
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

# SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİ ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE YÖNLENDİRME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

**Muhsin Nas**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**HAZİRAN, 2021**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren altı (6) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı : Muhsin

Soyadı : NAS

Bölümü : Eğitim Programları Ve Öğretim

İmza :

Teslim Tarihi :

### TEZİN

Türkçe Adı : Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Eleştirel Düşünmeye Yönlendirme Eğilimlerinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Analysis of Classroom Teachers' Tendencies to Direct Students to Critical Thinking

# ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Muhsin NAS

İmza :

# JÜRİ ONAY SAYFASI

Muhsin NAS tarafından hazırlanan "Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Eleştirel Düşünmeye Yönlendirme Eğilimlerinin İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi **……**

**Başkan:** Doç. Dr. Aslıhan Selcen Bingöl

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi **……..**

**Üye:** Dr. Öğr. Üyesi Cennet Göloğlu Demir

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi **……**

**Tez Savunma Tarihi:** 25.06.2021

Bu tezin Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel Gelişli

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……..

# TEŞEKKÜR

Kendisiyle tanıştığım ilk andan itibaren engin bilgisi, rehberliği, samimiyeti, sabrı, ilgisi ve desteği ile bu zorlu süreci tamamlamamı sağlayan,öğrencisi olmaktan onur duyduğum tez danışmanım Prof. Dr.Şaban Çetin'e teşekkür eder, sevgi ve saygılarımı sunarım.

Tez jürimde bulunarak tezime katkı sunan değerli hocalarım Doç. Dr. Aslıhan Selcen Bingöl ve Dr. Öğr. Üyesi Cennet Göloğlu Demir'e teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim sürecinde desteğini esirgemeyen sevgili dostlarıma ve büyüklerime, bu süreçte gerek ilgisi gerekse de katkılarıyla hep yanımda olan ablam Dr.Şirin Çelikkanat'a, teşekkür ederim.

Hayatıma girdiği ilk günden beri sevgisi, içtenliği, bilgisi ve her zaman gösterdiği desteği için eşim Uzman Şenay Çelikkanat Nas'a ve beni okutup bugünlere ulaşmamı sağlayan başta annem, babam ve kardeşlerim olmak üzere güzel ailemin her bir ferdine teşekkür ederim.

# SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİ ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE YÖNLENDİRME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Muhsin Nas**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**
**Haziran, 2021**

## ÖZ

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimlerini tespit edip bu eğilime cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki deneyim gibi bağımsız değişkenlerin etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, tarama modelinde betimsel özellik taşımaktadır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye yönelik eğilimleri var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Ankara ili merkez ilçelerinde MEB'e bağlı ilkokullarda 2020-2021 yılında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemede küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla merkez ilçelerin arasından random olarak seçilen Altındağ ve Mamak'ta, MEB'e bağlı ilkokullarda 2020-2021 yılında görev yapan sınıf öğretmenleri arasından random belirlenenler araştırma kapsamında yer almıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ve geçerliği ve güvenirliği test edilmiş 51 maddelik, beşli Likert tipinde hazırlanmış olan "Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Eleştirel Düşünmeye Yönlendirme Eğilimler Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmada toplanan veriler SPSS 21.0 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Ölçek toplam puanı için yapılan normallik testleri sonucunda toplam puanının normal dağılım göstermediği belirlenmiş, bu sonuca dayalı olarak verilerin analizinde

parametrik olmayan (non parametrik) istatistikler kullanılmıştır. Bu bağlamda, ilişkisiz iki kategoriden oluşan değişkenlerin analizinde Mann Whitney U-Testi, ikiden çok ilişkisiz kategoriden oluşan değişkenlerin Kruskal Wallis H testinden yararlanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puan dikkate alındığında, sınıf öğretmenlerinin öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimlerinin "orta" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçek uygulanan öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki deneyimleri gibi bağımsız değişkenler gözönüne alındığında; ölçekten elde edilen puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılık göstermediği, eğitim durumu ve mesleki kıdeme göre ise farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Bu farklılığın lisansüstü eğitim yapmış olan öğretmenler ve 5-10 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Eleştirel Düşünme, Sınıf Öğretmeni, Ölçek Geliştirme

Sayfa Adedi : 93

Danışman : Prof. Dr. Şaban ÇETİN

# ANALYSIS OF CLASSROOM TEACHERS' TENDENCIES TO DIRECT STUDENTS TO CRITICAL THINKING

**(M.S.Thesis)**

**Muhsin Nas**

**GAZİ UNIVERSITY**

**INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**June, 2021**

## ABSTRACT

This research was carried out to determine the tendency of primary school teachers to direct students to critical thinking and determine whether independent variables such as gender, educational status and professional experience have an effect on this tendency. The research has a descriptive feature in the survey model. In the research, it was tried to describe the tendencies of the primary school teachers towards critical thinking as they exist. The target population of the research consists of primary school teachers working in primary schools affiliated to the Ministry of Education in the central districts of Ankara in 2020-2021. Cluster sampling method was used to determine the research sample. For this purpose, randomly selected primary school teachers working in primary schools affiliated to the Ministry of National Education in Altındağ and Mamak, which were randomly selected among the central districts, were included in the research. The data were collected with the 51-item, five-point Likert-type "Classroom Teachers' Tendency to Direct Students to Critical Thinking scale" developed by the researcher and tested for validity and reliability. The data collected in the research were analyzed through the SPSS package program. As a result of the normality tests for the total score of the scale, it was determined that the total score did not show a normal distribution, and based on this result, non-parametric statistics were used in the analysis of the data. In this context, Mann Whitney

U-Test was used in the analysis of variables consisting of two unrelated categories, and Kruskal Wallis H test was used in the analysis of variables consisting of more than two unrelated categories. Considering the lowest and highest scores that can be obtained from the scale, it was determined that the tendency of classroom teachers to direct students to critical thinking was at "moderate" level. Considering the independent variables such as gender, educational background and professional experience of the teachers to whom the scale was applied; it was observed that the average score obtained from the scale did not differ according to gender but differed according to educational status and professional seniority. It has been determined that this difference is in favor of teachers who have completed postgraduate education and teachers who have 5-10 years of professional experience.

Key Words : Critical Thinking, Classroom Teacher, Scale Development.

Page Number : 93

Supervisor : Prof. Dr. Şaban ÇETİN

# İÇİNDEKİLER

**TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU .....i**

**ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI .....ii**

**JÜRİ ONAY SAYFASI ..... iii**

**TEŞEKKÜR ..... iv**

**ÖZ .....v**

**ABSTRACT .....vii**

**İÇİNDEKİLER.....ix**

**TABLOLAR LİSTESİ.....xiii**

**ŞEKİLLER LİSTESİ.....xiv**

**SİMGELER VE KISALTMALAR .....xv**

**BÖLÜM I. ..... 1**

**GİRİŞ..... 1**

**1.1.Problem Durumu .....1**

**1.2.Amaç.....11**

**1.3.Varsayımlar .....12**

**1.4.Sınırlıklar.....12**

1.5.Tanımlar ..... 12

BÖLÜM II. ..... 14

KAVRAMSAL ÇERÇEVE ..... 14

2.1.Düşünme ve Üst Düzey Düşünme ..... 14

2.2.Eleştirel Düşünme ..... 16

2.3.Eleştirel Düşünmenin Alt Boyutları ..... 20

2.4.Eleştirel Düşünmenin Öğretimi Sürecinde Öğretmen Rolleri ..... 24

2.5.İlgili Araştırmalar ..... 28

BÖLÜM III.. ..... 36

YÖNTEM ..... 36

3.1.Araştırmanın Modeli ..... 36

3.2.Çalışma Grubu ..... 36

3.3.Veri Toplama Aracı ..... 37

3.3.1.Ölçeğin Geliştirilme Süreci ..... 37

3.3.1.1.AFA'dan Elde Edilen Bulgular ..... 40

3.3.1.2.Madde Düzeyinde Geçerlik Bulguları ..... 45

3.3.1.3.Geliştirilen Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular ..... 47

3.3.1.4.DFA'dan Elde Edilen Bulgular ..... 48

3.4.Verilerin Toplanması ..... 51

3.5.Verilerin Analiz Edilmesi ..... 52

BÖLÜM IV.. ..... 56

BULGULAR VE YORUM ..... 56

**4.1.Birinci Araştırma Sorusu "*Sınıf öğretmenlerinin öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimleri ne düzeydedir?*"e İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....56**

**4.2.İkinci Araştırma Sorusu Olan *"Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimleri; cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki deneyim yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"* e İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum .....57**

**BÖLÜM V.. .....62**

**TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....62**

**5.1.Tartışma ve Sonuç.....62**

**5.2.Öneriler .....69**

**KAYNAKLAR.....73**

**EKLER .....88**

**EK 1. MEB Araştırma İzni .....89**

**EK 2.Kişisel Bilgi Formu.....90**

**EK 3.Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Eleştirel Düşünmeye Yönlendirme Eğilimleri Ölçeği (SÖÖEDYEÖ) .....91**

# TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Çalışma Grubunda Yer Alan Sınıf Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı* .....37

Tablo 2. *Tek Faktörlü Yapının Öz Değer ve Varyans Oranı* .....43

Tablo 3. *AFA Sonucunda Elde Edilen, Maddelerin Faktör Yük Değerleri* .....43

Tablo 4. *Tek Faktörlü Ölçek İçin Madde Ölçek Toplam Korelasyonları ve Üst-Alt Grup Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları*.....46

Tablo 5. *Ölçeğin Tamamına İlişkin Cronbach Alfa Kat Sayısı* .....47

Tablo 6. *DFA'dan Elde Edilen Model Veri Uyum İndeksi Değerleri*.....49

Tablo 7. *Ölçek Toplam Puanına İlişkin Yapılan Normallik Sonuçları* .....55

Tablo 8. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin "Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Eleştirel Düşünmeye Yönlendirme Eğilimi Ölçeği" Puanları Betimsel İstatistikleri*…….57

Tablo 9. *Çalışmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin SÖÖEDYEÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları* .....58

Tablo 10. *Çalışmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin SÖÖEDYEÖ'den Aldıkları Puanların Eğitim Durumlarına Göre Kruskal Whallis-H Testi Sonuçları* .....59

Tablo 11. *Çalışmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin SÖÖEDYEÖ'den Aldıkları Puanların Mesleki Deneyim Yıllarına Göre Kruskal Whallis-H Testi Sonuçları* .....60

# ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. *Temel Düşünme Becerilerini Oluşturan Unsurlar* .....21

Şekil 2. *Yamaç Birikinti Grafiği* .....41

Şekil 3. *Tek Faktörlü Yapının Ölçme Modeli* .....50

# SİMGELER VE KISALTMALAR

| | |
|---|---|
| SÖÖEDYEÖ | Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Eleştirel Düşünmeye Yönlendirme Eğilimi Ölçeği |
| F | Frekans Değeri |
| N | Gruplardaki Veri Sayısı |
| P | Anlamlılık Derecesi |
| t | t Değeri |
| S | Standart Sapma |
| X | Aritmetik Ortalama |
| AFA | Açımlayıcı Faktör Analizi |
| DFA | Doğrulayıcı Faktör Analizi |

# BÖLÜM I

# GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, amaç, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar yer almaktadır**.**

## 1.1.Problem Durumu

İnsanoğlu dünyada var olmaya başladığı ilk andan beri çevresini tanımaya çalışan ve hayatı anlamlandırma hedefini kovalayan bir varlıktır. İnsanın tüm bunları yapabilmesini sağlayan ve onu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği ise düşünebilme becerisidir. Türk Dil Kurumu düşünme eylemini şöyle ifade etmiştir: "Düşünmek durumu; duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak, aklın bağımsız ve kendine özgü durumu; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi; zihnin bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya ya da karara varma etkinliği; zihinden geçirme ya da zihin yoluyla arayıp bulma; tasarlama" (Türk Dil Kurumu, 1981; Türk Dil Kurumu, 1995).

İnsanoğlunun ilk çağlarda beslenme, barınma ve güvenlik ihtiyaçlarını karşılayabilmesini sağlayan düşünme becerisi de insanlıkla birlikte gelişmiş, evrilmiş ve bugünkü halini almıştır. Düşünme, insan için artık temel düzeydeki gereksinimlerini karşılayabilme

çabasının çok ötesine geçmiş; kendi varlığını, doğayı, hatta evreni tanıma ve yaratıcıyı arayıp bulma emelinin bir numaralı aracı olmuştur.

Günümüzde düşünme kavramı eski manasının çok ötesine geçmiş ve gelişerek artık üst düzey düşünme biçimini almıştır. Üst düzey düşünmenin basit manada düşünmeye göre çok daha karmaşık ve çok boyutlu bir yapısı vardır. Temel düşünme becerisini, kavrama ve uygulama kavramlarıyla ifade edebiliyorken üst düzey düşünme becerileri olarak adlandırılan beceriler ise eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı, üstbilişsel ve mantıksal düşünme gibi daha ifade etmediğimiz birçok süreci içerir (Mctighe & Schollenberger, 1985).

Üst düzey düşünme becerileri çoğu zaman kendiliğinden ortaya çıkmaz, bu becerilerin ancak doğru ve sistemli bir eğitim süreci sonunda bireye kazandırılması mümkündür (Walsh & Paul, 1988). Üst düzey düşünme becerilerini bireylere kazandırma amacı doğrultusunda birçok gelişmiş ülke tarafından artık üst düzey düşünme becerileri dikkate alınarak hazırlanmış eğitim programları kullanılmaya başlanmıştır. Çünkü üst düzey düşünme becerisi, birçok ülkede ilkokul çağındakileri bırakın lisansüstü eğitim çağına gelmiş olan bireylerin bile sahip olmadığı bir beceri olarak ortaya konmuştur. Oysaki çağımızda gelişmenin ve ilerlemenin temelinde bu becerilere sahip bireylerin bulunduğu ve bu becerilerle donatılmış bireylerin toplumlarında ne kadar fark yaratacağı aşikardır. Bu yüzden de yapılan araştırmalar ve çalışmalar ışığında bireylere üst düzey düşünme becerilerini kazandırmak devletlerin temel görevlerinden biri olmalıdır.

Üst düzey düşünme becerileri arasında kritik öneme sahip olan becerilerden biri de eleştirel düşünme becerisidir. Eleştirel sözcüğünün İngilizcesi olan "critical" sözcüğü yargılama, değerlendirme, ayırt etme gibi anlamlara gelen Yunanca'da "kritikos" olarak ifade edilen terimden türetilmiştir. Yine aynı terim Latince' ye ise "criticus" biçiminde geçmiş ve bu şekliyle birçok dilde karşılık bulmuş bir kavram haline gelmiştir (Kaya, 1997). Eleştirel düşünme kavramı ise Türk Dil Kurumu sözlüğünde; ipuçlarını ve kanıtları dikkatlice inceledikten sonra alakalı tüm süreçleri dikkate alarak ve aynı zamanda da geçerli

mantıksal yöntemlerden yararlanarak mümkün olduğunca nesnel sonuçlar elde etme süreci; yargılama, değerlendirme ve ayırdına varma; herhangi bir şeyi olumlu ve olumsuz yönleri ile değerlendirme; yanılgıları, yanlışlıkları veya olumsuzlukları bulup düzeltme işlemi olarak karşılık bulmaktadır (TDK, 1981; TDK, 1995).

Alanyazın incelendiğinde ise eleştirel düşünme "bir problem durumunu bilimsel, kültürel ve sosyal standart ve ölçütlere göre, tutarlık ve geçerlik bakımlarından yargılama ve değerlendirmede işe koşulan tavır, bilgi ve beceri süreçlerinin bütünü" (Kazancı, 1989); "konuyla ilgili ip uçlarının, kanıtların dikkatle değerlendirilmesini temel olarak işleyen ve bu düşünme de etkili olan faktörlerin göz önünde tutulması, geçerli bilişsel süreçlerin kullanılması ile olabildiğince objektif kararlara ulaşmayı amaçlayan bir düşünme biçimi" (TDK, 1981; 1995); "Geçerli genellemeleri ve ifade edilmemiş varsayımları tanıma ile çıkarımlarda bulunma ve neden sonuç ilişkilerini kurabilme becerisi" (Brad, 1984) gibi farklı tanımlarla ifade edilen bir kavramdır.

Glaser'e (1941) göre eleştirel düşünme; kişinin herhangi bir durum veya problemle karşılaştığında kendi düşünme biçiminin niteliğini, uygun şekilde analiz edip, değerlendirdiği ve son olarak da yeniden yapılandırarak ilerlettiği bir akıl yürütme şeklidir (aktaran Fisher, 2001). Eleştirel düşünme kendi kendini kontrol eden, sistematiğini sağlayan, eksiklerini tespit eden ve bunları gideren düşünme biçimidir. Eleştirel düşünmenin hedefi en ideal çözümleri bulmak ve en doğruya ulaşabilmeyi sağlamaktır. Eleştirel düşünme yalnızca en başarılı sonuca ulaşmayı sağlamaz aynı zamanda bu beceriye sahip olan bireye etkili iletişim ve problem çözme gibi önemli yetkinlikler de kazandırır.

Fisher'a (2002) göre eleştirel düşünmeyi öğrenen insan benmerkezci düşünme kalıbından sıyrılır ve böylece olaylara objektif bakması sağlanmış olur. Bu sayede de ortaya daha etkin bir adalet anlayışı konulması sağlanır. Eleştirel düşünme becerisi, kişinin kendi zayıf

yönlerini tanımasını ve ön yargılarından sıyrılmasını sağlayarak kendini gerçekleştirmesinde önemli yardım sağlar ve kişilik gelişimini olumlu yönde etkiler.

Eleştirel düşünebilen bir birey;

- Gerçekten önemli olan durumları ve problemleri belirleyerek onları açık ve anlaşılır biçimde ortaya koyar.
- Bu problemlerle ilgili verileri toparlar ve elde ettiği verilerin analizini yapar. Verileri doğru biçimde değerlendirmek için soyut fikirlerden yararlanır.
- Doğru mantık yürütme ile sonuçlara ve çözümlerine ulaşır. Ulaştığı çözümleri var olan kriterlere göre test eder. Bu süreçlerin sonunda bulduğu çözümleri etkili şekilde diğerleriyle paylaşır (Yang & Chou, 2008).

Üst düzey düşünme becerilerinin en önemlilerinden olan eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin sergilemesi beklenen birçok davranış vardır. Demirel (2000), eleştirel düşünme davranışlarını bilişsel ve duyuşsal alan davranışları olmak üzere ikiye ayırmış ve bu davranışları şöyle sıralamıştır;

*Bilişsel alan davranışları:*

1. Geçerli kabul edilen ve hatalı genellemelerin farkına varma.
2. Öğrendiğini farklı alan ve durumlara uyarlama.
3. Görüş geliştirme.
4. Açık düşünme.
5. Değerlendirme yapabilmek için ölçüt ortaya koyabilme.
6. Elde edilen bilgiyi ortaya çıkaran kaynağın güvenirliğini sorgulama.
7. Detaylı şekilde inceleme.
8. Görüşlerin analizi ve değerlendirmesi.

9. Çözüm ortaya koyma ve değerlendirme.
10. Uygulamaları analizi ve değerlendirmesi.
11. Eleştirel dinleme.
12. Eleştirel okuma.
13. Disiplinler arası ilişkiler kurabilme.
14. Soru sorma.
15. Farklı fikirleri karşılaştırabilme.
16. İdeal olanla gerçek olanı birbirinden ayırabilme.
17. Öz düşünmesini meydana getiren süreci değerlendirme.
18. Önemli sayılabilecek farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koyma.
19. Varsayımları belirleme ve değerlendirme.
20. Geçerli kabul edilen ve geçersiz olduğu düşünülen bilgileri ayırt etme.
21. Yorumlarında mantığı temel alma.
22. Verileri irdeleme ve değerlendirme.
23. Tutarsız durumları tespit etme ve değerlendirme.
24. Sonuca ulaşma ve değerlendirme.

*Duyuşsal alan davranışları:*

1. Bağımsız şekilde düşünebilme.
2. Ben merkezli anlayışı fark etme.
3. Düşünürken adil davranma, farklı fikirlere saygı duyma.
4. Düşünce ve duygu kavramları arasındaki ilişkiyi kavrama.
5. Ön yargılarından arınma, yargıya varmayı erteleme.

6. Sorgulayıcı cesaret geliştirme.
7. İyi niyeti temel alan ve dürüst şekilde düşünme.
8. Düşünme azmi geliştirme.
9. Düşünme becerisine karşı güven hissetme.

