, S. (2005). Hemşirelikte problem çözme süreci. *Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi Hemşirelik Özel Sayısı*, 14, 73-78.
- Tan, N. (2008). *Immanuel kant'ın iman anlayış* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

- Tekin, S. ve Üstün, A. (2008). Amasya eğitim fakültesi öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihlerinin tespiti. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 145-158.
- Temel, D. (2010). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin eğitim felsefelerini algulamaları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tok, E. ve Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 67-82.
- Toprakçı, E. (2002). *Eğitim üzerine*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Topses, G. (2006). Eğitimin felsefi temelleri. İçinde L. Küçükahmet (Ed.) *Eğitim bilimine giriş*. (s. 39). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 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.
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim felsefesi*. (1.Baskı) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tozlu, N. (2003). *Eğitim felsefesi*. (2.Baskı) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tozlu, N. (2003). *Eğitim felsefesi üzerine makaleler*. Ankara: Elis Yayınları.
- Tuncel, G. (2002). *Eğitim felsefelerinin sosyal bilgiler programına etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tuncel, C. (2013). *Cinsiyet, meslek grubu, yaş ve eğitim düzeyi değişkenlerinin, bireylerin batıl inançlara sahip olma düzeyleri üzerindeki etkileri* (Yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tural, A. ve Seçgin F. (2012). Sosyal bilgiler ile fen ve teknoloji öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *E-Uluslar arası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 63-77.
- Türkeli, A. (2011). *Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ve teknolojiye karşı tutumları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Türkoğlu, A. (1996). *Doksan dokuz soruda eğitim bilimine giriş*. İzmir: Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık.

Tümkiye, S. (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 215-234.

Tümkiye, S., Aybek, B. ve Aldağ, H. (2009). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 36, 37-74.

URL-1:

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.54f016b76a77c5.83041232 (Erişim Tarihi: 28 Şubat 2015)

URL-2

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.553e0a400c3cb5.49929094 (Erişim Tarihi: 28 Şubat 2015)

URL-3:

<http://skepdic.com/essays/haskins.pdf> (Erişim Tarihi: 28 Şubat 2015).

URL-4:

<http://www.coping.org/write/percept/critical.htm> (Erişim Tarihi: 31 Ekim 2014).

URL- 5:

<http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766> (Erişim Tarihi: 28 Şubat 2015)

URL-6:

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.551556b9bdcee0.13652057 (Erişim Tarihi:27 Mart 2015)

URL-7:

<http://www.nedemek.org/y%C3%B6nelim+nedir> (Erişim Tarihi: 28 Şubat 2015)

URL-8:

http://www.turkcebilgi.com/felsefi_dusunce (Erişim Tarihi: 28 Şubat 2015)

URL-9:

http://www.felsefe.gen.tr/felsefeye_giris/felsefi_dusuncenin_nitelikleri_neledir.asp (Erişim Tarihi: 04 Mart 2015)

Uysal, A. ve Tezci, E.(2004). Küreselleşen dünyada eğitimin yeni önceliği: Düşünmeyi öğrenme. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*,2(3), 167-173.

Üredi, I. ve Erden, M. (2009). Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının yordayıcısı olarak algılanan anne baba tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(4), 781-811

Ünüvar, A. (2007). *Lise öğrencilerinin algıladıkları ana-baba tutumları ile kendine saygı düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Varış, F. (1998). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Alkım Yayıncılık.

Watson G. & Glaser E.M. (1964). *Critical thinking appraisal* harcourt, Brace & World, New York.

Yağcı, R. (2008). *Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi. (217092)

Yapıcı, M. (2007). Öğretmen tutumları ve yansımalar. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(3).

Yavru, Ö. ve Gürdal, A. (1998). İlköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında laboratuvar deneylerinin öğrencilerin mekanik konusundaki başarısına ve kavramları kazanmasına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 327-338.

Yavuzer, H. (2009). *Ana-baba ve çocuk*. (20. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yayla, A. (2009). Eğitimin felsefi temelleri. İçinde H. B. Memduhoğlu ve K.Yılmaz (Ed.) *Eğitim bilimine giriş* (s. 19–43). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Yetim, A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*:12 (2).
- Yıldırım, H. İ., Şensoy, Ö. ve Akçay, S. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.
- Yıldırım, C. (1991). *Eğitim bilimleri eğitim felsefesi*. (Ed. Ayhan Hakan). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Yılmaz, K., ve Bökeoğlu, O. Ç. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41, 47-67.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.
- Yılmaz, K., ve Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırma Dergisi*, 4 (23), 206.
- Yörükoğlu, A. (1992). *Değişen toplumda aile ve çocuk*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Zayıf, K. (2008). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.