Eleştirel düşünme becerileri ile ilgili son yüzyılda birçok çalışma yapılmıştır. Bu becerilerin tespit edilmesi ve açıklanmasıyla ilgili araştırmalara göz atıldığında öne çıkan isimlerden birisi de Robert Ennis'tir. Ennis (1991), eleştirel düşünmeyi; eğilimler, yeterlikler ve iyi yargı olmak üzere üç başlık altında sınıflamıştır. Yeterlikleri ise yedi özellik altında sıralamıştır. Bunlar;

1. Gözlemci olma,
2. Bir kavramın, noktanın, açıklamanın manasını ortaya koyma,
3. Genelleme yapma,
4. Hipotezleri, seçenekleri, tasarıları, öngörüleri, kavramları tasarlama, ifade etme,
5. İyi organize edilmiş, iyi biçimlendirilmiş sebepleri sunma,
6. Yetkin bir kişi tarafından ifade edilenleri, tümdengelim, tümevarım yöntemlerine dayanan akıl yürütmeyi, açıklamaları, değer söylemlerini ve kavramları değerlendirme,
7. Problemlerden standart olanların farkına varma ve uygun davranışları (etkinlikleri) yürütmedir.

Ennis, eleştirel düşünmenin sadece becerilere dayalı olmadığını bunun yanında kişilerin eleştirel düşünme eğilimlerine de sahip olmalarının gerekliliğini vurgulamıştır. Ennis'e (1985) göre eleştirel düşünme becerisinin mevcudiyetini ortaya koyan eğilimler şunlardır:

**1.**Problemin ya da savın açık bir anlatımını ortaya koyma çalışma,

**2.**Sebepleri araştırma,

**3.**Ulaşılan bilgiyi düzenleyip deneme,

**4.** Güven uyandıran kaynakları kullanma ve göz önünde bulundurma,

**5.** Karar verirken genel durumu belirleme,

**6.**Hedefe ulaştıracak esas noktayı tespit etmek adına geriye kalan hususları deneme,

**7.**Mantıksal özgünlüğü sağlama ya da temelde yer alan ilgiyi koruma,

**8.** Alternatifler elde etmeye çalışma,

**9.** Açık görüşlü olma,

**a.** Kişisel fikirleri dışındaki bakış açılarını da ciddiyetle ele alma,

**b.** Kanıtlar ve sebepler yetersiz olduğunda yargıda bulunmayı erteleme, reddetme,

**c.** Kavramsal bilgiye ulaşamamanın sebeplerini kavramaya çabalama,

**10.**Kanıtlar ve sebepler yeterli kabul edildiğine durumu değiştirme,

**11.** İzin verilen ölçülere göre konuyu detaylı inceleme,

**12.**Karmaşık bir yapıyı oluşturan parçaları sistemli bir şekilde ayrıştırma,

**13.** Bilgiye ulaşma sürecinin her kademesinde duygularına karşı duyarlılık göstermedir.

Düşünme kavramı hakkında herkesin hemfikir olduğu bir tanım bulunmamaktadır fakat bir beceri olduğu ve bireylere eğitim yoluyla kazandırılabileceği hususunda genel bir kanı hakimdir. Milenyum çağı olarak adlandırılan günümüzde en çabuk değişen, gelişen ve ihtiyaç duyulan şey bilgidir. Bu yüzden de eleştirel düşünme becerisiyle donanmış bireyler her toplumda fark yaratmaktadır. Eğitimden sanata, siyasetten spora, sağlıktan askeriyeye her alanda üst düzey düşünebilen, problem çözen, eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerine sahip bireylere ihtiyaç vardır. Norris ve Ennise'e (1989) göre bu bireyler sadece olağan durumda işlerin yürümesini sağlamazlar aynı zamanda olağandışı problemlerle yüz yüze gelindiğinde de sorunlara ürettikleri akılcı çözümlerle herhangi bir

aksaklığa mahal vermeden her şeyin olağan seyrine dönmesini sağlarlar. Bu becerilere sahip olan bireyler klasik anlamda bir emir komuta zincirinin parçası olmaktan ziyade kendi kendine yetebilen ve sorumluluk almaktan kaçınmayan kişilerdir. Bu kişileri üst düzey düşünme becerileri ile donatarak topluma doğru şekilde entegre etmek son derece önemlidir.

Yukarıda verilen tanımlardan ve açıklamalardan yola çıkarak eleştirel düşünmenin eğitim yoluyla kazandırılabilecek bir beceri olduğu sonucuna varmak mümkündür. Bu bağlamda eğitim programlarında eleştirel düşünme becerisini geliştirecek uygulamalara yer vermek son derece önemlidir.

Eğitim programlarında 'Eleştirel Düşünme Becerisi' ne yer verme çalışmaları 1950'lerden beri gündemdedir. Bu becerinin kazandırılması gerektiği konusunda ortak bir mutabakat sağlanmış olsa da eğitim programlarına ne şekilde yansıtılacağı konusunda farklı fikirler vardır. Lipman'ın (1987) başını çektiği bir grup bilim insanı eleştirel düşünmenin ayrı bir programla kazandırılması gerektiğini savunmuşlardır. Buna karşın bu becerinin diğer derslerin programlarında örtük olarak kazandırılabileceğini öne sürenler de bulunmaktadır. Paul, Binker ve Weil (1990) tarafından hazırlanmış olan "Eleştirel Düşünme El Kitabı" öğretmenlere eleştirel düşünme becerisini dil, sosyal bilgiler ve fen derslerinin programları içinde verebilmelerini önermekte ve aynı zamanda derslerini de buna göre planlamaları hususunda yol göstermektedir.

Eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasıyla ilgili birçok farklı anlayış bulunmakla beraber dört tanesi ön plana çıkmaktadır (Vural & Kutlu, 2004). Bunlar;

*1. Konu Tabanlı Eğitim Yaklaşımı:* Mcpeck (1981) ve Glasser' in (1984) desteklediği yaklaşım, kazandırılması amaçlanan eğitim muhtevasına paralel olarak eleştirel düşünme becerisinin de verilmesini savunmaktadır. Eleştirel düşünmenin ögeleri açık ve anlaşılır bir biçimde öğrencilere aktarılmalıdır.

*2. Konuya Entegre Etme Yaklaşımı:* Bu yaklaşım konu tabanlı eğitim yaklaşımına paralellik gösterir. Fakat ondan farklı olarak eleştirel düşünmenin ögelerini ve kurallarını açık şekilde vermeye karşıdır.

*3. Genel Yaklaşım:* Sternberg & Bhana (1986) ve Kruse & Prenssesisen (1987) tarafından desteklenen yaklaşıma göre eleştirel düşünme becerileri eğitim muhtevasından tamamen bağımsız biçimde geliştirilmeli ve beceri temelli ayrı bir program dahilinde kazandırılmalıdır.

*4. Karma Yaklaşım:* Perkins & Solomon (1989) ve Ennis (1989) tarafından savunulan yaklaşıma göre hem konu temelli hem de genel yaklaşıma yer vermek mümkündür.

Dumke'nin "Executive Order 338" programında eleştirel düşünme eğitimi şöyle açıklanmaktadır (aktaran Akar, 2007, s.21):

"Eleştirel düşünme öğretimi mantıkta kullanılan dilin ilişkisini anlamaya ulaştırmak için tasarlanmıştır. Bu da öğrencileri analiz yapmaya, eleştirme becerisine ulaştırmaya, düşünceleri savunmaya, tümdengelime, tümevarıma dayalı nedenlere ulaştırmaya ve gerçeğe ulaşmaya veya bilgi ya da inanç ifadelerinin belirsiz anlamlarından çıkarılan sonuçlara dayalı olarak yapılan yargılara ulaşmaya yardımcı olmalıdır. Eleştirel düşünme öğretiminde beklenen en düşük düzey gerçek ile yargıyı, inanç ile bilgiyi birbirinden ayırabilme, tümdengelim, tümevarım süreçlerinde yer alan becerilere sahip olma, dilde, düşüncede yer alan formal, informal hataları anlama becerilerini içermektedir.''

Siegel'e (1988) göre eleştirel düşünme eğitiminin amaçları dört temele dayandırılabilir:

1. Öğrencileri doğru düşünme, soru sorma, sebepleri araştırma, açıklamalar ve yargılama konusunda sorumlu tutma.

2. Eleştirel düşünme özellikleri ve becerilerinin her ikisi yetişkinler dünyasında bireysel yeterlik ve bağımsız yargılama için gereklidir.

3. Eleştirel düşünmenin özelliklerin ve becerilerin gelişiminde katkısı vardır.

4. Demokratik bir toplumda hayatta başarılı olabilmek için eleştirel olarak düşünme özellikleri ve becerileri hayati önem taşımaktadır.

Türkiye'de derslere ait eğitim programları (Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen Bilimleri Dersleri Öğretim Programları, 2018) incelendiğinde eleştirel düşünme becerisinin öğretiminde karma yaklaşım uygulanmakta olduğu görülmektedir. Eğitim programlarında üst düzey düşünme becerileri ders içerikleriyle bir arada verilmekte aynı zamanda seçmeli düşünme eğitimi dersine de eğitim programları arasında yer verilmektedir. Bu durumdan yola çıkarak ülkemizde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi üst bilişsel düşünme becerilerinin önemli olduğu kabul görmekte fakat uygulamada net bir anlayış ortaya koyulamamaktadır denilebilir.

Öğretmenler eğitim programlarının uygulayıcıları konumundadır. Bu yüzden de hedef davranışların öğrenciye kazandırılmasında öğretmenin rolü kritik öneme sahiptir. Çağın gereği olan üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirmek için öncelikle bu becerilerle donanmış ve kendi öğrendiğini başkasına aktarabilecek nitelikte öğretmenlere ihtiyaç vardır.

Öğretmenlerin sahip olması beklenen üst düzey düşünme becerilerinden biri de eleştirel düşünmedir. Öğretmen sahip olduğu bu beceriyi öğrencilerine kazandırmak için sınıf içi etkinliklerden yararlanmalıdır. Öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için kullanılabilecek olan sınıf içi etkinlikleri uygularken dikkat edilmesi gereken davranışlara örnek olarak şunları verebiliriz (Beyer, 1987; Kazancı, 1989; Beyer, 1991; Doğanay & Ünal, 2006; Şekerci & Bilgin, 2008; Kurnaz, 2013; Paul & Elder, 2013) :

Öğrencilere bir soru yöneltildiğinde düşünmeleri ve en mantıklı cevabı sunmaları için 3-5 saniye süre verilmelidir. Eğer soru üst düzey ve karmaşık bir nitelikteyse bir dakikaya kadar düşünme fırsatı verilebilir. Öğrenci böylece sorgulama yolunu kullanarak cevaba kendisi ulaşabilir.

Öğretmen, öğrencilere demokratik bir tartışma ortamı hazırlayarak herkesin kendisini özgürce ifade edebildiği bir sınıf iklimi oluşturmalıdır. Çünkü kişi kendini rahat hissettiği ortamda fikirlerini daha kolay ifade eder ve daha çabuk öğrenir.

Öğretmen önceden belirlediği bir problemi sınıfa sunarak onların iki farklı bakış açısından olaya yaklaşmasını isteyebilir. Böylece öğrenci kendi savunmadığı bakış açısından olaya yaklaşarak empati yeteneğini geliştirebilir. İlk önce karşısındakiyle kurduğu empati yeteneğini geliştirir daha sonra kendini ve yaptıklarını sorgulayabilecek bir seviyeye ulaşabilir. Böylece eleştirel düşünme becerisini kazanmış olur.

Ders sırasında öğretmen öğrencilere sık sık 'neden?' sorusunu yöneltmelidir. Bir davranışın ortaya konulmasında yatan sebebi sorgularken öğretmen sınıfa ilk 'neden?' sorusunu yönelterek tartışma başlatabilir. Sonra ise verilen cevaplara en az 4 kez daha aynı soruyu yönelterek öğrencilerin derinlemesine düşünmesini ve davranışların altında yatan nedenleri tespit edebilmesini sağlayabilir. Böylece öğrenciler sorunun veya davranışın kaynağına inerek farklı çözüm yolları üretebilir.

Öğretmenler, öğrencilere sentez ve değerlendirme düzeyinde sorular yönelterek bunlara cevap vermeleri için süre tanımalı ve öğrencilerin verdikleri cevaplardan yola çıkarak alternatif çözümler olup olmadığını sorgulatmalıdır. Böylece öğrenciler bir sorunun tek bir çözümü olmayabileceğini öğrenerek alternatif çözümler arayışına girecektir. Bu da eleştirel düşünme becerisini kazanmak için gösterilmesi gereken kritik davranışlardan biridir.

### 1.2.Amaç

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır;

1. Sınıf öğretmenlerinin öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimleri; cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki deneyim yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

### 1.3.Varsayımlar

1.Araştırmaya katılmış olan sınıf öğretmenlerinin, eleştirel düşünme konusunda hazır bulunuşluklarının yeterli olduğu varsayılmaktadır.

**2.**Araştırmaya katılmış olan sınıf öğretmenlerinin ölçme aracındaki soruları samimi, içten ve objektif olarak cevapladıkları varsayılmaktadır.

### 1.4.Sınırlılıklar

1.Araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ankara merkez ilçelerinden Mamak ve Altındağ'da bulunan ve MEB'e bağlı ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.

2.Araştırma sonuçları, örneklemi oluşturan sınıf öğretmenlerine uygulanmış olan "Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Eleştirel Düşünmeye Yönlendirme Eğilimi Ölçeği''nden elde edilen puanlar ile sınırlıdır.

### 1.5.Tanımlar

*Sınıf Öğretmenliği:* İlkokul I. Kademe (1.,2., 3., 4. sınıf) öğretmeni.

*Eleştirel Düşünme:* Kişilerin bir amaç doğrultusunda ve kendi kontrolleri ile gerçekleştirdikleri; rutinin dışına çıkarak kalıplardan sıyrılıp her türlü ön yargının, varsayımın ve bilginin kaynağının ve doğruluğunun sorgulandığı; analiz, sentez ve

değerlendirme süreçlerinin işe koşulduğu; akıl yürütme, karşılaştırmalar yapma, soru cevap gibi basamakların uygulandığı; elde edilen sonuçlar ışığında en doğru olduğu düşünülen çözümlere, davranışlara ve fikirlere ulaşılan düşünme biçimidir.

# BÖLÜM II

# KAVRAMSAL ÇERÇEVE

## 2.1.Düşünme ve Üst Düzey Düşünme

Düşünme; kavramlar, olaylar veya durumlar arasındaki bağlardan yola çıkıp tutarlı ve anlamlı ilişkiler kurarak bir sonuca varmaya dayanan sentezleme, değerlendirme, eleştirme, problem çözme gibi zihinsel süreçlerdir. Düşünme, Bloom Taksonomisi'ne göre bilişsel alanda bulunmakta ve hiyerarşik bir düzende ilerlemektedir. Bu taksonomiye göre altı bilişsel alan vardır. Bunlar sırasıyla: bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmedir. Bu alanda yer alan analiz, sentez ve değerlendirme basamakları üst düzey düşünme becerileri olarak adlandırılmaktadır (Çakır & Senemoğlu, 2011; Özdemir, 2020; Wilson & Narasuman, 2020).

Alanayazına bakıldığında düşünme becerileri çeşitli şekillerde, alanın özelliklerine göre tanımlanmaktadır. Eğitim bilimlerine göre düşünme becerisi, "zihnin bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya ya da karara varma etkinliğidir" (Söylemez, 2015, s. 8). Düşünme becerilerinin edinilmesi, ailede başlamakta ve okul ortamlarında bu becerinin kazandırılması ve geliştirilmesi süreci devam etmektedir. Düşünme becerisi, düşünme eylemini sürekli değişen koşulların farkında olarak, bu koşullara bilinçli ve kararlı bir şekilde kolayca uyum sağlayabilme becerisidir. 21.yy'da öğrenciler birçok sorun ve durumla başa çıkabilmesi için üst düzey düşünme becerilerine ihtiyaç duymaktadırlar (Wilson & Narasuman, 2020). Dolayısıyla bu

becerilerin kazandırılması, geliştirilmesi, sürekli ve hızla gelişen bilim ve teknolojinin etkisiyle değişen dünyaya uyum sağlayabilmek açısından önemlidir. Dünyada hızla değişen ve gelişme gösteren bilim ve teknolojinin etkisiyle son yıllarda yapılan çalışmalar dikkate alındığında üst düzey düşünme becerilerine verilen önemin ülkemizde de arttığı gözlenmektedir. Bu durumdan eğitim başta olmak üzere birçok alan etkilenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığınca üst düzey düşünme becerileri neredeyse her dersin (Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen Bilimleri Dersleri Öğretim Programları, 2018) öğretim programına yayılarak öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir. Çünkü üst düzey düşünebilen bir birey bilim ve teknolojinin gelişmesine katkı sunar, bilim ve teknoloji geliştikçe ise üst düzey düşünebilen bireylere ihtiyaçlar artar.

Dünyada ve ülkemizde bilim ve teknolojinin gelişip değişmesiyle eğitim-öğretim alanında da çeşitli yenilikler meydana gelmiştir. Bu yenilikler, 2005 yılı itibarıyla öğretim programlarına da yansımış ve yapılandırmacı yaklaşımın da etkisiyle üst düzey düşünme becerileri öğretim programlarına girmiştir. Okul öğrenmelerinde doğrudan bilgiyi aktarmak yerine, öğrencilere yönelik nasıl düşünmek gerektiği üzerine çalışmaların yapılması, öğrencinin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi yönüyle kritik bir süreçtir. "Bu yüzden modern okullarda düşünen, eleştiren, üreten, bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler yetiştirilmeye çalışılmakta, öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik eğitim programları hazırlanmaktadır" (Seferoğlu & Akbıyık, 2006, s. 193).

Alanyazın incelendiğinde üst düzey düşünme becerileri farklı şekillerde sınıflandırılmıştır.

Özden (2000) üst düzey düşünme becerilerini eleştirel düşünme, problem çözme, bilimsel düşünme, yazma, okuduğunu anlama, yaratıcı düşünme ve yaratıcı düşünerek problem çözme şeklinde ifade etmiştir.

Beyer (1988) düşünme becerilerini; düşünme yöntemleri, bilgiyi işleme becerileri ve eleştirel düşünme becerileri olarak üç ana başlıkta incelemiştir.

Genel olarak eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, lateral(yanal) düşünme, yaratıcı düşünme, meta bilişsel düşünme, analitik düşünme, analojik düşünme, ıraksak düşünme, yakınsak düşünme, tümdengelim düşünme, tümevarım düşünme gibi çeşitli isimlerle sınıflandırma değişmektedir.

Üst düzey düşünme becerilerini kazandırmak ve gelişmek; karşılaşılan problemleri çözme, yorumlama ve karar verme, öğrenmeyi öğrenme, bilgiye ulaşmanın yanı sıra o bilginin doğruluğunu ve güvenirliğiyle birlikte sorgulama becerilerini de geliştirmektedir. Doğru ve güvenilir bilgilere rahatça ulaşmayı ve sorunların daha kolay çözüme kavuşmasını sağlayan düşünmenin, önemli bir kısmını da eleştirel düşünme meydana getirir (Semerci, 2000). Bu durum eleştirel düşünmenin kazandırılması ve geliştirilmesinin diğer üst düzey düşünme alanlarına göre önceliğini ortaya koymaktadır.

## 2.2.Eleştirel Düşünme

Hızla gelişen sanayii çağının 4.0'a gelindiği 21.yy'da, bilim ve teknolojinin gelişmesiyle eleştirel düşünmenin önemi her geçen saniye biraz daha artmaktadır. Alanyazına bakıldığında eleştirel düşünmenin yeni bir kavram olmadığı ancak bu yüzyılda eleştirel düşünme becerisine ihtiyacın bariz biçimde arttığı gözlenmektedir (Fitriani, Zubaidah, Susilo, & Al Muhdhar, 2020; Palavan, 2020; Snyder & Snyder, 2008).

Ennis'e göre eleştirel düşünme hem yetenekleri hem de eğilimleri içeren, aynı zamanda neye inanacağına ve ne yapacağına karar verme eylemidir (Ennis, 1991).

Eleştirel düşünme becerisinin bireylerde ne şekilde gözlemlenebileceği de birçok araştırmanın konusu olmuştur. Paul (2005) öğrencilerin eleştirel düşünme sırasında, pasif değil aktif durumda olduklarını ifade etmiştir. Bu beceriye sahip olan bireylerin genel olarak daha açık ve anlaşılır oldukları, olaylara derinlemesine bakış açısıyla bakabildikleri ve daha ilgili oldukları aynı zamanda adil ve mantıksal yaklaştıkları düşünülmektedir (Connerly, 2006). Bu önemli becerilerin kazanılmasına kaynaklık eden eleştirel düşünme

becerisini geliştirdiği öne sürülen niteliklerden bazıları; problemi fark etme, düşünürken esnek olabilme, ön yargılardan arınmış olma, araştırma ve düşünme arzusuna sahip olabilme, merakının peşinden gidebilme, şüpheci ve kararlı olma, kendine karşı dürüst olup sorumluluk alabilme ve risk almaktan kaçmama olarak ifade edilebilir (Kaya, 1997). Anderson (2001) ve arkadaşları bu özelliklerin yanında; önermeleri tanımlama, belirsizlikleri irdeleme, tartışmaların analizini yapma, kendi kendine sorular sorup bu soruları cevaplama ve bilgiye ait kaynakların ne derece güvenilir olduğunu belirlemeye çalışmanın da son derece önemli olduğunu vurgulamıştır.

Öğretimin her aşamasında, hedeflenen kazanımların öğrencilere etkili şekilde kazandırılabilmesi için öğrencilerin bilişsel düşünme sürecini aktif biçimde işe koşmaları gerektiği; tersi bir durumda ise çoğu bilgiyi ezberlemekten öteye geçemeyecekleri sıkça ifade edilmektedir. (Paul & Elder, 2001). Öğrenciler, kendilerine sunulan bilgiyi içselleştirip çözümleyemedikçe başka bir ifadeyle edindiği bilgiyi kullanmanın yolunu kavrayamadıkça tam manasıyla bir öğrenme sürecinden bahsedilemez. (Brad, 1994). Bu düşünceler ışığında şekillendirilmiş eleştirel düşünme eğitiminin, parçası olduğu bir eğitim süreci sonunda öğrencilerin akademik yönden başarılarını arttırmalarını beklemek olağandır (Elias & Kress, 1994). Bu bağlamda eleştirel düşünme becerisine üst seviyede sahip olan bireyler eğitimin öngörülen çıktılarından sayılmaktadır (Branch, 2000; Edelman & Hudgins 1988: aktaran Semerci, 2000; Halpern, 1993;).

Eleştirel düşünme becerisinin kişilerin kendi çabasıyla kazanılması ve bu beceriyi kendi başlarına üst düzeye taşımaları oldukça zordur. Öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazandırmak ve var olan bu beceriyi üst seviyeye çıkarmak için; öğrenmenin yapıldığı ortam ve bu ortamın sosyal yapısı ile öğretmenin kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri gibi bazı değişkenleri de dikkate almak gerekir (Brahler, 2002). Bu yüzden de eleştirel düşünme, problem çözme yaratıcı düşünme, analiz ve sentez yapabilme gibi üst düzey becerilerle donanmış bireyler yetiştirilmesi, çağımızda genellikle eğitim kurumlarına ağırlıklı olarak da üniversitelere yüklenmiş bir misyondur (Kökdemir, 2003).

Braman (1999), eleştirel düşünme becerisinin yalnızca eğitim öğretim ortamlarında değil çözülmeye değer bir problemin var olduğu her durumda kullanılmasının önemini vurgulamıştır. Dolayısıyla bu becerinin kazandırılıp geliştirilmesi için hem aileye hem de öğretmene önemli görevler düşmektedir.

Eleştirel düşünme; öğrenilebilen, geliştirilebilen bir edimdir. Her bireyin yaşam deneyimi edindiği sürede kendisi ile ilgili alınan kararlarda ve kendisinin vereceği kararlarda bilinç sahibi olabilmesi için eleştirel düşünme becerisini kazanmış olması gerekir (Eryılmaz & Uluyol, 2015). Eleştirel düşünme, bireyin kendini düzeltme, kontrol etme, disipline etme ve yönetme işlemlerini kapsamaktadır (Güneş, 2012). Bu becerinin edinilmesi ve geliştirilmesi aile eğitiminden başlayarak okulda sunulan eğitim öğretim süreciyle devam etmektedir. Eleştirel düşünme, birçok farklı alanda tutum ve becerileri kapsayan karmaşık bir düşünme süreci (Eğmir & Ocak, 2016) olduğu için okul öğrenmelerin de belli bir sistem dâhilinde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu sayede bireyin karşılaştığı bilgiyi eleştirmesi, üretmesi, sorgulaması, tartışması, değerlendirmesi, kendi düşünceleriyle başkalarının düşünceleri arasında ilişki kurması hem kendisi hem de mensup olduğu toplum için önemlidir. Ancak birey bilgi yönüyle oldukça donanımlı olabilir veya bilgi düzeyi yeterli seviyede olamayabilir; burada önemli olan unsur, var olan bilgileri başka bilgilerle ilişkilendirerek işe yarar bir sonuca ulaşmaktır. Eğer bireyde eleştirel düşünme becerisi gelişmemişse salt bilgi düzeyinin yüksekliği beklenen veya istenen veriyi sunmayacaktır. Dolayısıyla okul öğrenmelerinde bireylere, doğru ve tutarlı bilgiler verirken bu bilgileri hayatının her döneminde nerede ve nasıl kullanabileceğine dair eleştirel düşünme becerisinin de kazandırılması ve zamanla bireyin, bir başkasının yardımı olmadan kendi başına bu beceriyi kullanabilir hale gelmesi hedeflenmelidir. Çünkü eleştirel düşünme becerine sahip olmak bu beceriyi gerektiği gibi kullanabilmek demek değildir (Bayık, 2002). Başka bir deyişle eleştirel düşünme becerisine sahip olan ve bu beceriyi kullanabilen bireyler bağımsız hareket edebilen, kararlarının sorumluluğunu

alabilen ve ilerde iş yaşamında etkili, verimli ve mantıklı kararlar alabilen bireylerdir. (Demirkaya & Çakar, 2012).

Eleştirel düşünme, bireyin hem kendi fikirlerinin farkına varmasını sağlayan hem de iletişim kurduğu diğer bireylerin fikirlerini anlamasına yardımcı olan; doğru ve yanlışı ayırt etmeyi sağlayan, işlevsel bir süreçtir. Eleştirel düşünme, bireyin kendi düşüncelerinin farkında olup kendi dünyası dışındakilerin de düşünme süreçlerini göz önünde bulundurarak öğrendiklerini uygulayıp; kendinde gerçekleşen değişimleri ve çevresinde gelişen hadiseleri, durumları ve fikirleri kavramayı amaçlayan hareketli ve sistemli zihinsel süreçtir (Özden, 2000). Bu beceriye sahip olan birey kendi hayatındaki davranışsal, psikolojik ve bilişsel eğilimleri iyi anlamda yönetebilir olacak bunun yanı sıra eleştirel düşünme becerisi ona günlük hayatta da iletişimsel ve sosyal boyutuyla kaliteli bir yaşam sunacaktır.

Eleştirel düşünme; olaylara, durumlara, fikirlere sınırlı ve dar bir çerçeveden bakmayı engelleyen, bireyin kendini ve çevresini sorgulamasını, ön yargılardan uzaklaşmasını sağlayan, sorunlara çözüm üreten, araştıran bireylere dönüşmeyi sağlayan bir beceridir (Başoğlu & Mutlu, 2012). Bu açıdan okuduğunu, izlediğini, dinlediğini sorgulayan daha nitelikli ve sosyal ilişkileri daha güçlü bireyler yetiştirmek için üst düzey düşünme becerilerini ve özellikle eleştirel düşünme becerisini mümkün olan en küçük yaştan itibaren kazandırmak için çaba sarf edilmelidir.

Bireylere eleştirel düşünme becerisi kazandırılırken eleştirel düşünme becerisinin bileşenlerinin de farkında olmak gerekir. Alanyazına bakıldığında eleştirel düşünme becerilerinin alt boyutlarının araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir.

## 2.3.Eleştirel Düşünmenin Alt Boyutları

Eleştirel düşünebilen bireylerde bu becerinin düşünsel ve davranışsal yönüyle bir çıktısı olmasının yanında bu becerinin alt boyutları da bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar bunu eleştirel düşünmenin alt boyutları olarak sınıflandırırken bazıları eleştirel düşünmeyi oluşturan unsurlar olarak ifade etmiş, bazı araştırmacılar eleştirel düşünmeye sahip bireylerde bulunması gereken özellikler şeklinde ele almıştır.

Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Değerlendirmesi (WGCTA) testine göre eleştirel düşünmenin, beş boyutu bulunmaktadır. Bunlar: çıkarım, tanıma varsayımı, tümdengelim, yorumlama ve argüman değerlendirme (Arifin, Setyosari, Sa'dijah & Kuswandi, 2020).

*Çıkarım,* mevcut duruma dayalı olarak bir sonucun ortaya çıkma olasılığını veya doğruluğunu değerlendirme yeteneğidir.

*Tanıma varsayımı*, bir ifadede örtük olarak bulunan varsayımları tanımlama yeteneğidir. *Tümdengelim,* sonucun mevcut bilgilere dayalı olarak mantıksal süreçlere uygun yapılıp yapılmadığını belirleme yeteneğidir.

*Yorumlama*, kanıtları değerlendirme ve genellemelerin veya sonuçların mevcut verilere dayanarak garanti edilip edilmediğine karar verme becerisidir.

*Argüman değerlendirme,* belirli bir konu veya problemle ilgili bir argümanın gücünü ve ilgi düzeyini değerlendirme yeteneğidir.

Eleştirel düşünmenin Demirel'e (2004) göre beş kuralı vardır:

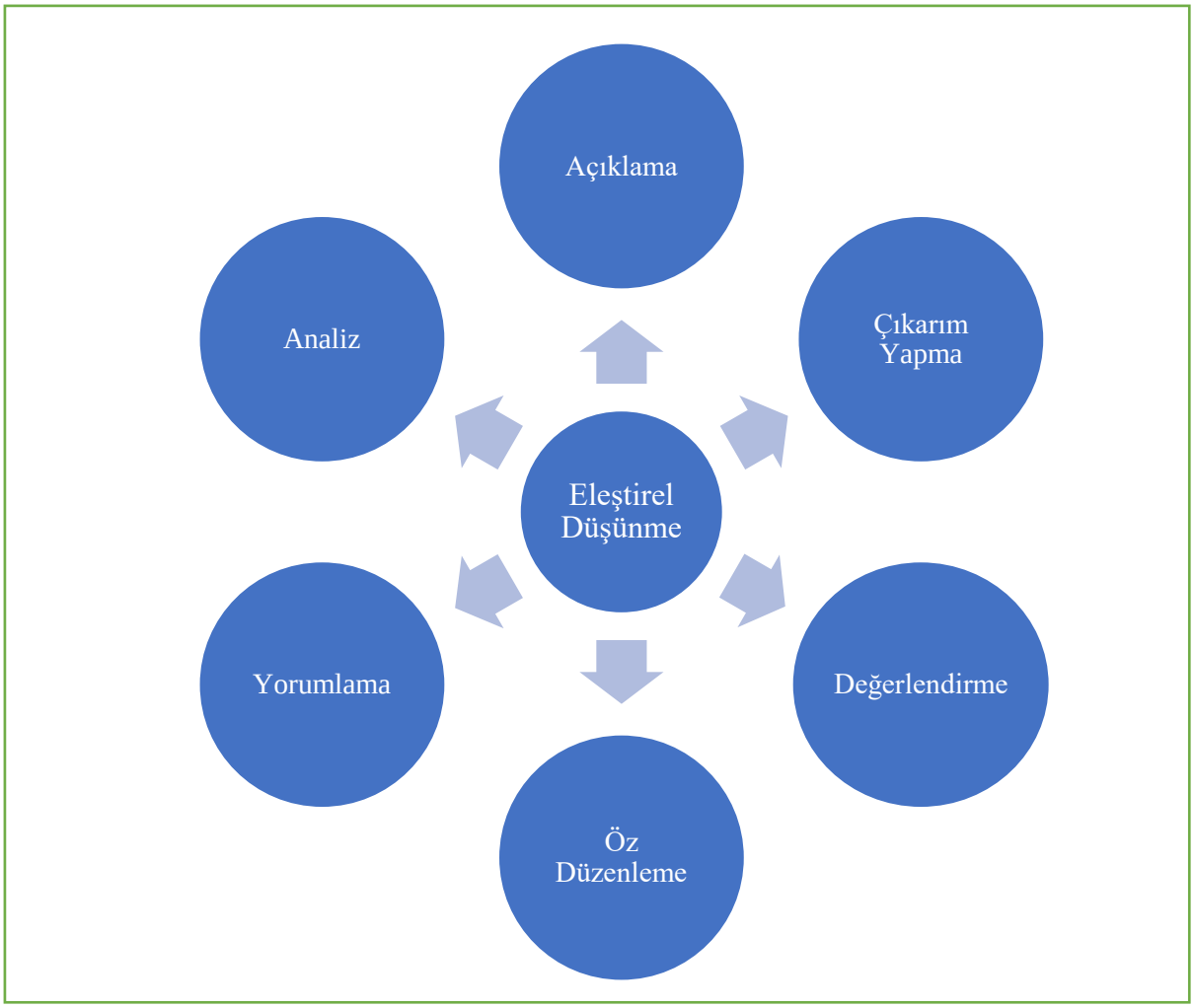
*1)* *Tutarlılık:* Düşüncelerdeki karşıt fikirleri mantıksal süzgeçten geçirerek ortadan kaldırmaktır.

*2)* *Birleştirme:* Düşünceleri farklı açılardan ve tüm boyutlarıyla bir araya getirebilmektir.

*3)* *Uygulayabilme:* Elde edilen bilgileri, belli sistem içinde hayata geçirebilmektir.

*4)* *Yeterlilik*: Elde edilen deneyimleri ve bunların meydana getirdiği sonuçları oluşturabilmektir.

*5)* *İletişim Kurma:* Elde edilen bilgi ve deneyimleri sistemli bir şekilde birleştirerek çevresiyle paylaşabilmektir.




*Şekil 1.*Temel düşünme becerilerini oluşturan unsurlar.

Yukarıdaki şekilde Facione (1998) temel eleştirel düşünme becerilerini oluşturan unsurları ele almış ve her bir boyutu tek tek açıklamıştır. Bunlar:

- *Yorumlama:* Kategorilere ayırma, konunun önemini fark etme ve anlamı açıklama gibi yorumlamanın alt becerilerini içerir. Ana fikri bir metindeki ikincil fikirlerden ayırmak; çalıştığınız bir şeye dair geçici bir sınıflandırma veya organize etme yolu oluşturmak; birinin fikirlerini, çizelge veya grafiğin ne anlama geldiğini kendi kelimelerinizle ifade etmektir.

- *Analiz:* Analizin alt becerileri; fikirleri incelemeyi, argümanları tespit etmeyi ve argümanları analiz etmeyi içerir. Analiz etme; bir sorunun çözümüne yönelik iki yaklaşım arasındaki benzerlikler ve farklılıkları ayırt etme, ifade edilmeyen varsayımları belirleme, bir argümanı destekleme ya da eleştirmek için çeşitli nedenler sunmaktır.

- *Değerlendirme:* Bir kişinin güvenirliğini yargılama, alternatif yorumların güçlü ve zayıf yönlerini karşılaştırma, bir bilgi kaynağının güvenirliğini belirleme, iki ifadenin birbiriyle çelişip çelişmediğini yargılama veya eldeki kanıtın sonucu destekleyip desteklemediğine karar verme, varsayımsal durumlara dayanan argümanların mantıksal gücünü yargılama, belirli bir argümanın ilgili veya uygulanabilir olup olmadığını ya da mevcut durumla ilgili sonuçları olup olmadığını yargılama, değerlendirme boyutunu oluşturmaktadır.

- *Çıkarım Yapma:* Çıkarımın alt becerileri olarak kanıtları sorgulama, alternatifleri tahmin etme, sonuçlara varma şeklinde listelenmektedir. Bir bireyin savunduğu bir fikrin sonuçlarını görmek, bir okuma parçasındaki bölümlerden anlam çıkarmak veya anlam oluşturmak ya da birden çok kaynaktan bir sentez meydana getirmek için gereken bilgileri tanımlamak olarak ifade edilmektedir.

- *Açıklama:* Açıklamanın alt becerileri, sonuçları belirtmek, prosedürleri gerekçelendirmek ve argümanlar sunmaktır. Birinin bulgularının araştırma sonuçlarını belirtmek ve bu sonuçlara ulaşmak için kullanılan yöntemleri ve kriterleri tanımlamak, belirli bir kararın uygun olup olmadığını göstermek için kabul gören kriterlere başvurmak, kavramlar veya fikirler arasındaki alt ve üst düzey ilişkiyi belirlemek, bir

bireyin bir konudaki fikirlerini kabul etmeye veya reddetmeye sebep olan kanıtları sunmak olarak ifade edilmiştir.

- *Öz Düzenleme:* Öz düzenlemenin alt becerileri, kendi kendini inceleme ve kendi kendini düzeltmedir. Tartışmalı bir konu hakkındaki görüşleri, kişisel önyargıları veya kişisel çıkarların üzerindeki olası etkileri duyarlılıkla incelemek, bir şeyin bireyin kendisi tarafından ne kadar iyi anlaşıldığı gözlemlemek, kişisel fikirleri ve varsayımları bir başkasının fikirlerinden ayırmak için bir paragraf veya metin oluşturmak, okuma hızını ve yöntemini materyalin türüne ve okuma amacına göre değiştirmek, daha önce alınan kararların ve belirli faktörlerin önemi ya da yanlış değerlendirildiği fark edilerek sonucunu değiştirmek şeklinde ifade edilmektedir.

Facione'nin (2011) yaptığı çalışmada eleştirel düşünmenin beş boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar: Meraklılık, analitiklik, kendine güven, açık fikirlilik ve sistematikliktir.

Demirkaya (2008) ise; eleştirel düşülebilen bir insanın bazı davranışları kazanmış olmasını vurgulayarak eleştirel düşünme eğitiminde kazandırılması gereken sekiz davranışa dikkat çekmiştir:

**1.** Kanıtlanmış bilgiler ile doğruluğu bilinmeyen iddiaları ayırt edebilme

**2.** Elde edilen bilgilerin kaynaklarını sorgulayarak test edebilme

**3.** Birbiriyle anlamsal ilişkisi bulunmayan bilgileri birbirinden ayırabilme

**4.** Ön yargı ve diğer bilişsel yanılgıları fark edebilme

**5.** Tutarsız yargıları fark edebilme

**6.** Etkili soru sorabilme

**7.** Dili etkili kullanarak yazılı ve sözlü alanda düşünceleri sistemli ve düzgün bir şekilde sunabilme

**8.** Bilişsel farkındalık becerisini geliştirebilme

Ennis'e (1986) göre bireyde açık niyetlilik, esneklik, düşünerek hareket etme, sabır, özerklik ve bağımsızlık gibi bazı becerilerin bulunması eleştirel düşünme becerisi için ön koşul niteliğindendir (aktaran Semerci, 2000).

Yapılan araştırmalar ve deneysel çalışmaların ışığında eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi için belli bir bilgi birikimine, bazı alt becerilere ve belli bir sistem dahilinde gerçekleşen eğitime ihtiyaç duyulduğu ortaya koyulmuştur. Bu sistemin önemli etki unsurunun da öğretmenler olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf içindeki rollerinin, üst düzey düşünme becerilerinin özellikle bu çalışmanın da konusu olan eleştirel düşünme becerisinin edinilmesinde ve geliştirilmesinde kritik öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır.

## 2.4.Eleştirel Düşünme Öğretimi Sürecinde Öğretmen Rolleri

Bilgi teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte gelen değişim ve yenilikler, tüm iş ve eğitim alanlarını etkileyerek bireylerin yeni beceriler edinmelerinin gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bireylerin, içinde bulundukları yüzyılın koşullarına göre sahip olması gereken beceriler, günümüzde 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılırken 21. yüzyıl becerilerini birçok kurum ya da kuruluş farklı biçimlerde sınıflandırmıştır. 21. yüzyıl becerilerine ait tüm sınıflandırmalarda yaratıcılığın, eleştirel düşünmenin, iş birliği içinde çalışmanın ve problem çözmenin ön planda olduğuna dikkat çekilmiştir (Belet Boyacı & Güner Özer, 2019). 21.yy becerilerinin eğitim alanındaki ilk etkisi öğretim programlarında görülmüştür. Bu etkiden dolayı öğretim programlarında köklü değişiklikler meydana gelmiştir. Bunların başında eğitime yönelik yaklaşımlar gelmektedir. Öğretim programlarına dahil olan yetkinliklerle birlikte kazanımların içeriğinde de 21.yy becerilerinin etkileri görülmektedir. Ülkemizde de 2005 yılı öncesinde benimsenen Davranışçı Eğitim Modeli'nin yerine, 2005 itibarıyla 21.yy becerilerine uygunluk gösteren Yapılandırmacı Eğitim Modeli

uygulanmaya başlanmıştır. Bu modelle birlikte öğretim programının içeriğinde ve öğretmen rollerinde büyük değişiklikler olmuştur.