Ekler

Ek-1

Değerli katılımcılar

Bu çalışma DPÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi İsmail AKGÜN ve Yrd.Doç.Dr. Hakan SARIÇAM tarafından hazırlanan yüksek lisans tezidir ve tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olup; elde edilen veriler akademik çalışmalar için kullanılacaktır. Vereceğiniz cevaplar bizim için çok önemli olduğundan her bir maddeyi dikkatle okuyarak karşısındaki rakamları işaretlerseniz memnun oluruz. Katılımınız için şimdiden çok teşekkür ederiz.


İsmail AKGÜN


Yrd.Doç.Dr. Hakan SARIÇAM

I.BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER

- 1.CİNSİYETİNİZ: A) Kadın () B) Erkek ()
2.YAŞ ()
3.ÖĞRENİM GÖRDÜĞÜNÜZ SINIF: A) 1.Sınıf (), B) 2.Sınıf (), C) 3.Sınıf (), D) 4.Sınıf ()
4.AİLE GELİR DURUMU:
A) 0-970 TL. (), B) 971-1870 TL. (), C) 1871-3000 TL. (), D) 3000 TL Üzeri ()
5.ANNE EĞİTİM DURUMU
A)Okur-yazar değil (), B)Okur-yazar (), C)İlkokul (), D)Ortaokul (), E)Lise (), F) Üniversite ()
6.BABA EĞİTİM DURUMU
A)Okur-yazar değil (), B)Okur-yazar (), C)İlkokul (), D)Ortaokul (), E)Lise (), F) Üniversite ()
7.ALGILANAN ANNE TUTUMU
A) Otoriter-Baskıcı (), B) Mükemmeliyetçi (), C) İlgisiz (), D) Demokratik ()
8.ALGILANAN BABA TUTUMU
A) Otoriter-Baskıcı (), B) Mükemmeliyetçi (), C) İlgisiz (), D) Demokratik ()

II. BÖLÜM

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
E.D.E.Ö.					
1.Tartışma esnasında genellikle bardağın dolu tarafından bakmayı denerim.	1	2	3	4	5
2.Yaptığım şeylere şekil vermek ya da onları düzenlemek için sıklıkla yeni fikirler kullanırım.	1	2	3	4	5
3.Kendi kendime öğrenirken birden fazla kaynak kullanırım.	1	2	3	4	5
4.Sıklıkla yeni fikirler arayışındayım.	1	2	3	4	5
5.Bazen sıkı sıkıya bağlı olduğum inançlarıma/düşüncelerime ters gelen sağlam bir iddia/tez bulurum.	1	2	3	4	5
6.Diğer insanların bir durum/konu hakkında bakış açılarını anlamak önemlidir.	1	2	3	4	5
7.Yaptığım seçimler için haklı gerekçelerimin olması önemlidir.	1	2	3	4	5
8.Başkalarından öğrendiklerime göre kendi deneyimlerimi sıklıkla tekrar değerlendiririm/gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
9.Yargıya varmadan önce bilginin kaynağının güvenilirliğini sıklıkla kontrol ederim.	1	2	3	4	5
10.Çoğu zaman harekete geçmeden önce kararımın neden olacağı geniş/yaygın etkiler hakkında düşünürüm.	1	2	3	4	5
11.Sık sık davranışlarımı geliştirip geliştiremeyeceğim hakkında düşünürüm	1	2	3	4	5

	Asla	Çok Az	Orta Derecede	Oldukça	Çoğunlukla
M.K.Ö.					
1. Yeni durumlarda aktif olarak edinebildiğim kadar bilgi ararım.	1	2	3	4	5
2. Günlük yaşamın belirsizliğinden gerçekten hoşlanan bir insanımdır.	1	2	3	4	5
3. Karmaşık ya da mücadele gerektiren şeyler yapmada çok iyiyimdir.	1	2	3	4	5
4. Gittiğim her yerde yeni şeyler ya da deneyimler ararım.	1	2	3	4	5
5. Mücadele edilmesi gereken durumları gelişme ve öğrenme fırsatı olarak görürüm.	1	2	3	4	5
6. Biraz korkutucu olan şeyleri yapmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
7. Daima kendime ve dünyaya ilişkin olabilecek (düşündüğüm) güçlüklerle (zorluklarla) ilişkili deneyimler ararım	1	2	3	4	5
8. Kesinlikle kestirilemeyen – tahmin edilemeyen işleri tercih ederim	1	2	3	4	5
9. Kişi olarak gelişebileceğim ve kendimle mücadele edebileceğim fırsatları sıklıkla ararım.	1	2	3	4	5
10. Aşına olmadığım kişileri, olayları ve yerleri kabul eden bir insanımdır.	1	2	3	4	5