Eğitimin niteliğini arttırmada ve öğretim programlarının uygun şekilde uygulanmasında en önemli etken, şüphesiz eğitim sisteminin anahtar ögesi olan öğretmendir (Çetin & Çetin, 2019). Ennis de (1991), öğretmenin öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında en kritik rolü üstlenen öge olduğunu vurgulamıştır. Bu yüzden üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasında doğru yetiştirilmiş öğretmenlerin önemini fark etmek gerekir. Eğitimde Yapılandırıcı Yaklaşım Modeli'nin benimsenmesiyle birlikte öğretmen, doğrudan bilgiyi sunan değil bilgiye ulaşmada rehber olan kişi niteliği kazanmıştır. Nitekim MEB (2002, s.23) tarafından hazırlanan öğretim programında da "Öğretmenin asıl görevi öğrenme sürecine rehberlik yapmak ve öğrenme sürecini kolay hale getirmektir. Öğretmen, öğretim sürecini etkili hale getirebilmek için öğrencilerinin ne şekilde öğrendiklerini ve kavradıklarını bilir. Öğrencilerini entelektüel birikimlere sahip kılacak, kişisel ve sosyal açıdan geliştirecek ve destekleyecek öğrenme ortamlarını düzenler, imkanları oluşturur. Eleştirel düşünebilme, problem çözebilme becerilerini kazanmalarına ve öğrencilerin kendi performanslarına yönelik kişisel gelişimlerini desteklemek amacıyla çeşitli öğretim stratejileri uygular." biçiminde ifade edilmiştir. Bu bakış açısı uzun yıllar benimsenmiş olan ve davranışçı yaklaşıma dayalı şekilde hazırlanan öğretim programlarından ve bu programların uygulayıcısı konumunda olan öğretmenlerin rollerinden oldukça farklıdır. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim programlarının uygulanmaya başlanması öğretmenlerin rollerini de değiştirmiştir. Dolayısıyla bu değişiklik öğretmenlerin ders işleme yöntemlerinde de değişiklikler yapmalarını zorunlu kılmıştır. Öğretmen sorgulayan, araştıran, problem çözen bireyler yetiştirmekle yükümlü hale gelmiş ve öğretmenin üstlendiği görev ve sorumluluklar artmıştır. Bu durum 21.yy'da ideal öğretmen kavramını gündeme getirmiştir. Çetin'e göre "öğrencileriyle dostça ve iş birliği içinde çalışma alışkanlığı kazanmış, alan bilgisi tam, öğrencisinin tabiatını ve ihtiyacını anlayan, genel eğitiminde ve bilimsel tavrında eksiği olmayan, saygılı, sevgi

dolu, öğrenciler arasındaki bireysel ayrılıkları analiz edebilen, derslerinde çeşitli metot ve teknikleri kullanabilen öğretmen" (Çetin, 2001, s. 21) ideal öğretmendir. 21. yüzyıl öğretmenleri, öğrencilere eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim ve iş birliğine önem verme gibi davranışları kazandıracak çeşitli eğitim kaynaklarına ulaşıp bunları derslerinde öğrenciyi merkeze alarak kullanabilmelidir.

Düşünmenin en geniş ve ileri biçimi eleştirel düşünme biçimidir (İpşiroğlu, 2002). Öğretmenden beklenense bu düşünme biçimini öğrencilerine de kazandırmasıdır. Dolayısıyla bir öğretmenin eleştirel düşünme becerisine sahip olması ve bu sahip olduğu beceriyi de öğrencilerine kazandırması eğitim-öğretim sürecinin etkili ve verimli ilerleyebilmesi için son derece önemlidir çünkü Ashton'a (1988) göre, okulların eleştirel düşünebilen öğrenciler yetiştirme hedefinin gerçekleşmesini engelleyen en önemli sorun öğretmenlerin kendilerinin de eleştirel düşünme becerisine sahip olmamalarıdır. Bu görüşü destekler biçimde Wilks de (1995) eğitim kurumlarının; eğitim öğretim süreci sonunda sorgulayıcı, daha çok katılımcı, tartışma yapmaktan kaçınmayan, öngörüleri ve öncelikleri tespit eden alternatif çözümler peşinde koşan, farklı fikirleri sentezleyerek orijinal manalara ulaşan öğrenciler üretebilmesi için her şeyden önce öğretim programlarını uygulayacak olan öğretmenleri bu becerileri edinecek biçimde yetiştirmek gerektiğini ifade eder. (Akbey, 2007).

Yapılandırmacı Eğitim Modelini uygulayacak olan bir öğretmen, öğrencilere eleştirel düşünme becerisini nasıl kazandırması gerektiğini veya mevcut olan beceriyi ne şekilde geliştirmesi gerektiğini bilmelidir. Bu konuda bilgi ve donanıma sahip olduktan sonra öğretmen tarafından bu becerinin kazandırılması adına uygun sınıf ortamının da sağlaması önemli ve gereklidir. Öğretmen öncelikle kendisi saygılı, tarafsız, meraklı ve ön yargısız olabilmeli daha sonra da öğrencilerine bu özellikleri edindirmelidir. Eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması veya geliştirilmesi ancak demokratik, tarafsız ve ön yargısız ortamların oluşturulmasıyla mümkündür (Alkın Şahin & Gözütok, 2013). Uygun ortam oluşturulduktan sonra öğretmenler tarafından öğrencilere neyi düşünmeleri değil nasıl

düşünmeleri gerektiği düşüncesi doğru sorular sorularak ve uygun yönlendirmeler yapılarak kazandırılmalıdır. Farklı düşünen bireylere saygılı olma, düşünceler arasında ilişki kurma, olayları veya durumları farklı bakış açısıyla değerlendirme, öğrenilen bilginin doğruluğunu ve tutarlılığını sorgulama gibi becerilerin kazandırılması eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi açısından son derece önemlidir.

Öğretmenler ders içeriklerini oluştururken uygulayacakları yöntem ve değerlendirme sürecini eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırabilecek şekilde organize etmelidirler (Çolak, Türktaş Anasız, Yorulmaz, & Duman, 2019). Eleştirel düşünebilen bir öğretmen dersi organize ederken bilgiyi seçme, örgütleme, kullanma ve ölçme-değerlendirme süreçlerini de bir bütün olarak ele almalıdır. Öğrenci okulda öğrendiği bilgileri günlük hayatla ilişkilendirmeli, yaşadığı problemleri farklı bakış açılarıyla çözmeli, tarafsız olmalı ve sahip olduğu bilgileri daha fazla nasıl geliştirebileceği konusunda düşünmelidir. Bütün bu becerilerin gelişmesi için öğretmenlerin öğrencinin sosyal, kültürel ve kişisel gelişimlerini destekleyecek etkinlikler sunması gerekir (Emir, 2013).

Öğretmenin her türlü bilgi ve donanıma sahip olması, öğrencilere bu becerileri kazandırabilmesi için yeterli değildir. Eğitim-öğretim sürecinin başarılı olabilmesi için tek unsur öğretmen değildir ama en önemli unsur öğretmendir. İyi bir programın yanı sıra öğrenmeye açık, istekli, farkındalığı yüksek ve yeterli zekâ seviyesine sahip öğrenciyle birlikte üst düzey düşünme becerilerine sahip olan aynı zamanda da bu becerileri öğrencilerine kazandırabilen bir öğretmenin varlığıyla iyi bir eğitim ve öğretim sürecinden bahsedilebilir.

Düşünme becerilerinin kazandırılmasında zekâ seviyesi önemli bir faktördür, bazı öğrencilerin ilkokulda kazandığı bir beceriyi bazıları lise seviyesinde kazanabilir (Özden, 2000). Bu nedenle sınıf öğretmeni eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürütürken öğrencilerin zekâ seviyelerini ve bireysel farklılıklarını göz önüne alarak etkinlikler düzenlemelidir ki

her düzeydeki öğrenciye ulaşılabilme olanağı sağlanabilsin. Ancak bir sınıf öğretmeninin yetkinliği ve özeni sayesinde öğrenciler ilkokul çağında eleştirel düşünme becerisini kazanabilir. Böylece küçük yaşlarda eleştirel düşünme becerisine sahip olan öğrenciler her geçen gün var olan becerilerinin üzerine yenilerini ekleyerek ilerleme olanağını elde edecektir. Dolayısıyla sınıf öğretmeninin ilkokul düzeyindeyken öğrenciye eleştirel düşünme becerisini kazandırması, öğrenciyi akademik ve sosyal yönden de güçlendirecektir. Ayrıca sınıf öğretmeni, öğrenciye eleştirel düşünme becerisini kazandırarak öğrencinin hızla değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurmasına da katkı sağlayacaktır.

Eleştirel düşünme becerisi ne kadar küçük yaşta kazandırılırsa öğrencinin akademik ve sosyo-kültürel hayatına o denli katkı sunar. Dolayısıyla bu durumda sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimlerini tespit ederek olması gereken ve var olan arasındaki farklılıkları ortaya koymak; böylece mevcut eksikliklere ışık tutmak hedeflenmektedir. Çünkü problemlere çözüm bulabilmenin ilk adımı sorunu doğru tespit edebilmek ve objektif biçimde ortaya koyabilmektir.

## 2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmenlerin öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme düzeyleri ile ilgili yapılmış araştırmalar genel özellikleri ile ele alınmıştır.

Alan yazın incelendiğinde eleştirel düşünmenin ne olduğunu inceleyen birçok araştırma ile karşılaşmak mümkündür. Bu araştırmalarda çoğunlukla eleştirel düşünme becerisi, eleştirel düşünme eğilimi ve becerisini etkileyen değişkenler, eleştirel düşünme ve bilişsel özellikler, içerik temelli olarak eleştirel düşünme becerisinin öğretimi, eleştirel düşünme kavramı ve geri kalan düşünme becerileri ile ilişkisi gibi konuları ele aldıkları dikkat çekmektedir.

Çetinkaya (2011) tarafından yapılmış olan araştırmada Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu çalışma tarama türünde bir araştırmadır. Araştırmanın verileri Kökdemir'in (2003) Türkçeye uyarlamış olduğu "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" (CCTDI) kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma gurubu eğitim fakültesinin Türkçe öğretmenliği bölümünde 195 öğretmen adayından oluşmuştur. Verilerin analizi sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme seviyelerinin "düşük düzeyde" olduğu tespit edilmiştir. Araştırma verileri incelendiğinde adayların cinsiyetlerinin ve öğrenim gördükleri sınıf seviyesinin eleştirel düşünme düzeyi üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre eleştirel düşünmeye yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu ve sınıf değişkeni dikkate alındığında birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının dördüncü sınıfta olan adaylara göre eleştirel düşünmeye yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Ekinci'nin (2009) yapmış olduğu araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empatik eğilimleri bağımlı değişkenleri ile okudukları program, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, anne ve baba eğitim düzeyleri, algıladıkları sosyo-ekonomik düzey bağımsız değişkenleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmaya random yöntemle seçilen 671 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada Kökdemir (2003) tarafından geliştirilen "California Eleştirel Düşünme Eğilimi" (CCTDI) ile Dökmen (1988) tarafından geliştirilen "Empatik Eğilim Ölçeği" (EEÖ) kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının; okudukları program, sınıf düzeyi, cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi, algıladıkları sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin sorulardan oluşan bir "Kişisel Bilgi Formu" hazırlanmış ve uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile empatik eğilimi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program, cinsiyet, sınıf düzeyi, algıladıkları sosyo-ekonomik düzey, anne eğitim düzeyleri, baba eğitim

düzeylerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaşmadığı bulunmuştur. Empatik eğilim ile araştırmadaki bütün bağımsız değişkenler arasındaki fark ise anlamlıdır.

Emir (2012) tarafından öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerinin farklı değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amacıyla öğrenim gören İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 279, 4. sınıf öğrencisi belirlenip bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan adayların yaş ve cinsiyet değişkenlerine yönelik verilere bakıldığında; öğrencilerin yaşlarının 21-24 arasında değiştiği ve aynı zamanda 127 erkek ve 151 kız öğrencinin bulunduğu belirlenmiştir. Araştırma bu öğretmen adaylarına Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan 75 maddelik Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği uygulanmasıyla ortaya çıkan verilerin analiz edilip tablolaştırılması ve ardından yorumlanması ile yapılmıştır. Örneklem gurubundaki öğrencilere uygulanan ölçek; olgunluk, sistematik olma, açık fikirli olma analitik düşünme, meraklı olma, kendine güvenme, doğruya ulaşabilme olarak belirlenen 7 alt boyuta sahiptir. Kullanılan Ölçek ile ulaşılan veriler çözümlenip yorumlandığında, yalnızca öğrencilerin okudukları bölümlere göre sistematik olma alt boyutunda, cinsiyete değişkenine göre doğruya ulaşma boyutunda değişme gözlenmiş fakat akademik başarı değişkenine göre bir farklılaşma tespit edilememiştir.

Özelçi (2012) yapmış olduğu araştırmada, sınıf öğretmenliği alanında okuyan öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ve bu tutumlarına dair fikirlerini incelemiş aynı zamanda yaş, cinsiyet, öğrenim görülmekte olan sınıf, baba ve anne eğitim seviyesi, sosyo-ekonomik düzey, algılanan kişilik özellikleri ve başarı gibi bağımsız değişkenlerin bu öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarını ne düzeyde ortaya koyduğunu tespit etmeyi hedeflemiştir. Bu amaçla 17 farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenliği anabilim dalının 1. ve 4. sınıflarında okuyan 1342 öğretmen adayını incelemiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde; sınıf öğretmenliği öğrencilerinin ortalamanın üzerinde bir eleştirel düşünme tutumuna sahip oldukları

belirlenmiştir. Adayların eleştirel düşünmeye yönelik tutumlarına dair; cinsiyet, sınıf seviyesi ve anne-babanın eğitim seviyesi değişkenlerine göre anlamlı bir farktan söz edilemez. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik tutumları; yaş değişkeni bakımından ele alındığında yalnızca "Neden Aramaya Açıklık" ve "Kanıta Dayalı Karar Verme" alt ölçekleri bakımından farklılaşmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik tutumları; algıladıkları sosyo-ekonomik durumlarına göre, elde edilen toplam ölçek puanı bakımından anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik tutumlarının ölçülmesinden elde ettikleri toplam ölçek puanları, anne ve babalarının onlara yönelik gösterdikleri tutumu algılayışları bakımından da anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenliği adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile algıladıkları kişilik özellikleri arasında genel anlamda düşük ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Eleştirel düşünme tutumun belirlenmesinde "yeni deneyimlere açık olma", "sorumluluk duygusu taşıma", "duygusal karmaşa", "kabul eden / ilgi gösteren anne tutumu" ve "akademik başarı" değişkenlerinin anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Sayılan bu değişkenlerin yanında başarı, sınıf düzeyi ve yaş değişkenlerinin öz düzenlemeyi yordadıkları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenliği adaylarının eleştirel düşünme tutumlarına dair fikirleri, eleştirel düşünmeye yönelik tutumlarına göre değişiklik gösterirken, taraf olma gerekliliğine dair inanç hususunda benzerlik taşımaktadır.

Karalı (2012), İnönü Üniversitesine bağlı eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek, karşılaştırılmak ve eleştirel düşünme eğilimine etki etmesi muhtemel bazı faktörleri tespit etmek için yaptığı araştırmasında 2010-2011 yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan öğrenciler çalışma evrenini oluşturmuştur. Çalışmaya 1247 öğrenci katılmış ve araştırma bu öğrencilerden edinilen veriler ile yürütülmüştür. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmış olup elde edilen veriler Karalı (2012) tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış olan "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği"

uygulanmıştır. Araştırma sonucu ortaya çıkan verilere göre, öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerinin "iyi seviye" düzeyinde olduğu, sınıf boyutunda ise üst sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunduğu; adayın devam ettiği program, annenin eğitim düzeyi, gelinen şehrin sosyo-ekonomik gelişim seviyesine ve ailenin gelir düzeyine göre eleştirel düşünmeye yönelik eğilim ortalaması bakımından anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Adayın cinsiyetinin, babanın eğitim seviyesinin ve öğrenim görülen anabilim dalının adayların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimleri üstünde belirleyicilik bakımından etkili faktörler olmadığı belirlenmiştir.

Türkmen (2014) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören adayların eleştirel ve yaratıcı düşünmeye yönelik sahip oldukları eğilimlerin tespit edilip karşılaştırılması hedeflenmiştir. Araştırmada tarama tekniği kullanılmış sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünmeye yönelik eğilim seviyelerinin öğrenim görülen sınıf, adayın cinsiyeti, anne-babanın eğitim seviyeleri ve ailenin gelir düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada çalışma grubu Erzurum Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 1. Ve 3. sınıf öğrencisi olan 121 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerini tespit etmek amacıyla "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ve yaratıcı düşünmeye yönelik eğilimleri belirlenmek için de "Ne Kadar Yaratıcısınız?" isimli ölçekten faydalanılmıştır. Araştırma sonunda ulaşılan veriler incelendiğinde; adayların eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerine bakılarak eğilimlerinin "orta düzeyde" olduğu bunun yanında öğrenim gördükleri sınıf, adayların cinsiyetleri, ailelerinin gelir seviyeleri ve anne-babalarının eğitim seviyelerinin, eleştirel düşünmeye yönelik eğilimleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Adayların yaratıcı düşünmeye yönelik eğilimlerinin ise orta düzeyin üstünde olduğu ve incelenen faktörlerin yaratıcı düşünmeye yönelik eğilim üstünde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında eleştirel düşünme eğiliminin alt boyutlarından biri olan "beceri boyutu" ile yaratıcı düşünme becerisi arasında olumlu

yönde ve “düşük düzeyde” anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar sınıf öğretmeni adayı öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünmeye yönelik eğilimlerinin “yüksek düzeyde” olmadığını ve etkisi incelenen değişkenlerle de eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermiştir.

Koçak (2015) öğretmen adaylarının sahip olduğu eleştirel düşünmeye yönelik eğilimleri ile okumaya dair tutumlarını bazı değişkenler bakımından incelemiş ve aralarında bir ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nde öğrenim gören ve basit rastgele örnekleme tekniğiyle belirlenen 433 öğrencinin çalışma grubunu oluşturduğu araştırmasında tarama yöntemini kullanmıştır. Araştırmada verileri toplamak için araştırmacıların hazırlamış olduğu kişisel bilgi formu ve Kökdemir’in (2003) Türkçeye uyarladığı "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ile Susar, Kırmızı’nın (2012) geliştirmiş olduğu "Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler analiz edildiğine adayların eleştirel düşünme seviyelerinin “orta düzeyde” yığılma gösterdiği, cinsiyet değişkeni dikkate alındığında ise anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrenim görülen sınıf düzeyine göre ise anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının okumaya dönük tutumları yönünden olumlu bir ilişkinin varlığı göze çarparken cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği fakat öğrenim görülen sınıf düzeyine göre farklılık taşımadığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme seviyeleri ile okumaya dönük tutumları bakımından ise düşük, olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Can ve Kaymakçı (2015) Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerini; öğrenim görülen programın türü, öğrenim görülen sınıf seviyesi, öğretimin türü, cinsiyet, mezun olunan lisenin türü ve ebeveynlerin eğitim seviyesi bakımından incelenmesi için bir araştırma yapmışlardır. Yapılan araştırma tarama türündedir ve araştırmanın çalışma grubunu,

2011-2012 öğretim yılında eğitim fakültesi ilköğretim bölümü fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği programlarının 1 ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 421 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Elde edilen verilerin analizinde frekans ve yüzde dağılımı, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak "düşük düzeyde" olduğu tespit edilmiştir.

Açışlı (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik eğilimleri ile öğrenme stilleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Artvin Çoruh Üniversitesi'ne bağlı eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 200 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan "California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI)" ve Gencel (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan ''Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri'' ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucu, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile öğrenme stilleri arasında bazı değişkenler bakımından farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları, eleştirel düşünmeye yönelik eğilimleri bakımından en yüksek değerleri "analitiklik" alt ölçeğinden elde etmişlerdir. Cinsiyet değişkenine bakıldığında öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerinin yalnızca "açık fikirlilik" alt ölçeğinde erkek adaylar lehine değişiklik göstermiştir. Adayların öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre eleştirel düşünmeye yönelik eğilimleri "açık fikirlilik" alt ölçeğine bakıldığında 4. sınıf öğrencileri lehine değişiklik belirlenmiştir.

Polat (2017), yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmaya Adıyaman ili Kâhta ilçesinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında 8 ilkokulda görev yapan 189 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeyleri arasında yüksek seviyede pozitif bir ilişki vardır. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri

cinsiyetleri, eğitim durumları ve anne eğitim düzeyi açısından anlamlı bir fark göstermezken, medeni durumları, kıdemleri, çocukluklarının geçtiği yerleşim yeri, kitap okuma alışkanlıkları ve baba eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%55) ise eleştirel düşünme eğiliminin "düşük" düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2017), sınıf öğretmeni adaylarında eleştirel düşünmeye yönelik eğilimleri ile yanal düşünme eğilimleri arasında bir ilişki olup olmadığı varsa yönünü ve boyutunu belirlemek için bir araştırma yapmıştır. Yapılan çalışmanın örneklemi Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nin sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 327 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma "İlişkisel Tarama" yöntemiyle yapılmış olup araştırma verileri "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ve "Yanal Düşünme Eğilimi Ölçeği" adlı ölçekler kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan bulgulara göre adayların yanal düşünme eğilimi ve eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerinin düzeyinin "yüksek" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puanları adayların cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ayrıca adayların "yanal düşünme eğilimi ölçeği" puanları ile "eleştirel düşünme eğilimi ölçeği" puanları incelendiğinde bu iki ölçek puanları arasında "orta seviyede" pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

# BÖLÜM III

# YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında; araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi ve yorumlanması ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

## 3.1.Araştırmanın Modeli

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimlerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiş ve bazı demografik değişkenlere göre sınıf öğretmenlerinin öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu nedenle araştırma betimsel tarama araştırması olarak görülmektedir. Tarama modelinde, var olan durum olduğu gibi betimlenmeye çalışılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012).

## 3.2.Çalışma Grubu

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimlerini incelemek amacıyla ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken iki aşamalı bir süreç izlenmiştir. Ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak için ilk aşamada Açımlayıcı

Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. İkinci aşamada AFA ile ortaya çıkarılan ölçeğin faktör yapısının doğruluğu, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili merkez ilçelerinden olan Altındağ ve Mamak'ta bulunan MEB'e bağlı ilkokullarda, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmış ve kolay ulaşılabilirlik ilkesinden yararlanılmıştır. Çalışma grubunun sayısı belirlenirken ölçek maddelerinin 5 veya 10 katı kadar kişi olması gerekliliği dikkate alınmış (Tavşancıl, 2014) ve 500 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır.

Araştırmada AFA ve DFA yapılması planlandığı için çalışma grubu ikiye ayrılmıştır. Buna göre AFA'nın yapılacağı denemelik ölçek formu Çalışma Grubu 1'e uygulanmıştır. Çalışma, ölçeğin faktör yapısının doğrulanmasında kullanılan DFA Çalışma Grubu 2 verileri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışma Grubu 1'de 250 ve Çalışma Grubu 2'de 250 sınıf öğretmeni yer almaktadır. Araştırmada yer alan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

*Çalışma Grubunda Yer Alan Sınıf Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı*

| Değişkenler | Kategoriler | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Kadın | 300 | 60,00 |
| | Erkek | 200 | 40,00 |
| | Toplam | 500 | 100,00 |
| Eğitim Durumu | Yüksek Okul | 35 | 7,00 |
| | Lisans | 387 | 77,40 |
| | Yüksek Lisans | 78 | 15,60 |
| | Toplam | 500 | 100,00 |
| Mesleki Deneyim | 1-5 yıl | 89 | 17,80 |
| | 6-10 yıl | 74 | 14,80 |
| | 11-15 yıl | 85 | 17,00 |
| | 16-20 yıl | 75 | 15,00 |
| | 20 yıl ve üstü | 177 | 35,40 |
| | Toplam | 500 | 100,00 |

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmada yer alan sınıf öğretmenlerinin 300'ü (%60,00) kadın ve 200'ü (%40,00) erkektir. Öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında 35'i (%7,00) yüksekokul, 387'si (%77,40) lisans ve 78'i (%15,60) ise yüksek lisans mezunudur. Tablo 1'de yer alan sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyim yılına bakıldığında, 89'unun (%17,80) deneyim yılı 1-5 yıl, 74' ünün (%14,80) deneyim yılı 6-10 yıl, 85'inin (%17,00) deneyim yılı 11-15 yıl, 75'inin (%15,00) deneyim yılı 16-20 yıl ve 177'sinin (%35,40) deneyim yılı 20 yıl ve üstüdür.

### 3.3.Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanması için araştırmada Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Eleştirel Düşünmeye Yönlendirme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme aşaması ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

#### 3.3.1.Ölçeğin Geliştirilme Süreci

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimi ölçeğini oluşturabilmek için aşağıdaki adımlar izlenmiştir. Ölçek geliştirilme sürecinde ilk olarak ölçeğin kavramsal yapısı belirlenmelidir. Kavramsal yapı belirlenirken ölçeğe ihtiyaç olup olmadığı ve ölçeğin amacının ne olduğu açıkça belirtilmelidir. İkinci aşamada, geliştirilen ölçekte sınıflama, sıralama, aralık ve oran ölçekleme tekniklerinden hangisinin kullanılacağına karar verilmelidir. Ölçek türü ve ölçekleme tekniği belirlendikten sonra maddeler yazılmalıdır ve madde havuzu oluşturulmalıdır. Üçüncü aşamada oluşturulan maddeler uzman görüşüne sunulmalıdır. Uzmanların görüşü alınarak maddelerin kapsam geçerliği belirlenmelidir. Ayrıca, uzamanlar maddeleri değerlendirdikten sonra gerekli görüldüğü takdirde bazı maddeler düzeltilmeli veya ölçekten çıkarılmalıdır. Bu aşamadan sonra ölçek katılımcılara uygulanmalıdır. Uygulama yapıldıktan sonra dördüncü aşama kapsamında ölçek için geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmalıdır. Geçerlik çalışmasında

faktör analizi ve madde düzeyinde analizler yapılmalıdır. Ölçeğin güvenirliği için ise iç tutarlılık katsayıları hesaplanabilir. Son aşamada ise geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan ölçek tekrardan gözden geçirilmeli ve uygulama yönergesi hazırlanmalıdır.

Ölçek geliştirme sürecinde madde havuzu oluşturulduktan sonra ilk olarak kapsam geçerliği incelenmiştir. "Kapsam geçerliği, test maddelerinin ölçülmek istenen amacı yansıtıp yansıtmadığını belirlemektedir" (Büyüköztürk, 2012, s.161). Kapsam geçerliğinin belirlenmesinde ilk olarak uzman görüşüne başvurulmuştur. Öncelikle oluşturulan madde havuzundaki maddeler Türkçe eğitiminde uzman olan iki araştırmacının görüşlerine göre dil ve yazım kurallarına uygunluğu açısından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra ölçek konusu hakkında alan uzmanı olan iki uzman ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanı olmak üzere toplam 5 uzman tarafından ölçek maddeleri incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Maddelerin kapsam geçerliğini incelemek için uzman değerlendirme formu üçlü derecelendirme ölçeği 1="Düzeltilmeli", 2="Uygun Değil", 3="Uygun" olmak üzere her maddenin puanlanmasına uygun şekilde düzenlenmiştir. Maddelerin bu ölçeğe göre puanlamasının yanında açıklama kısmı oluşturularak uzmanların konu ile ilgili ek önerilerinin elde edilmesi sağlanmıştır.

Uzman değerlendirme formlarından gelen dönütlerin kapsam geçerliğini hesaplamak için uzmanlardan elde edilen maddelere ilişkin puanlar Lawshe tekniği ile analiz edilmiştir. Lawshe tekniği ile oluşturulan maddelerin anlaşılabilirliği, dil bilgisi açısından doğru olması ve ölçülmek istenen yapının hedef kitleye uygunluğu ile diğer hususlara ilişkin görüşleri arasındaki uyum ve uyumsuzluğu belirleyerek kapsam geçerlik indeksi elde edilmektedir (Yurdagül, 2005). Lawshe tekniğinde en fazla 40 uzmandan görüş alınırken en az 5 uzmanın görüşünün alınması yeterli görülmektedir. Ölçekteki her bir madde için üçlü derecelendirme ölçeği aracılığıyla uzmanların puanları alınmış ve her bir madde için puanlar hesaplanmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliğini belirlemek için maddelerin kapsam

geçerlik oranları hesaplanmalıdır. Kapsam geçerlik oranları, Lawshe (1975, s.567) tarafından geliştirilmiştir. Bir madde için kapsam geçerlik oranı, "Uygun" görüşünü belirten uzman sayısının toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edilmektedir. Araştırmada beş uzmandan görüş alındığı için α=,05 anlamlılık düzeyinde bir madde için ,94 ölçüt olarak alınmıştır. Kapsam geçerlik oranı ,94'ün altında kalan 5 madde çıkarılarak denemelik ölçeğin 55 maddeden oluşmasına karar verilmiştir. Ayrıca uzmanların maddeler için önerdiği düzeltme önerileri dikkate alınmış ve maddeler revize edilmiştir.

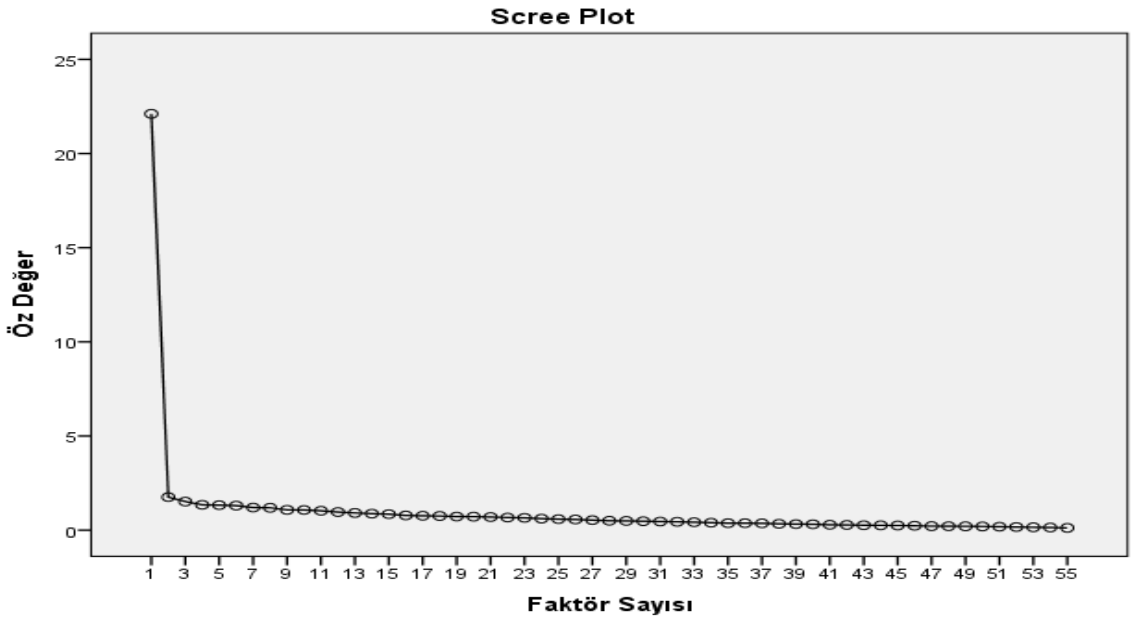
#### 3.3.1.1.AFA' dan Elde Edilen Bulgular

Araştırma kapsamında geliştirilen ölçek için yapı geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla AFA yapılmıştır. Yapı geçerliği, yapı adı verilen bir değişkene ilişkin bireysel test puanlarına dayalı olarak yapılan çıkarımların uygunluğu hakkındaki bir yargıdır (Cohen & Swerdlik, 2015, s.193). AFA ile ölçülmek istenen yapının altında yatan faktörler belirlenmeye ve tanımlanmaya çalışılmaktadır (Floyd & Widaman, 1995, s.286). Böylece AFA ile ölçülmek istenen yapının altında yer alan faktörler ve faktör sayısı belirlenmeye çalışılmıştır.

AFA uygulanmasına başlamadan önce varsayımların test edilmesi gerekmektedir. Buna göre, verilerin faktör analizine uygunluğunu ve örneklemin yeterliğini test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ile Bartlett Küresellik testi hesaplanmıştır. Örneklemden faktör çıkartılabilmesi için KMO değerinin en az 0.50 olması gerekmektedir. "Faktör analizine uygunlukta, 0.50-0.60 arası zayıf, 0.60-0.70 arası orta, 0.70-0.80 arası iyi, 0.80-0.90 çok iyi ve 0.90 üzeri mükemmel seviyede olduğunu göstermektedir" (Field, 2009, s.659). Bartlett Küresellik Testi'nin anlamlı olması maddeler arasında yeterli düzeyde ilişki olduğuna işaret etmektedir. Bartlett Küresellik Testi' nin anlamlı olması verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2016). Herhangi bir döndürme yöntemi kullanılmadan yapılan AFA

sonucunda KMO değerinin mükemmel seviyede olduğu (KMO= ,952) ve Barlett Küresellik Testi'nin de anlamlı olduğu ($\chi^2$=8177,510; p < 0.01) görülmüştür. Buna göre Çalışma Grubu 1 verilerinin normal dağılımdan geldiğini ve AFA yapmak için uygun olduğunu söyleyebiliriz.

Faktör sayısının belirlenmeden ve döndürme yöntemi kullanılmadan yapılan AFA sonucunda öz değeri 1'den büyük olan 11 faktör elde edilmiş olup bu 11 faktörün açıkladığı toplam varyans miktarı ise %63,49' dur. Döndürülmemiş faktör analizi sonucunda birinci faktörün öz değeri 22,107' dir ve açıkladığı varyans %40,19' dur. İkinci faktörün öz değeri 1,753' dür ve açıkladığı varyans 3,188'dir. Birinci faktörün öz değeri ikinci faktörün öz değerinden 5 katından fazla olduğu için geliştirilen ölçeğin tek faktörlü olduğuna karar verilmiştir. Ancak ölçekteki uygun faktör sayısına karar vermek için başka kriterlerin de dikkate alınması gerekmektedir. AFA' da uygun faktör sayısına karar vermek için ayrıca Yamaç-Birikinti grafiği de incelenmelidir. Yamaç-Birikinti grafiğinde eğimin kaybolduğu ya da çok küçük olduğu noktaya kadar olan öz değerler alınarak faktör sayısı belirlenir. Döndürülmemiş temel faktörler analizi soncunda elde edilen Yamaç-Birikinti grafiği Şekil 2'de gösterilmektedir.




*Şekil 2.* Yamaç-Birikinti grafiği.

Şekil 2 incelendiğinde, en yüksek öz değere sahip olan birinci faktör ile ikinci en yüksek öz değere sahip olan ikinci faktör arasında büyük farklılık oluştuğu (beş katından fazla) görülmektedir. Ayrıca birinci faktörün varyansın 2/3' nün tek başına açıkladığından geliştirilen ölçeğin tek faktörlü yapıya sahip olduğuna karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2012).

Tek faktörlü yapının elde edilmesinden sonra yeniden AFA yapılmıştır. Yeniden yapılan AFA'da faktör sayısı 1'e sabitlenmiştir. Ayrıca tek faktör olduğu için herhangi bir döndürme yöntemi kullanılmamıştır. Bunun yanında tek faktör altında yer alacak maddeleri belirlemek için faktör yük değerlerinden yararlanılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında ,32 değeri en düşük faktör yük değeri olarak değerlendirilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013, s.654). Yeniden yapılan AFA neticesinde Madde 11, Madde 12 ve Madde 13' ün faktör yük değerlerinin ,32'den küçük olduğu görülmüştür. Bu yüzden bu maddeler çıkarılarak yeniden faktör yapılmış ve bu seferde Madde 14'ün yük değerinin ,32'den küçük olduğu belirlenmiştir. Madde 14'ün de analiz dışı bırakılması neticesinde AFA tekrarlanmıştır. Yeniden yapılan AFA soncunda geriye kalan 51 maddenin de faktör yük değerinin ,32'den büyük olduğu görülmüştür. Böylece AFA ile geliştirilen ölçek tek faktörlü bir yapıya sahip olup 55 maddeden oluşmaktadır. Tek faktörün ismi ise "Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Eleştirel Düşünmeye Yönlendirme Eğilimi" şeklinde isimlendirilmiştir.

Yeniden yapılan analize göre KMO değeri mükemmel düzeyde (KMO= ,96) elde edilirken, Barlett Küresellik Testi' de anlamlı bulunmuştur ($\chi^2$=7884,345;p<,01). Araştırma kapsamında elde edilen ölçeğin tek faktörüne ilişkin ortaya çıkan öz değeri ve açıklanan varyans oranı Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2

*Tek Faktörlü Yapının Öz Değer ve Varyans Oranı*

| | Dönüştürülmüş Kareli Ağırlıklar Toplamı | | |
|---|---|---|---|
| Faktör | Öz Değer | Açıklanan Varyans % | Toplam % |
| 1 | 21,773 | 41,596 | 41,60 |

Tek faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans miktarı %41,596'dır. Tek faktör için elde edilen öz değer 21,773' tir ve açıkladığı varyans ise %41,596 olarak bulunmuştur. Açıklanan varyans oranı ne kadar yüksekse, geliştirilen ölçeğin faktör yapısı da o kadar güçlü olmaktadır. Sosyal bilimler alanında yapılan ölçek geliştirme çalışmalarında, %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları yeterli varyans oranları olarak kabul edilmektedir. Bunun yanında tek faktörlü yapılarda açıklanan varyans oranının %30 ve üzerinde olması yeterli görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2016). Bu doğrultuda tek faktörlü yapının açıkladığı %41,60 toplam varyans oranı kabul sınırının üzerinde bulunmuştur. Tek faktör altında toplanan maddelerin faktör yük değerleri Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3

*AFA Sonucunda Elde Edilen Maddelerin Faktör Yük Değerleri*

| Maddeler | Faktör Yükü |
|---|---|
| Madde1 | ,506 |
| Madde2 | ,562 |
| Madde3 | ,603 |
| Madde4 | ,526 |
| Madde5 | ,500 |
| Madde6 | ,441 |
| Madde7 | ,582 |
| Madde8 | ,529 |
| Madde9 | ,475 |

| | |
|---|---|
| Madde10 | ,453 |
| Madde15 | ,577 |
| Madde16 | ,618 |
| Madde17 | ,624 |
| Madde18 | ,655 |
| Madde19 | ,698 |
| Madde20 | ,709 |
| Madde21 | ,710 |
| Madde22 | ,668 |
| Madde23 | ,708 |
| Madde24 | ,719 |
| Madde25 | ,730 |
| Madde26 | ,749 |
| Madde27 | ,711 |
| Madde28 | ,655 |
| Madde29 | ,738 |
| Madde30 | ,565 |
| Madde31 | ,683 |
| Madde32 | ,665 |
| Madde33 | ,732 |
| Madde34 | ,740 |
| Madde35 | ,660 |
| Madde36 | ,653 |
| Madde37 | ,618 |
| Madde38 | ,632 |
| Madde39 | ,558 |
| Madde40 | ,644 |
| Madde41 | ,753 |
| Madde42 | ,721 |
| Madde43 | ,702 |
| Madde44 | ,646 |
| Madde45 | ,726 |

| | |
|---|---|
| Madde46 | ,719 |
| Madde47 | ,682 |
| Madde48 | ,536 |
| Madde49 | ,658 |
| Madde50 | ,701 |
| Madde51 | ,747 |
| Madde52 | ,708 |
| Madde53 | ,718 |
| Madde54 | ,733 |
| Madde55 | ,698 |

Geliştirilen ölçekte tek faktör altında toplam 51 madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yük değerlerine bakıldığında, yük değerlerinin ,441 ile ,753 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir maddenin faktör yük değerinin ,320'den büyük olduğu görülmüştür. Tek faktör ve bu faktör altında yer alan maddelerin ifadeleri EK 2'de yer almaktadır.