E.İ.Ö.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Faktör 1: İlerlemecilik						
1	Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.	1	2	3	4	5
2	Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.	1	2	3	4	5
3	Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.	1	2	3	4	5
4	Eğitim sürekli değişen yaşama öğretmelidir.	1	2	3	4	5
5	Eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmelidir.	1	2	3	4	5
6	Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır.	1	2	3	4	5
7	Öğretmenin görevi, öğrenme ortamını hazırlamak ve yol göstermektir.	1	2	3	4	5
8	Okul, yaşama bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir.	1	2	3	4	5
9	Eğitimde öğrencilerin beklentileri (ilgi, ihtiyaç vb) dikkate alınmalıdır.	1	2	3	4	5
10	Eğitimin amacı yaşama yön veren kişiler yetiştirmektir.	1	2	3	4	5
11	Öğrenme, ezberlemeden daha çok probleme çözmeye dayalı olmalıdır.	1	2	3	4	5
12	Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmamalıdır.	1	2	3	4	5
13	Öğrencilere, sunulan bilgilerin mutlak doğru olmadığı, değişebileceği vurgulanmalıdır.	1	2	3	4	5
Faktör 2: Varoluşçu Eğitim						
1	Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.	1	2	3	4	5
2	Eğitim, her insanın kendi özelliklerini tanımasına fırsat vermemelidir.	1	2	3	4	5
3	Öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalıdır.	1	2	3	4	5
4	Öğretmen tek bilgi kaynağı değildir.	1	2	3	4	5
5	Eğitimde sezgiye ve yaratıcılığa önem verilmelidir.	1	2	3	4	5
6	Eğitim, insanın özgürleşmesine fırsat vermemelidir.	1	2	3	4	5
7	Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanımasına yardım etmektir.	1	2	3	4	5
Faktör 3: Yeniden Kurmacılık						
1	Eğitimin öncelikli amacı kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir.	1	2	3	4	5
2	Okul, temel değerleri yeniden yorumlamalıdır.	1	2	3	4	5
3	Eğitim, gerçek demokrasiyi yerleştirmek için vardır.	1	2	3	4	5
4	Eğitimin amacı, ortak değerlere dayalı bir dünya oluşturmaktır.	1	2	3	4	5
5	Eğitim, toplum merkezli olmalıdır.	1	2	3	4	5
6	Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.	1	2	3	4	5
7	Eğitim sosyal reformlara öncülük etmelidir.	1	2	3	4	5
Faktör 4: Daimicilik						
1	Ahlaki ilkeler ve değerler evrenselidir, değişmez.	1	2	3	4	5
2	Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.	1	2	3	4	5
3	Eğitim insan zekasının geliştirilmesine odaklanmalıdır.	1	2	3	4	5
4	Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.	1	2	3	4	5
5	İnsanın ayrı edici özelliği aklıdır.	1	2	3	4	5
6	Eğitim hayatın kopyası değil, ona hazırlıktır.	1	2	3	4	5
7	Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırılmalıdır.	1	2	3	4	5
8	Sınavlar, öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmelidir.	1	2	3	4	5
Faktör 5: Esasicilik						
1	Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır.	1	2	3	4	5
2	Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.	1	2	3	4	5
3	Eğitim konu merkezli bir süreçtir.	1	2	3	4	5
4	Okulda temel güç öğretmendedir.	1	2	3	4	5
5	Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.	1	2	3	4	5

Ek-2

Evrak Tarih ve Sayısı: 29/01/2015-1182



T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 70813604-044-
Konu : Anketler

DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Evliya Çelebi Yerleşkesi/KÜTAHYA

İlgi : 19.01.2015 tarih ve 45295868-044-379 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi İsmail AKGÜN'ün Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerine "Merak ve Keşfetme, Eğitim İnançları ve Eleştirel Düşünce Eğitimleri" konulu anket çalışmasını yapması uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof.Dr. Mehmet Kemalettin ÇONKAR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR
31 Ocak 2015...
Ali DURĞUT
Memur

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://193.255.51.76/en/Vision/Dogrula/LSFACK>

Afyon Kocatepe Üniversitesi Ahmet Necdet Sezer Kampüsü Rektörlük Binası B Blok Kat:1 Afyon
Tel:0272 2281124 Faks:0272 2281181
E-Posta : gensek@aku.edu.tr



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



T.C.
UŞAK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 70178236-044-855
Konu : Anketler

23/02/2015

DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi : a) 15.01.2015 tarih ve 379 sayılı yazımız.
b) Eğitim Fakültesi Dekanlığının 18.02.2015 tarih ve 4365 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi İsmail AKGÜN'ün yürüttüğü "Merak ve Keşfetme, Eğitim İnançları ve Eleştirel Düşünce Eğitimleri" konulu anket çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği öğrencilerine uygulama isteği uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr.Sayın DALKIRAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrakı Doğrulamak için : <http://79.123.165.137/enVision/Dogrula/6LSCLD>

1 Eylül Kampüsü İsmir Yolu 8.Km 64100/Uşak
Tel: 0.276 221 22 07
E-Posta: oid@usak.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Aziz Can ALTINOK
Faks: 0.276.221 22 08
Elektronik ağ: <http://ogrenci.usak.edu.tr/>



Sayfa 1 / 1



9 Kasım 2014

Sayın İsmail AKGÜN
Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Yapacağınız çalışmada kullanma izni talep ettiğiniz, Eğitim İnançları Ölçeğini,
çalışmanızda kullanma iznine sahipsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Doç. Dr. Kürşad YILMAZ

İletişim:
Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi-EBAD
Journal of Educational Sciences Research-JESR
Editör
Doç. Dr. Kürşad YILMAZ
Dumlupınar Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Merkez Kampus KÜTAHYA
Telefon: 0 274 265 20 31 / 4572
Faks: 0 274 265 20 57
Web: <http://ebad-jesr.com/>

Ek-5

The screenshot shows a Gmail inbox on a desktop browser. The email is titled "İZİN İSTEĞİ" and is from Ismail AKGÜN (calkunismal67@gmail.com) to Hakan Sarıcam. The email content is as follows:

İZİN İSTEĞİ (Gelen Kutusu)

Gelen Kutusu

Yıldız

Gönderilmiş Postalar

Taslaqlar (3)

Dijer

İsmail

Hakan Sarıcam

4 Davetiyeye gönderildi

İsmail AKGÜN <calkunismal67@gmail.com>
Alıcı: Hakan -
29 Tem

Sayın Hocam Merhabalar...

DPU Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Yüksek Lisans öğrencisiyim.!

Yüksek lisans tez çalışmamda sizin geliştirmiş olduğunuz "eleştirel düşünme eğilimi ölçeği"ni kullanmak istiyorum. Bunun için izniniz ve ölçeğin maddeleri ile değerlendirmeye bilgisi gerekmektedir. Yardımcı olursanız memnun olurum.

İyi günler... İyi çalışmalar...

Hakan Sarıcam
Alıcı: bana -
29 Tem

İsmail bey merhabalar,
Ölçeği kullanmanızdan memnuniyet duyarım. Maddeler ve puanlama bilgisi ekteydi.
İyi çalışmalar

29 Tem 2015 04:35 tarihinde "İsmail AKGÜN" <calkunismal67@gmail.com> yazdı:

Yanıtla veya Yönet

15 GB'lık kotanız 0.93 GB'ı (%4) kullanılıyor
130MB

Satır - Sütun

Son hesap etkinliği: 0 dakika önce
2 tane konumuz daha açık. [Açınlar](#)

1000

Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı soyadı: İsmail AKGÜN

Doğum tarihi: 01.01.1976

Doğum yeri: Zonguldak

Adres: Yıldırım Beyazıt Mahallesi Akoluk Sokak Şükür Apt. A/Blok
No:9 Kütahya

E-Posta: akgunismail67@gmail.com

Öğrenim Durumu

2014-2015: Yüksek Lisans, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü

1993-1997: Lisans, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Metal
İşleri Öğretmenliği

1988-1991: Lise, Zonguldak Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi

1983-1987: İlköğretim, Kilimli 100.Yıl İlköğretim Okulu

İş Deneyimi

1998-.....Kütahya Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