#### 3.3.1.2.Madde Düzeyinde Geçerlik Bulguları

Geliştirilen ölçeğin geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla madde düzeyinde analizler de gerçekleştirilmiştir. Buna göre tek faktörlü 51 maddeden oluşan ölçek için madde-ölçek toplam puan korelasyonu ve %27'lik üst-alt grup bağımsız gruplar t testi analizleri yapılmıştır. Madde-ölçek toplam korelasyonları için Pearson korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Her bir madde için elde edilen madde-ölçek toplam korelasyon değerleri ve maddeler için %27'lik üst-alt grup bağımsız örneklemler t testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4

*Tek Faktörlü Ölçek için Madde-Ölçek Toplam Korelasyonları ve Üst-Alt Grup Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları*

| Faktör (Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Eleştirel Düşünmeye Yönlendirme Eğilimi | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Maddeler | R | Üst-Alt Grup t Testi | Maddeler | R | Üst-Alt Grup t Testi |
| Madde1 | ,51** | 9,84** | Madde31 | ,68** | 12,65** |
| Madde2 | ,57** | 11,26** | Madde32 | ,66** | 12,44** |
| Madde3 | ,61** | 12,58** | Madde33 | ,73** | 18,15** |
| Madde4 | ,53** | 9,52** | Madde34 | ,74** | 16,07** |
| Madde5 | ,50** | 9,53** | Madde35 | ,66** | 13,52** |
| Madde6 | ,45** | 6,91** | Madde36 | ,65** | 12,66** |
| Madde7 | ,59** | 13,40** | Madde37 | ,62** | 12,39** |
| Madde8 | ,53** | 10,79** | Madde38 | ,63** | 11,92** |
| Madde9 | ,48** | 8,29** | Madde39 | ,56** | 8,14** |
| Madde10 | ,46** | 7,59** | Madde40 | ,64** | 11,09** |
| Madde15 | ,58** | 10,52** | Madde41 | ,75** | 16,92** |
| Madde16 | ,62** | 13,03** | Madde42 | ,72** | 14,97** |
| Madde17 | ,63** | 10,72** | Madde43 | ,70** | 13,61** |
| Madde18 | ,65** | 12,02** | Madde44 | ,64** | 10,50** |
| Madde19 | ,69** | 15,84** | Madde45 | ,72** | 14,22** |
| Madde20 | ,71** | 15,51** | Madde46 | ,72** | 14,43** |
| Madde21 | ,71** | 16,22** | Madde47 | ,68** | 12,17** |
| Madde22 | ,66** | 12,81** | Madde48 | ,54** | 8,94** |
| Madde23 | ,70** | 14,42** | Madde49 | ,66** | 13,16** |
| Madde24 | ,71** | 15,35** | Madde50 | ,70** | 14,93** |
| Madde25 | ,73** | 16,33** | Madde51 | ,74** | 17,09** |
| Madde26 | ,75** | 16,94** | Madde52 | ,71** | 13,68** |
| Madde27 | ,71** | 15,65** | Madde53 | ,71** | 15,55** |
| Madde28 | ,65** | 12,15** | Madde54 | ,73** | 17,91** |
| Madde29 | ,74** | 16,49** | Madde55 | ,69** | 16,35** |
| Madde30 | ,57** | 9,35** | | | |

** p≤,01

Tablo 4 incelendiğinde, tek faktör altında yer alan maddelerin madde-ölçek toplam korelasyon değerleri ,45 ile ,75 arasında değişmektedir. Buna göre "madde–ölçek toplam korelasyon katsayılarının ,20'den büyük olması ölçek maddelerinin geçerliğine ilişkin bir kanıt sağlamaktadır" (Büyüköztürk, 2012, s.171). Ayrıca, madde-ölçek toplam korelasyon değerlerinin yüksek olması, maddelerin ölçülmek istenen özelliği ölçme amacına hizmet ettiklerini göstermektedir. Tablo 5 incelendiğinde, her bir maddenin ayırt ediciliğini ortaya koymak için yapılan üst-alt grup bağımsız örneklemler t testi sonuçları anlamlı bulunmuştur ($p \leq ,01$). Yani, %27'lik üst grup ve alt grupların ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ayrıca, elde edilen t değerlerinin pozitif ve anlamlı olması ortalamaların üst grubun lehine olduğuna işaret etmektedir. Bu doğrultuda maddelerin ölçülen özelliğe göre bireyleri ayırt edebildikleri söylenebilir.

#### 3.3.1.3.Geliştirilen Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin güvenirliğini incelemek için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Geliştirilen ölçek tek faktörlü olduğu için güvenirlik çalışması için ölçek toplam puanının Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5

*Ölçeğin Tamamına İlişkin Cronbach Alfa Katsayısı*

| Faktör | Madde Sayısı | Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayısı (α) |
|---|---|---|
| SÖÖEDYE Ölçeği | 51 | ,97 |

Tablo 5 incelendiğinde, ölçeğin tamamına ilişkin elde edilen güvenirlik katsayısı ,97 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha katsayısının ,70 üzerinde olmasının güvenirlik için yeterli

olduğu ifade edilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Bu doğrultuda ölçeğin tamamı için elde edilen güvenirlik katsayısı güvenirliğin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

### 3.3.1.4.DFA'dan Elde Edilen Bulgular

Araştırma kapsamında geliştirilen ve AFA sonucunda tek faktörlü model yapısı elde edilen "Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Eleştirel Düşünmeye Yönlendirme Eğilimi" ölçeğinin geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla 250 kişiden oluşan Çalışma Grubu 2 verileri üzerinden DFA yapılmıştır. DFA yapılmadan önce test edilmesi gereken bazı varsayımlar bulunmaktadır. Buna göre ilk olarak örneklemin faktör analizine uygunluğu ve faktör çıkartmaya elverişliliği için KMO katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi yapılmıştır (Leech, Bartlett & Morgan, 2005). Çalışma Grubu 2 verileri üzerinden elde edilen KMO değeri yüksek ve Bartlett Küresellik Testi anlamlı bulunmuştur [KMO= ,94; $\chi^2$ =9995.210; p= ,00<,05]. KMO katsayısının yüksek olması ve Barlett Küresellik Testi sonucundan elde edilen ki-kare ($\chi^2$) değerinin anlamlı bulunması çok değişkenli normalliğin sağlandığını ve verilerin faktör çıkartmak için uygun olduğu görülmektedir. İkinci olarak maddelerde çok değişkenli uç değer olup olmadığı varsayımı test edilmiştir. Bunun için maddelerin Mahalanobis uzaklıkları hesaplanmış ve uç değer olmadığı görülmüştür. Son olarak maddeler arasında çoklu bağlantı sorunu olup olmadığını test etmek için, maddeler arası korelasyonlar hesaplanmıştır. Maddeler arasındaki korelasyon katsayısının ,70 ile 1,00 arasında olması çoklu bağlantı sorununun olduğuna işaret etmektedir. Elde edilen maddeler arasında korelasyon hesaplanmış ve ,70' in üzerinde korelasyon değeri olmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda geliştirilen ölçeğin maddeleri arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı söylenebilir.

DFA için varsayımların sağlanmasının ardından analize geçilmiştir. DFA' da model parametrelerini tahmin etmek amacıyla en çok olabilirlik yöntemi kullanılmış ve model-veri uyumuna bakılmıştır. Tek faktörlü modelin veri uyumunu değerlendirmek için χ2/sd,

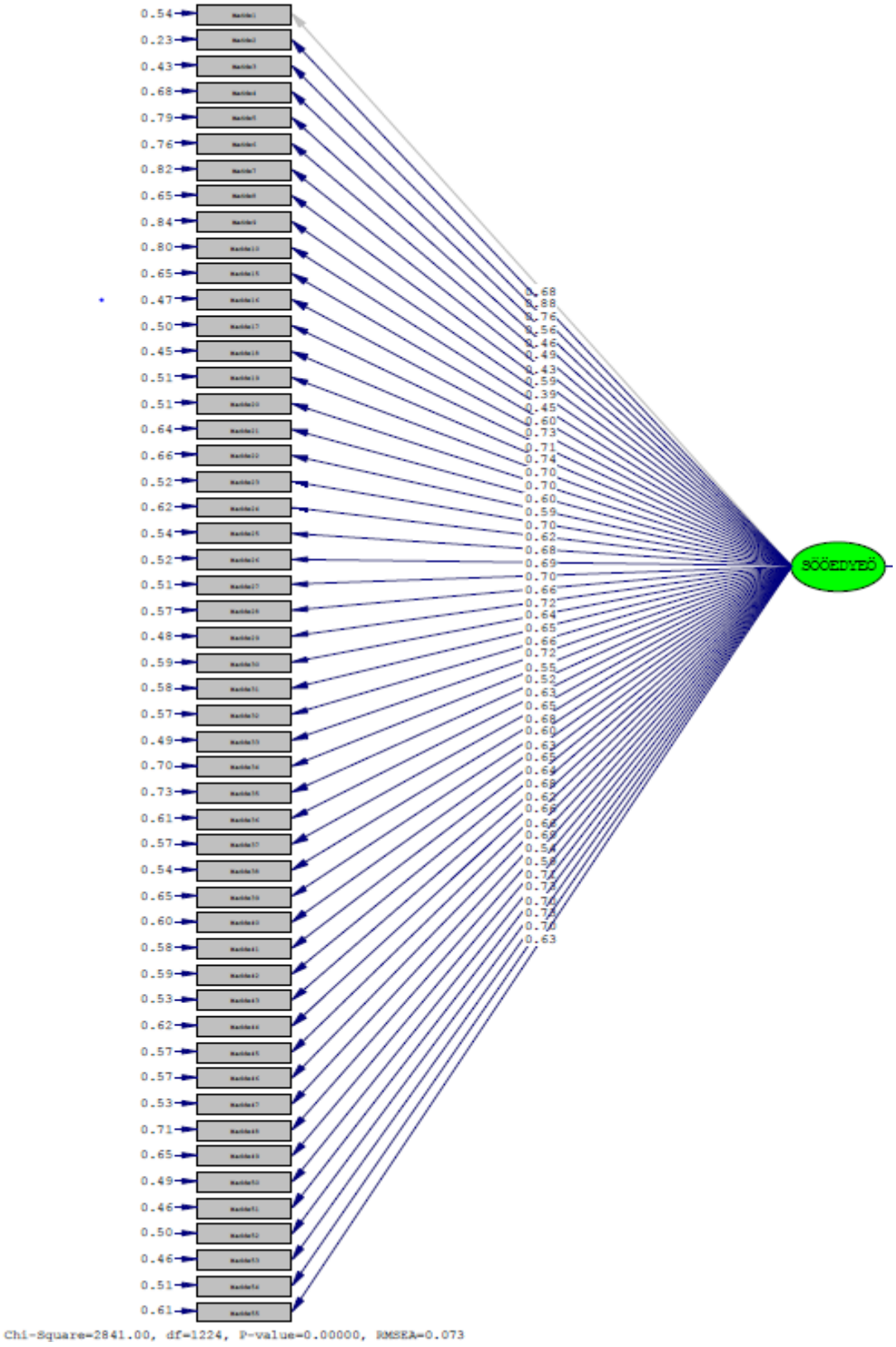
RMSEA, NFI, NNFI, CFI, GFI, AGFI indeks değerleri hesaplanmıştır. Buna göre, χ2/sd istatistik oranının 5'ten küçük olması, GFI ve AGFI indeks değerlerinin ,90'dan yüksek olması, RMSEA değerinin ise ,05'dan düşük çıkması, model-veri uyumu için ölçüt değerler olarak kabul edilmektedirler (Jöreskog & Sörbom, 1993; Marsh & Hocevar, 1988). Bu indeks değerlerinin yanında NFI, NNFI ve CFI değerlerinin ise 0 ile 1 arasında değer almakta ve bu değerlerin 1'e yakın olması model veri uyumunun yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun yanında NFI, NNFI ve CFI için ölçüt değer olarak ,90 kabul edilmektedir ve bu değerin üstünde elde edilen puanların kabul edildiğini göstermektedir (Raykov & Marcoulides, 2006; Schumacker & Lomax, 2010). Ayrıca RMSEA değerinin ,10'dan düşük bulunması model veri uyumu için alt sınır olarak kabul edilmektedir (Anderson & Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla & McDonald, 1988). Bu araştırmada "Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Eleştirel Düşünmeye Yönlendirme Eğilimi Ölçeği"nin Çalışma Grubu 2 verileri üzerinden yapılan DFA için model-veri uygunluğuna ilişkin elde edilen uyum indeks değerleri Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6

*DFA' dan Elde Edilen Model Veri Uyum İndeks Değerleri*

| Model | $\chi^2/sd$ | RMSEA | NFI | NNFI | CFI | GFI | AGFI |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Tek Faktörlü Model | 2,55 | ,07 | ,97 | ,98 | ,98 | ,99 | ,99 |

Tablo 6 incelendiğinde, $\chi^2/sd$ değerinin 3'ten küçük olduğu ve NFI, NNFI, CFI, GFI ve AGFI değerlerinin 1'e çok yakın olduğu görülmektedir. Buna göre uyum indeks değerleri ölçüt değerleri karşılamaktadır. Her bir uyum indeks değerinin ölçüt değerleri karşılaması ile görülmektedir. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda tek faktörlü modelin veriye oldukça iyi uyum sergilediğini söyleyebiliriz. Tek faktörlü yapının ölçme modelinin ilişkin şekilsel gösterimi Şekil 3'te sunulmuştur.




*Şekil 3.* Tek faktörlü yapının ölçme modeli.

Şekil 3'te maddelere ilişkin standart faktör yük değerleri ve hata varyansları gösterilmektedir. Buna göre ilk olarak maddelere ilişkin t değerlerinin manidarlık düzeylerinin kontrol edilmesi gerekmektedir. Model veri uyumunun sağlanması açısından t değerlerinin anlamlı bulunması gerekmektedir. Buna göre t değerleri 1,96' yı aşarsa ,05 anlamlılık düzeyinde ve 2,56'yı aşarsa ,01 anlamlılık düzeyinde manidarlığın sağlandığı söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2016). Araştırma kapsamında geliştirilen ölçekteki maddelere ilişkin elde edilen t değerlerinin 2,56'dan büyük olduğu ve ,01 anlamlılık düzeyinde manidar olduğu görülmüştür. Tek faktördeki maddelerin standart yük değerlerinin $\lambda$=,39 ile $\lambda$=,88 arasında farklılaştığı ve hata değerlerinin de $\varepsilon$=,23 ile $\varepsilon$=,84 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre her bir maddeye ait faktör yük değerlerinin ,32'nin üzerinde olduğu ve hata değerlerinin ise ,90'nın altında olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda DFA ile elde edilen model veri uyum indeks değerlerinin ölçüt değerlerini karşıladığı ve ölçme modelinin ilgili veriye iyi düzeyde uyum sergilediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca modelde yer alan maddelerin ilgili yapıları iyi temsil ettikleri görülmüştür. Böylece AFA ile geliştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Eleştirel Düşünmeye Yönlendirme Eğilimi" ölçeğinin faktör yapısının DFA ile de doğrulandığı tespit edilmiştir. Elde edilen bütün bulgular birlikte değerlendirildiğinde geliştirilen ölçek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı kabul edilmiştir.

### 3.4.Verilerin Toplanması

Verilerin toplanma aşamasında, çalışma grubu içinde ölçekler bireylerin gönüllük esasına göre uygulanmış ve uygulamadan önce sınıf öğretmenlerinin maddelere içtenlikle, dikkatli ve objektif bir şekilde yanıt vermeleri istenmiştir. Ölçeklerin uygulaması yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

### 3.5.Verilerin Analiz Edilmesi

Araştırmada ölçek geliştirilme aşamasında ve verilerin analizinde SPSS (Statistical Pack age forthe Social Sciences) 21.0 ve LISREL (Linear Structural Relations) 8.8 programları ile analiz edilmiştir. Anlamlılık testlerinin değerlendirilmesinde p=,05 ölçüt değer olarak alınmıştır. AFA ve sınıf öğretmenlerinin öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimlerinin demografik değişkenlerine göre anlamlı şekilde değişip değişmediğini incelemek için SPSS 21.0 programı kullanılırken, DFA ise LISREL 8.8 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler toplandıktan sonra ilk olarak SPSS 21.0 programına işlenmiştir. Veriler programa işlendikten sonra kayıp ve hatalı girilen veri olup olmadığı kontrol edilmiştir. Kayıp ve hatalı giriş yapılmış veri olmadığı görülmüştür. Kayıp ve hatalı veri kontrolünden sonra uç değer tespiti yapılmıştır. Uç değer tespiti için maddelerin z puanları hesaplanmıştır. Maddelerin z puanlarının -3 ile +3 arasında olması uç değer olmadığını göstermektedir. Maddelere ilişkin elde edilen z puanları –3 ile +3 arasında bulunmuş ve verilerde uç değer olmadığı görülmüştür. Çalışma grubu, Çalışma Grubu 1 ve Çalışma Grubu 2 şeklinde ikiye ayrılmıştır. Çalışma Grubu 1 üzerinden AFA, Çalışma Grubu 2 üzerinden ise DFA yapılmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılmak üzere geliştirilen ölçek için geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak Çalışma Grubu 1 verileri kullanılarak ölçeğin faktör yapısını belirlemek ve yapı geçerliğini incelemek için SPSS 21.0 programı aracılığıyla AFA gerçekleştirilmiştir. AFA, ölçek geliştirme aşamasında, ölçeğin faktörlerini belirlemek ve yapı geçerliğini ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan keşfedici bir yöntemdir. AFA maddelerin hangi faktörler altında yer aldığının belirlenmesini sağlayarak ölçeğin kavramsal yapısı hakkında bilgi verir (Coakes, 2001). Çalışma grubundan elde edilen verilerin faktör analizi yapabilmek için yeterli olup olmadığını belirlemede Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı kullanılırken verilerin normal dağılımdan gelip gelmediği Bartlett Küresellik Testi ile incelenmiştir (Büyüköztürk, 2012). KMO katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi'nin uygun değerlerde bulunmasından sonra

AFA'ya geçilmiştir. AFA'da faktör çıkarma yöntemi olarak temel faktörler analizi kullanılmış ve faktörlerin birbirleri ile ilişki içerisinde olduğu düşünülerek Promax döndürme tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışma Grubu 1 verileri üzerinden AFA ile ölçeğin faktör yapısı belirlendikten sonra madde düzeyinde geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Bunun için madde ölçek korelasyonları ve üst grup-alt grup bağımsız örneklemler t-testi analizleri gerçekleştirilmiştir. Madde ölçek korelasyonlarının hesaplanmasında, faktör altında bulunan maddeler ile faktör toplam puanı arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Bağımsız örneklemler t-testi analizi için her bir faktörde toplam puan alınarak bireyler bu puanlara göre büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Bu işlemlerin ardından en yüksek puanı alan bireylerin %27'si üst grubu, en düşük puanı alan bireylerin %27'si ise alt grubu oluşturacak şekilde iki bağımsız grup oluşturulur. Hem üst grup hem de alt grup için ortalama puanlar elde edilir. Üst %27'lik ve alt %27'lik grup ortalamaları arasındaki farkın manidarlığı ve bağımsız örneklemler için t testi yapılır. Elde edilen t değerinin anlamlı olması maddelerin ölçülen özellik açısından bireyleri ayırt edebildiği göstermektedir (Tavşancıl, 2014). Geliştirilen ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Çalışma Grubu 1 üzerinden Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

AFA ile ortaya konulan ölçeğin faktör yapısı DFA ile test edilmiştir. DFA ile geliştirilen ölçeğin faktör yapısının farklı örneklem üzerinde de doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmektedir. Bu doğrultuda Çalışma Grubu 2 verileri üzerinden DFA gerçekleştirilmiştir. DFA' da kurulan modelin veri ile uyumu test edilerek ölçeğin faktör yapısı değerlendirilmektedir. Model veri uyumunu değerlendirmek için; $\chi 2/sd$ (Ki-kare değeri/serbestlik derecesi), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation – Hata ortalamalarının karekökü), NNFI (Non-normed Fit Index - Normlaştırılmamış Uyum İndeksi), CFI (Comparative Fit Index – Karşılaştırmalı Uyum İndeksi) İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI) ve Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index) gibi indeksler kullanılmaktadır. Ölçeğin faktör yapısının veri uyumunun

sağlanması için bu değerlerin literatürdeki ölçüt değerleri karşılaması gerekmektedir. Uyum değerlerinin yanında maddelerin standart faktör yük değerleri için ölçüt değer ,32 ve maddelere ilişkin hata değerleri için ölçüt değer ise ,90 olarak belirlenmiştir. Buna göre maddelerin faktör yük değerlerinin ,32' nün üzerinde olması ve hata değerlerinin ise ,90'nın altında olması gerekmektedir.

Birinci araştırma sorusu kapsamında, sınıf öğretmenlerinin öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimlerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için ölçek toplam puanına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır.

İkinci araştırma sorusu kapsamında, sınıf öğretmenlerinin öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimlerinin cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki deneyim yıllarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Çalışma Grubu 2 verileri üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Bunun için faktör ve ölçek toplam puanları hesaplanmıştır. Daha sonra verilerin normallik varsayımı için ilk olarak Kolmogorov-Smirnov testi hesaplanmıştır. Kolmogorov-Smirnov test sonucunun anlamlı çıkması verilerin normal dağılımdan gelmediğini gösterirken, test sonucunun anlamlı çıkmaması ise verilerin normal dağılımdan geldiğini göstermektedir. Verilerin normal dağılım sergilemesi için Kolmogorov-Smirnov testine ilişkin p değerinin ,05 değerinden büyük olması gerekir. Verilerin normalliğini test etmek için ayrıca faktör ve ölçek toplam puanlarına ilişkin çarpıklık katsayısı ile standart hatası hesaplanmıştır. Çarpıklık katsayısının standart hataya bölünmesi ile elde edilecek z istatistiğinin mutlak değerinin $\alpha$=.05 için 1.96'dan küçük olması dağılımın normalden aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2012). Normallik varsayımının incelenmesi amacıyla ayrıca, histogram ve kutu-çizgi grafikleri de elde edilmiştir.

Geliştirilen ölçeğin faktör ve toplam puanlarından elde edilen Kolmogorov- Smirnov test sonuçları ve çarpıklık katsayıları ile standart hataları Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7

*Ölçek Toplam Puanına İlişkin Yapılan Normallik Sonuçları*

| Faktörler | Çarpıklık K./Standart H. | Kolmogrov- Smirnov Testi |
|---|---|---|
| SÖÖEDYEÖ | ,652/,109= 5,98>1,96 | 0,00* |

*p ≤ ,05

Tablo 7 incelendiğinde, ölçek toplam puanının çarpıklık katsayısının standart hatasına bölünmesinin 1,96'dan daha büyük olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçek toplam puanına ilişkin Kolmogorov-Smirnov (K-S) test sonucunun anlamlı olduğu (p=,00<,05) bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre ölçek toplam puanının normal dağılım sergilemediği yorumu yapılabilir (Büyüköztürk, 2012). Ayrıca ölçek toplam puanına ilişkin histogram grafikleri de incelendiğinde normalliğin sağlanmadığı görülmüştür. Ayrıca ölçekten alınacak yüksek puan olması sınıf öğretmenlerinin öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçek toplam puanı için yapılan normallik testleri sonucunda toplam puanının normal dağılımdan gelmediği görülmüştür. Bu doğrultuda verilerin analizinde parametrik olmayan (non parametrik) istatistiklerden yararlanılmıştır. Böylece, ilişkisiz iki kategoriden oluşan değişkenlerin analizinde Mann Whitney U-Testi, ikiden çok ilişkisiz kategoriden oluşan değişkenlerin Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Ayrıca Kruskal Wallis H testi anlamlı bulunursa hangi kategoriler arasında anlamlı farklılık bulunduğunu belirlemek için non-parametrik çoklu karşılaştırma testinden yararlanılmıştır.

# BÖLÜM IV

# BULGULAR VE YORUM

Sınıf öğretmenlerinin öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimi ölçeğinin geliştirilmesi aşamasında alanyazın ayrıntılı bir biçimde taranmış ve benzer çalışmalardaki ölçek maddeleri incelenmiştir. Böylece madde havuzu oluşturmak için detaylı bir literatür taramasından sonra elde edilen ölçek, görüşme ve anket soruları derlenerek 60 ifadeden oluşturulan ölçek maddeleri meydana getirilmiştir.

Madde havuzu oluşturulduktan sonra ölçek maddelerinin Likert tipi olmasına karar verilmiştir. "Likert tipi ya da dereceleme toplamları tekniğine uygun bir ölçekten alınan puan, genel olarak, kapsamındaki maddelere gösterilen tepkilere verilen ağırlıkların toplamından ya da teknik deyişle puanların toplamından oluşur" (Tezbaşaran, 2008, s.5-6). Ölçek maddeleri; Likert tipine uygun olarak 1="Hiç Katılmıyorum", 2="Katılmıyorum", 3="Kısmen Katılıyorum", 4="Büyük Oranda Katılıyorum", 5="Tamamen Katılıyorum'' şeklinde ifadelerden oluşmaktadır.

## 4.1.Birinci Araştırma Sorusu Olan *"Sınıf öğretmenlerinin öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimleri ne düzeydedir?"*e İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimlerini belirlemek için "Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Eleştirel Düşünmeye

Yönlendirme Eğilimi Ölçeği"nden aldıkları toplam puanların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8' de gösterilmektedir.

Tablo 8

*Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin ''Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Eleştirel Düşünmeye Yönlendirme Eğilimi Ölçeği'' Puanları Betimsel İstatistikleri*

| Ölçek | N | Min | Max | $\overline{X}$ | s.s |
|---|---|---|---|---|---|
| SÖÖEDYEÖ | 500 | 108 | 255 | 167,35 | 38,79 |

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Eleştirel Düşünmeye Yönlendirme Eğilimi Ölçeği toplam puanlarının ortalamasının ($\overline{X}$=167,35) ve standart sapmasının (s.s=38,79) olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçekten alınabilecek en düşük puanın 51 ve en yüksek puanını 255 olduğu göz önüne alındığında, sınıf öğretmenlerinin öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimlerinin "orta düzeyde" olduğu söylenebilir.

### 4.2.İkinci Araştırma Sorusu Olan *"Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimleri; cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki deneyim yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"* e İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Eleştirel Düşünmeye Yönlendirme Eğilimi Ölçeği'nden (SÖÖEDYEÖ) aldıkları puanların demografik değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için non parametrik testler yapılmıştır. Elde edilen analiz bulguları aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

*Cinsiyete göre;*

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin SÖÖEDYEÖ'den aldığı toplam puanların cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Testten elde edilen sonuçlar Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9

*Çalışmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin SÖÖEDYEÖ'den Aldıkları Toplam Puanların Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları*

| Ölçek | Cinsiyet | N | $\overline{X}$ | s.s | Sıra Ort. | Sıra Top. | U | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SÖÖEDYEÖ | Kadın | 300 | 169,90 | 40,98 | 255,74 | 76722,00 | 28428,00 | ,321 |
| | Erkek | 200 | 163,50 | 34,98 | 242,64 | 48528,00 | | |

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin SÖÖEDYEÖ' den aldıkları toplam puanların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (U= 28428,00; p>,05). Buna göre cinsiyetin, sınıf öğretmenlerinin öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimi üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Diğer bir ifade ile kadın ve erkek öğretmenlerin öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilim düzeylerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

*Eğitim Durumuna göre;*

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin SÖÖEDYEÖ' den aldıkları toplam puanların eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10

*Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin SÖÖEDYEÖ'den Aldıkları Puanların Eğitim Durumlarına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

| Ölçek | Eğitim Durumu | N | $\overline{X}$ | s.s. | Sıra Ort. | $\chi^2$ | p | Anlamlı Farklılık |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *SÖÖEDYEÖ* | (1) Yüksek Okul | 35 | 129,88 | 10,18 | 83,10 | 74,11 | ,000* | 3>1,2 |
| | (2) Lisans | 387 | 166,50 | 37,90 | 248,50 | | | 2>1 |
| | (3) Yüksek Lisans | 78 | 188,32 | 37,58 | 335,54 | | | |

* p≤,05

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin SÖÖEDYEÖ'den aldıkları toplam puanların, eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($\chi^2$=74,11; p≤,05). Buna göre sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarının öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan non-parametrik çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalaması (335,54), lisans mezunu öğretmenlerin sıra ortalamasından (248,50), ve yüksekokul mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalamasından (83,10) daha yüksektir. Puan ortalamalarına bakıldığında da yüksek lisans mezunu öğretmenlerin aldıkları toplam puan ortalaması ($\bar{X}$ =188,32), lisans mezunu öğretmenlerin aldıkları toplam puan ortalamasından ($\bar{X}$ =166,50) ve yüksekokul mezunu öğretmenlerin aldıkları toplam puan ortalamasından ($\bar{X}$ =129,88) daha yüksektir. Yapılan non-parametrik çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, lisans mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalaması (248,50), yüksekokul mezunu öğretmenlerin sıra ortalamasından (83,10) daha yüksektir. Puan ortalamalarına bakıldığında da, lisans mezunu öğretmenlerin aldıkları toplam puan ortalaması ($\bar{X}$ =166,50), yüksekokul mezunu öğretmenlerin aldıkları toplam puan ortalamasından ($\bar{X}$ =129,88) daha yüksektir. Ölçekten alınan yüksek puan sınıf öğretmenlerinin öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğiliminin "yüksek düzeyde" olduğunu gösterdiği için öğrencilerini eleştirel düşünmeye

yönlendirme eğilimleri en "yüksek düzeyde" olan öğretmenlerin yüksek lisans mezunu olan öğretmenler olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimleri en düşük olan öğretmenlerin yüksek okul mezunu olan öğretmenler olduğu ifade edilebilir.

*Mesleki deneyim yıllarına göre;*

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin SÖÖEDYEÖ'den aldıkları toplam puanların mesleki deneyim yıllarına göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 11

*Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin SÖÖEDYEÖ' den Aldıkları Puanların Mesleki Deneyim Yıllarına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

| Ölçek | Mesleki Deneyim Yılı | N | $\overline{X}$ | s.s. | Sıra Ort. | $\chi^2$ | p | Anlamlı Farklılık |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | (1) 1-5 yıl | 89 | 212,96 | 26,39 | 403,66 | | | |
| | (2) 6-10 yıl | 74 | 213,51 | 25,88 | 404,12 | | | 1>3,4,5 |
| *SÖÖEDYEÖ* | (3) 11-15 yıl | 85 | 163,62 | 22,47 | 274,52 | 331,56 | ,000* | 2>3,4,5 |
| | (4) 16-20 yıl | 75 | 144,01 | 13,33 | 178,68 | | | 3>4,5 |
| | (5) 20 yıl üstü | 177 | 136,77 | 14,02 | 128,16 | | | 4>5 |

* p≤,05

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin SÖÖEDYEÖ' den aldıkları toplam puanların mesleki deneyim yıllarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($\chi^2$=331,56; p≤,05). Buna göre sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyim yıllarının öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan non-parametrik çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, mesleki deneyim yılı 1-5 yıl arasında olan sınıf öğretmenleri ile mesleki deneyim yılı 11-15 yıl olan, 16-20 yıl olan ve 20 yıl üstü olan sınıf öğretmenleri arasında olduğu görülmektedir. Bunun yanında, anlamlı farklılığın mesleki deneyim yılı 6-10 yıl arasında

olan sınıf öğretmenleri ile mesleki deneyim yılı 11-15 yıl olan, 16-20 yıl olan ve 20 yıl üstü olan sınıf öğretmenleri arasında olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın mesleki deneyim yılı 11-15 yıl arasında olan öğretmenler ile, mesleki deneyim yılı 16-20 yıl ve 20 yıl üstü olan sınıf öğretmenleri arasında olduğu görülmektedir. Son olarak anlamlı farklılığın mesleki deneyim yılı 16-20 yıl olan sınıf öğretmenleri ile mesleki deneyim yılı 20 yıl üstü olan sınıf öğretmenleri arasında olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan sınıf öğretmenlerinin öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimlerinin "yüksek düzeyde" olduğunu gösterdiği için öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimi en yüksek olan öğretmenlerin mesleki deneyim yılı 6-10 yıl olan öğretmenler olduğu ve öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimi en düşük olan öğretmenlerin ise mesleki deneyim yılı 20 yıl ve üstü olan öğretmenler olduğu söylenebilir.

# BÖLÜM V

# TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında bulgulardan ulaşılan sonuçlar ve daha önce yapılmış olan benzer nitelikteki çalışmalar, sonuçlara dair tartışmaya, araştırmacılara ve uygulamaya dönük öneriler yer almaktadır.

## 5.1. Tartışma ve Sonuç

Yapılan bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin, öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimleri, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan "Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Eleştirel Düşünmeye Yönlendirme Eğilimleri Ölçeği"nde yer alan sorularla, yaş, mesleki deneyim ve mezuniyet türü gibi çeşitli değişkenlere göre incelenmiş olup öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğiliminin çeşitli faktörlere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Fisher (1995) eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin özelliklerini şöyle sıralamıştır: mantıksal düşünme isteği ve hazırbulunuşluk, tutum, çaba gösterme ve gerçeğe ulaşmak için duyulan arzu. Bu nitelikler ışığında oluşturulmuş olan ölçek uygulanarak elde edilen araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği"nde yer alan sorulara verdikleri cevaplardan aldıkları toplam puanların "orta düzeyde" olduğu bir başka deyişle araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin

öğrencilerini eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimlerinin de “orta düzeyde” olduğu söylenebilir.

Halpern'a (1988) göre son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalar halkın büyük çoğunluğunun ve özellikle öğretmenlerin gerektiği kadar düşünmediğini veya hatalı düşündüğünü ortaya koymuştur. Halpern bu sonuca dayanarak, okullarda öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini edinebilmesi ve bilgiyi yeni, farklı durumlara uyarlayabilmesi için öğretmenlerin eleştirel düşünme alanında eğitim almalarının bir zaruret olduğunu ifade etmiştir. Bu görüşü destekleyen biçimde Gelen (2002) tarafından İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dersine giren sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde karar verme, problem çözme, soru sorma, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerini incelemek için yapılan çalışma sonuçlarına göre öğretmenler kendilerini, karar verme, problem çözme, soru sorma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri açısından yeterli gördüklerini ifade ettikleri halde, yapılan gözlemlerde yetersiz bulundukları belirtilmiştir. Diğer taraftan Seferoğlu ve Akbıyık (2006) eleştirel düşünmenin, bilgiyi oluşturma sürecini tetikleyen bir güç olduğu ortaya konulmuş olmasına rağmen eğitim programlarının eleştirel düşünme becerileri bakımından eksik olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca eleştirel düşünme becerisine sahip olmanın akademik başarıya olumlu etkilerinin çalışmalarla kanıtlanmasına rağmen, ülkemizde hem öğretmenlerin hem de ders kitaplarının bu anlamda yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Güven ve Kürüm’ün (2007) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini ve sahip oldukları öğrenme sitillerini tespit etmek için yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak düşük düzeyde olduğu belirtilmektedir. Bu çalışma sonucunda, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin artması ile öğrencilerini eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimleri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan araştırma sonucunda özellikle 5-10 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerin öğrencilerini eleştirel düşünmeye yönlendirme eğiliminin

yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mesleki deneyimde bu yılların etkisinin gerekçelendirilmesi önemlidir.

Bu araştırma dışında literatür tarandığında ve yapılan bazı çalışma sonuçları incelendiğinde araştırma sonuçlarına paralel olarak eleştirel düşünme eğilimi düzeyinin "orta düzeyde" bulunan araştırmaların çok sayıda olduğu ortaya çıkmıştır (Akdere, 2012; Altuntaş vd., 2018; Berber, 2013; Beşoluk & Önder, 2010; Erdoğan, 2012; Göbel, 2013; Kartal, 2012; Korkmaz, 2009; Kuvaç & Koç, 2014; Leaver-Dunn, Harrelson, Martin & Wyatt, 2002; Saçlı & Demirhan, 2008).

Alanyazın incelendiğinde bu araştırma sonuçlarından farklılaşan çalışmaların da olduğunu görmek mümkündür. Eleştirel düşünme konusunda öğretmen adayları ve öğretmenler üzerine yapılan farklı araştırmalar incelendiğinde (Duğan & Aydın, 2018; Hofreiter, Monroe & Stein, 2007; Kong, 2001; Karademir, 2013; Karalı, 2012; Yeşilpınar, 2011) araştırmaya katılan öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının sahip oldukları düşünülen eleştirel düşünme eğilimi seviyeleri "yüksek düzeyde" çıktığı ve bu araştırmanın sonuçlarıyla farklılık gösteren araştırmalar olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın sebebi olarak yapılandırmacı eğitim sistemi uygulamalarıyla yetişmiş olan öğretmen adaylarının öğrencilerini eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimine daha fazla sahip oldukları gösterilebilir. Kong (2001) tarafından yapılan "Singapur Milli Eğitim Enstitüsü"nde öğrenim gören öğretmen adaylarının göreve başlamadan önceki döneme dair sahip oldukları eleştirel düşünme eğilimlerinin, öğretmenlik becerilerine etkisini incelemek'' adlı çalışmada belirlenen çalışma grubuna dahil adaylara "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği"nde bulunan sorular yöneltilmiş ve elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucu kontrol grubu olarak seçilen grupta yer alan kişilerin büyük bölümünde eleştirel düşünme becerisini gösteren puanların yüksek düzeyde çıktığı tespit edilmiştir.

Ubuz, Didiş, Şahin, Öçal (2010) yapmış oldukları çalışmada lisansüstü tez yazma sürecinin ve öğrenciler tarafından "Bilimsel Araştırma Teknikleri" temelli derslerin alınmasının

matematik ve fen bilimleri alanlarında doktora eğitimi alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ne düzeyde geliştirdiğini araştırmışlardır. Bu amaçla da ODTÜ Ortaöğretim Matematik/Fen bilimleri alanlarında doktora yeterlilik sınavlarını geçmiş olup tez hazırlama aşamasında bulunan üç doktora öğrencisi ile bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmada, incelenen öğrencilerin araştırma teknikleri temelli derslerin ve ders sırasında kullanılan yöntem ve tekniklerin eleştirel düşünme becerilerini ne şekilde etkilediğine yönelik algıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ders sırasında; farklı türdeki makalelerin okunması, tartışma tekniğinin sıklıkla kullanılması ve sorgulayıcı öğrenme yöntemlerine yer verilmesinin ders kitabı kullanılmasını destekleyici rol oynadığı ve öğrencilerde eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunların yanı sıra, öğretmen ve öğrenci etkileşimi üst düzeyde olan ve öğrencilerin dönütle karşılaştıkları sınıf ikliminde eleştirel düşünme becerilerinin ileri düzeyde gelişebildiği tespit edilmiştir. Lisansüstü eğitimde verilen "Bilimsel Araştırma Teknikleri/Bilimsel Araştırma Yöntemleri" gibi derslerin öğrencilerin ve akademisyen adaylarının olduğu kadar öğretmenlerin de eleştirel düşünme eğilimlerini arttıracağını söylemek mümkündür. Hem Ubuz, Didiş, Şahin, Öçal (2010) tarafından yapılan araştırma hem de araştırmacı tarafından yapılan araştırma sonucunda ortaya çıkan veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitim almış olmalarının öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimi kazanmasında olumlu bir etkisi olacağı sonucuna varılabilir.

Literatür incelendiğinde ülkemizde bu çalışmalardan farklı olarak eleştirel düşünme eğilimi ile ilgili öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının katılımıyla yapılan araştırmalarda eleştirel düşünme seviyesinin "düşük düzeyde" tespit edildiği çalışmalar da bulunmaktadır. (Argon & Selvi, 2011; Arslan & Ancın, 2016; Can & Kaymakçı, 2015; Gülveren, 2007; Öztürk & Ulusoy, 2008; Şen, 2009; Zayif, 2008). Ortaya çıkan bu sonuçların birçok farklı sebebinden söz etmek mümkünüdür. Bu sebeplerden bazıları: eleştirel düşünmenin öneminin yeterince fark edilememesi, araştırma ölçeğini dolduran öğretmenlerin maddeleri dikkatlice okumamaları ve üstün körü cevaplamaları ya da

objektiflikten uzak cevaplar vermeleri olarak sıralanabilir. Can ve Kaymakçı (2015) tarafından fen bilgisi öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılan çalışmada; eleştirel düşünme eğiliminin öğrenim görülen anabilim dalı, sınıf düzeyi, öğretim türü, cinsiyet, lisede mezun olunan alan ve ebeveynlerin eğitim seviyesi bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği programlarının 1 ve 4. sınıflarda eğitim gören 421 kişi ile yapılmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik eğilimlerinin "düşük düzeyde" olduğu çıkmıştır. Zayif (2008) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmada, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunun eleştirel düşünme eğilimlerinin "düşük düzeyde" olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucu ortaya çıkan verilere bakıldığında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisine yönelik sahip oldukları eğilimlerin mezun olunan ana bilim dalı, öğrenim gördükleri sınıf, yurtdışında yaşama tecrübesi ve uluslararası projeleri yürütme veya katılımcı olma gibi faktörler bakımından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçların kaynağı olarak öğretmen adaylarının birçoğunun aynı seviyede eğitim alıyor olmaları, yurtdışında yaşama deneyimi olanların sayısının az olması ve araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının uluslararası proje hazırlama oranının düşüklüğünden kaynaklandığı varsayılmaktadır.

Alanyazına bakıldığında bu çalışmada etkisi incelenen değişkenlerin birçoğu ile ilgili çalışma yapıldığı görülmüştür. Yapılan araştırmaların çoğunlukla eleştirel düşünme eğilimine cinsiyet faktörünün etkisini ölçmeye yönelik olduğu belirlenmiştir. (Akar, 2007; Çetin, 2008; Karalı, 2012; Korkmaz, 2009; Kürüm, 2002). Ayrıca eleştirel düşünme becerisine yönelik yapılan çalışmaların çoğunlukla öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisine yönelik eğilimleri ele alınmış ve farklı değişkenler bakımından sonuçların farklılık gösterip göstermediği üzerinde durulmuştur. Araştırmalara katılan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının büyük bölümünün "düşük düzeyde" eleştirel düşünme becerisine sahip olan bireyler oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Yapılan

araştırmalarda elde edilen sonuçlar incelendiğinde eğitimin her aşamasında önemli rol üstlenen öğretmenler açısından olumsuz bir durum olarak ifade edilebilir.

Ennis (1991), eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde en önemli faktörün "öğretmen" olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenin asıl görevi öğrenme sürecine rehberlik etmek ve öğrenme işini kolaylaştırmaktır. İyi bir öğretmen, etkili öğretim yapabilmek için öğrencilerinin ne şekilde öğrendiklerini ve nasıl geliştiklerini bilir. Öğrencilerinin entelektüel, kişisel ve sosyal gelişimlerini destekleyecek etkinlikler planlar ve onlara kendilerini ifade edip geliştirebilecekleri imkanlar sağlar. Problem çözme, eleştirel düşünme ve performanslarına ait ilerlemelerini teşvik edebilmek için farklı öğretim stratejileri uygular. (MEB, 2002, s.21). Bu yüzden üst düzey düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında bu beceriler hususunda iyi yetiştirilmiş öğretmenlerin yeri çok önemlidir. Ashton (1988), eğitim kurumlarının eleştirel düşünen öğrenciler yetiştirme hedefine ulaşmasının önündeki en büyük engelin, öğretmenlerin eleştirel düşünme bilgi ve becerisine sahip olmamaları olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Wilks'e (1995) göre okulların, sorgulayan, daha çok katılımcı olan, tartışmalardan kaçmayan, tahminleri ve öncelikleri belirleyen, alternatifler çözümler arayan, farklı fikirlerden özgün anlam çıkaran öğrenciler yetiştirilebilmesi için ilk başta bu dersleri verecek öğretmenleri bu becerilerle donanacak biçimde yetiştirmek gerekmektedir. Günümüz öğretmenlerinin, üst düzey düşünme becerilerine; özellikle de eleştirel düşünme becerisine sahip olup ve bu becerilerin kazandırılmasında önde gelen kişiler olarak öğrencilere ve topluma rol modellik yapmaları, çağın gereklilikleri doğrultusunda hızla değişen eğitim-öğretim programlarının uygulanışında sahip olmaları istenen en hayati özellikler arasında sayılmaktadır. Okullarda bu beceriler ile donatılmış, yeniliklere açık ve meslektaşları ile öğrencilerine önderlik edebilecek öğretmenlerin varlığı çok önem arz etmektedir. Fakat yapılan bu araştırmada sayısı azımsanamayacak derecedeki sınıf öğretmeninin basit düzeyde düşünmenin ötesine geçemediği, eleştirel düşünme gibi üst düzey bir beceriye sahip olmaktan uzak olduğu bu yüzden de öğrencilerini de eleştirel düşünmeye yönlendirme hususunda büyük eksiklik

yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu öğretmenlerin özellikle geleneksel eğitim anlayışı içerisinde yetişen ve ağırlıklı olarak lisansüstü eğitim almamış öğretmenler oldukları mesleki deneyim yılı ve mezuniyet türlerine bakılarak söylenebilir. Böylesine önemli bir beceriye sahip olmayan çok sayıda öğretmenin varlığının eğitim sistemimiz için bir handikap olduğu ortaya çıkmaktadır.

Korkmaz (2009) tarafından yapılan bir araştırmada eğitim fakültelerinde uygulanan eğitim programlarının, fakültede eğitim-öğretim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olma düzeylerine ve bu beceriye yönelik eğilimlerine ne yönde ve düzeyde bir etkisi olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Korkmaz, çalışmasında eğitim fakültesinde öğrenim gören 480 öğrenciden yararlanmıştır. Araştırmada Kökdemir (2003) tarafından çevirisi yapılan "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği"nden faydalanılmıştır. Verilerin analiz işlemleri sonunda, eğitim fakültesi öğrencilerinde eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin "orta düzeyde" olduğu, eğitim fakültesinde alınan eğitimin eleştirel düşünme becerisini geliştirme anlamında yeterince katkı sağlamadığı ve cinsiyet ile öğrenim görülen bölüm faktörlerinin eleştirel düşünebilme düzeylerini farklılaştırmadığı belirlenmiştir.

Eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimi yüksek çıkan dolayısıyla da eleştirel düşünme becerisine sahip olduğu yorumlanabilecek öğretmenler incelendiğinde 5-10 yıl arası mesleki deneyime sahip olanların ve lisansüstü eğitim yapmış olanların ağırlıklı olduğu gözlenmektedir. Bu verilerden yola çıkarak göreve yeni başlayan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine alışma sürecinin ve kendilerini yetiştirmelerinin azımsanamayacak bir zaman aldığı, öğretmen adayı olarak mezun olup göreve başlarken tam olarak eleştirel düşünebilen bireyler olmadıkları ya da eleştirel düşünme becerisine sahip olsalar bile kendilerinde bulunan bu beceriyi öğrencilerine ne şekilde aktaracaklarını bilmedikleri sonucuna varılabilir. Bu durumun yaşanmaması açısından lisans düzeyinde ve lisansüstü öğretmenlik eğitimi sırasında verilen dersler arasına eleştirel düşünme dersinin de eklenmesi son derece önem arz etmektedir. Bunun yanında bu araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı gibi lisansüstü eğitim almanın da eleştirel düşünme becerisi kazanılmasında

olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir. Eleştirel düşünme becerisinin kazanılmasında pozitif anlamda etkisi olan lisansüstü programlara, eğitim sistemi içindeki veya mezun durumda olan öğretmenlerin teşvik edilmesi ve bu eğitimi almalarının kolaylaştırılması yürütülecek akademik çalışmalar ışığında eleştirel düşünmenin yanı sıra birçok üst düzey düşünme becerisinin bu kişilerce kazanılmasında önemli katkı sağlayacaktır. Bu beceriler ile donanmış öğretmenlerin üst düzey düşünmeye yönlendirme eğilimlerinin de yüksek olacağı varsayılabilir. Özgür'ün (2013) yapmış olduğu bir araştırma sonuçlarının da desteklediği gibi eleştirel düşünmeye yönelik eğilim seviyesindeki artışın öğretmenlerin daha girişimci, yenilik peşinde olan, öncü, yeni ve farklı deneyimlere açık olan aynı zamanda da risk almaktan kaçınmayan kişiler haline dönüşmelerini de olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Bu öğretmenlerce yetiştirilen öğrencilerin de eleştirel düşünme becerisi gibi üst düzey düşünme becerilerinin en önemlilerinden birine sahip olarak eğitim sistemi içerisinde çok daha başarılı olabileceklerini söylemek yanlış olmaz.

## 5.2. Öneriler

**1.** Bu araştırmada olduğu gibi yapılan birçok araştırmadan (Akbey, 2007; Alkın-Şahin & Gözütok, 2013; Emir, 2013; Gelen, 2002; Korkmaz, 2009; Torun, 2011; Polat, 2017) yola çıkılarak öğretmenlerin genel olarak eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin orta düzeyde olduğu ve yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğilim ve düzeyine sahip olan öğretmenlerin oranının çok düşük olduğu ifade edilebilir. Yapılan araştırmalara dayanarak öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı'nca öğretmenlerin hem eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek hem de bu beceriye yönelik eğilimlerini güçlendirip öğrencilerini de böylesi bir üst düzey düşünme becerisine yönlendirmelerini arttıracak nitelikte hizmet içi uygulamalı eğitimler düzenlenebilir.

**2.** Yapılan bu araştırma sonucunda özellikle yeni mezun ve 10 yıldan fazla mesleki deneyimi olanlar grubundaki öğretmenlerin öğrencilerini eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimi düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca dayanarak öğretmenlere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması ve sahip olunan becerinin de öğrencilere doğru şekilde aktarılması ile ilgili kurslar ve sertifika programları düzenlenebilir.

**3.** Eleştirel düşünme becerisinin kazanılmasında pozitif anlamda etkisi olan lisansüstü programlara, MEB'e bağlı veya özel okullarda görev yaparak halihazırda eğitim sistemine dahil durumdaki öğretmenlerin veya mezun durumda olan öğretmen adaylarının teşvik edilmesi ve bu eğitimi almalarının kolaylaştırılması yapılacak akademik çalışmalar ışığında eleştirel düşünmenin yanı sıra birçok üst düzey düşünme becerisinin de bu kişilerce kazanılmasında önemli katkı sağlayacaktır. Bu beceriler ile donanmış öğretmenlerin üst düzey düşünmeye yönlendirme eğilimlerinin de yüksek olacağı varsayılabilir. Bu öğretmenlerce yetiştirilen öğrencilerin de eleştirel düşünme gibi üst düzey bir beceriye sahip olarak eğitim sistemi içerisinde çok daha başarılı olabileceklerini söylemek yanlış olmaz.

**4.** Bu çalışmanın sonuçlarının da desteklediği gibi eleştirel düşünme becerisi, lisans düzeyinde ve lisansüstü eğitim programlarında verilen zorunlu bir ders olmalıdır. Çünkü bu dersi alarak bu beceriyi kazanabilmiş olan öğretmen adaylarının göreve başladıklarında öğrencilerini de bu üst düzey düşünme becerisi ile donatabilmesi mümkün hale gelebilir. Kişinin kendisinin bu beceriye sahip olması onun öğrencilerini eleştirel düşünmeye doğru şekilde yönlendirebileceği manasına gelmez. Çünkü öğretmen birçok şeyi bilse bile öğrencilerine bunu doğru şekilde nasıl aktarabileceğini bilmiyorsa hedefine ulaşamaz. Üniversitelerdeki lisans ve lisansüstü programlarda verilecek olan eleştirel düşünme becerileri dersi bu manada da öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmelerine katkı sunacak ve öğretmenlerin öğrencilerine de bu becerileri kazandırmalarını kolaylaştıracaktır.

**5.** Alanyazın incelendiğinde ülkemizde eleştirel düşünme ile ilgili yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunun kolay ulaşılabilirlik etkisinden dolayı öğretmen adayları üzerine yapıldığı görülmektedir (Açışlı, 2016; Altuntaş, Yılmaz, 2017; Akdere, 2012; Argon & Selvi, 2011; Berber, 2013; Beşoluk & Önder, 2010; Can & Kaymakçı 2015; Ekinci, 2009; Emir, 2012; Göbel, 2013; Gülveren, 2007; Saçlı & Demirhan, 2008; Karalı, 2012; Kartal, 2012; Kaya, 1997; Koçak, Kurtlu, Ulaş & Epçaçan, 2015; Korkmaz, 2009; Kuvaç & Koç, 2014; Kürüm, 2002; Şen, 2009; Özelçi, 2012; Özgür, 2013; Türkmen, 2014; Ültay, Durnacı & Ültay, 2019; Yılmaz & Turan, 2018). Çalışma grubunun öğretmen adayları olarak seçilmesi elbette önemlidir fakat bunun yanında sahaya inilerek aktif olarak öğretmenlik yapmakta olan kişilerle ilgili araştırmalar yapılması da mevcut durumu olduğu gibi resmetmek bakımından değerli bir girişim olacaktır. Aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini inceleyecek olan araştırmalar da yarının büyüklerinin böylesine önemli bir beceriye ne derece sahip olacaklarını yordamak ve hem eğitim programlarımızın hem de öğretmenlerimizin çağın gerekliliklerini karşılama hususunda niteliksel yeterliliklerini sorgulamamıza yardımcı olacaktır.

**6.** Araştırmacı tarafından yapılan bu çalışma nicel yöntem uygulanarak yapılmıştır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile öğretmenlerin öğrencilerini eleştirel düşünmeye yönlendirme düzeylerini ortaya koyabilecek daha detaylı sonuçlar elde etmek adına nitel yöntem kullanılarak ya da nitel ve nicel yöntemin birlikte kullanıldığı karma teknikle de araştırmalar yapılabilir.

**7.** Eleştirel düşünme eğilimi ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında bu çalışmaların çoğunlukla cinsiyet, mesleki deneyim, yaş gibi faktörlerin etkisine yönelik yapıldıkları belirlenmiştir. Yapılan bu araştırmada da benzer değişkenlerin (cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim düzeyi) etkisi incelenmiştir. Bu değişkenler dışında, farklı değişkenler kullanılarak ve öğretmenler ya da öğretmen adayları belirlenerek de çalışmalar yürütülebilir.

**8.** Eleştirel düşünme eğilimleri "yüksek düzeyde" bulunan öğretmenlerin sahip oldukları bu beceriyi eğitim öğretim ortamlarında bulunan öğrencilere ne seviyede aktarabildiklerini inceleyen nitel araştırma yöntemi uygulanacak olan araştırmaların (Akar, 2007; Aral, 2005; Demir, 2006) da çok fazla bulunmadığı görülmüştür. Bu amaçla araştırmaların gerçekleştirilmesi de yararlı olacaktır.

**9.** Araştırmacı tarafından geliştirilip güvenirlik geçerlik çalışması yapılan ve daha sonra da sınıf öğretmenlerine uygulanan ölçek ile ulaşılan veriler ışığında geliştirilecek olan farklı ölçekler yardımıyla ortaya çıkan sonuçların irdelenmesine dönük çalışmalar yapılabilir.

**10.** Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrencilerini eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimleri incelenmiş olup ortaokul, lise gibi farklı sınıf düzeyinde ders veren ya da İngilizce, fen ve teknoloji, matematik, fizik, kimya, biyoloji gibi farklı branşlardan öğretmenlerin, öğrencilerini eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimlerinin incelenmesi faydalı olacaktır.

# KAYNAKLAR


Açışlı, S. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 15*(1), 273-285.

Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düsünme becerileri.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akbey, B. (2007). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, 7(2),* 1-13.

Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akdere, N. (2012). *Türkiye'de öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünme öğretimine yönelik tutumları ve öz yeterlik seviyeleri.* Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Alkın-Şahin, S., & Gözütok, F. (2013). Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları envanteri (EDDÖDE): Geliştirilmesi ve uygulanması. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, 3*(2), 223-250.

Altuntaş, E. Ç., Yılmaz, M. & Turan, S. L. (2018). Biyoloji öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 19*, 34-45.

Anderson, J. C., & Gerbing, D.W. (1984). The effect of samplingerr or on convergence, impropersolutions,and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, *49*, 155-173.

Aral, H. (2005). *Devlet ve özel ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri.* Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Argon, T., & Selvi, Ç. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Journal of Educational and Instructional Studies, 1*(1), 93-100.

Arifin, S., Setyosari, P., Sa'dijah, C., & Kuswandi, D. (2020). The effect of problem-based learning by cognitive style on critical thinking skills and students' retention. *Journal of Technology and Science Education*, *10(2),* 271-281.

Arslan, Ş, & Ancın, V. (2016). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(26/2), 73-99.

Ashton, P. (1988). *Teaching higher-order thinking and content: An essential ingredient in teacher preparation.* Ashton, Gainesville, FL: University of Florida

Başoğlu, N., & Mutlu, B. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel düşünme eğitimine uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *20*(3), 983-998.

Bayık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Berber, N. C. (2013). Tümdengelim yaklaşımına dayalı fizik laboratuvarının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile ilişkisi. *Milli Eğitim Dergisi, 43*(197), 228-243.

Beşoluk, Ş, & Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 9*(2), 679-693.

Beyer, B. (1987). *Pratical strategies for the teaching of thinking.* Boston: Ally and Bacon, INC.

Beyer, B. (1991). *Teaching thinking skills: A handbook for elementary school teachers.* Boston: Ally and Bacon.

Boyacı, Ş. D., & M. G. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *9*(2), 708-738.

Brad, R. (1984). Teaching critical thinking skills. *Social Education, 49,* 279-281

Brad, R. (1994). Eleştirel düşünme becerilerini öğretme. (G. Büyükkurt, Çev.), *Eğitim ve Bilim, 18*(91), 45-49.

Brahler, C.J., Quitadamo, I.J., & Johnson, E.C., (2002). Student critical thinking is enhanced by developing exercise prescriptions using online learning modules. *Advances in Physiology Education, 26*(3), 210-221

Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). Bilgi toplumu oluşturma bağlamında Türk edebiyatı dersleri üzerine düşünceler. *Türk Milli Eğitim Dergisi, 169,* 119-134.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12). Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem.

Can, Ş. & Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Education Sciences, 10*(2), 66-83.

Cohen, R.J., & Swerdlik, M.E. (2015). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement* (7). Boston: McGraw-Hill

Cole, D.A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55,* 1019-1031.

Connerly, D. (2006). *Teaching critical thinking skills to fourth grade students ıdentified as gifted and talented,* Yüksek Lisans Tezi, Graceland University, Iowa.

Çakır, N., & Senemoğlu, N. (2016). Yükseköğretimde analitik düşünme becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *24*(3), 1487-1502.

Çetin, C.N. (2008). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin ana baba tutumları ve özsaygı ile ilişkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çetin, Ş. (2001). İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi, 149,* 19-21.

Çetin, Ş., & Çetin, F. (2019). Öğretmen adaylarının öğretimi planlamaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *JRES, 6*(1), 158-174.

Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(2), *567-576.*

Çıkrıkçı, N. (1993). İki eleştirel akıl yürütme ölçeğinin geçerlik ve güvenirliğinin bir psikologlar paneli tarafından değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(2), 547-557.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademik.

Çolak, İ., Türktaş-Anasız, B., Yorulmaz, Y. İ., & Duman, A. (2019). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerinin etkisinin incelenmesi: bir meta analiz çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırması Dergisi*, *10*(1), 67-86.

Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction, 14*, 359–379.

Demir, M. K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirel, Ö. (2000). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: PEGEM.

Demirkaya, H., & Çakar, E. (2012). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 13*(2), 33-49.

Doğan, N. (2013). Eleştirel düşünmenin ölçülmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama, 22*, 29-42.

Doğanay, A., & Ünal, F. (2006). *Eleştirel düşünmenin öğretimi. A. Şimşek (Ed.), İçerik türlerine dayalı öğretim*. Ankara: Nobel

Dolgun, G., & Erdoğan, S. (2012). Hemşirelikte yaratıcılık eleştirel düşünme ve bulgularının yorumlanması. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 15*(3), 223-227.

Duğan, Ö., & Aydın, B.O. (2018). Halkla ilişkiler lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma. *Selçuk İletişim, 11*(2), 179-195.

Ekinci, Ö. (2009). *Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Emir, S. (2012). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(1), 336-350.

Emir, S. (2013). Öğretmenlerin düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordama gücü (İstanbul- Fatih örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(1), 325-347.

Ennis, R. H. (1985). Critical thinking and the curriculum. *National Forum: Phi Kappa Phi Journal, 65*(1), 28-31.

Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher, 18*, 4-10.

Ennis, R. (1991). Goals for a critical thinking curriculum. A. Costa. *Developing minds: A resource book for teaching thinking* içinde (s. 68-71). Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria.

Eryılmaz, S., & Uluyol, Ç. (2015). 21. Yüzyıl becerileri ışığında FATİH Projesi değerlendirmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* / *GEFAD, 35*(2), 209-229.

Evin-Gencel, İ. (2007). Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı öğrenme stilleri envanteri-III'ü Türkçeye uyarlama çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(2), 120-139.

Facione, P. A. (1998). Critical thinking: What it is and why it counts: a resource paper. *California Academic Press,* 1-16.

Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight assessment, 2007*(1), 1-23.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS for windows.* Dubai: Sage.

Fisher, A. (2001). *Critical thinking: an ıntroduction Cambridge:* Cambridge University.

Fisher, A. (2002). *Thinking skills for the 21'st century.* Cambridge: Cambridge International Examinations.

Fitriani, A., Zubaidah, S., Susilo, H., & Muhdhar, M. H. (2020). PBLPOE: A learning model to enhance students' critical thinking skills and scientific attitudes. *International Journal of Instruction, 13*(2), 89-106.

Floyd, F.J., & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement clinical assessment instruments. *Psychological Assessment, 7*(3), 286-299.

Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(10), 100-119.

Glasser, W. (1984). *Control theory.* New York: Harper & Row. https://www.minessence.net/AVI_Accred/pdfs/control_theory.PDF sayfasından erişilmiştir.

Göbel, D. (2013). *Sınıf öğretmenlerini eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ve uygulamaları.* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin elestirel düsünme becerileri ve bu becerileri etkileyen elestirel düsünme faktörleri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 32*, 127-146.

Güven, M., & Kürüm, D. (2007). Teacher candidates' learning styles and critical thinking dispositions. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi 6*(21), 60-90.

Halpern, D. (1988). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, (53), 449-455.

Halpern, D. (1993). Assessing the effectiveness of critic-thinking instruction. *The Journal of General Education, 42*(4), 338-353.

Hofreiter, T. D., Monroe, M. C., & Stein, T. V. (2007). Teaching and evaluating critical thinking in an environmental context. *Applied Environmental Education and Communication, 6*(2), 149-157.

İpşiroğlu, Z. (2002). *Eleştirel düşünme öğretilebilir mi?* http://www.felsefeekibi.com sayfasından erişilmiştir.

Jöreskog, K.G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Karalı, Y. (2012). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri (İnönü Üniversitesi örneği).* Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Kartal, T. (2012). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 279-297.

Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü.* Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirici düşünce ve öğretimi.* Ankara: Kazancı.

Koçak, B., Kurtlu, Y., Ulaş, H. & Epçaçan, C. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi, 61*, 211-228.

Kong, S.L. (2001), Critical thinking dispositions of pre-service teachers in Singapore: A preliminary investigation. https://www.semanticscholar.org/paper/Critical-thinking-dispositions-of-pre-service-in-AKong/83b9c8ba89d4cf57f5b82a8aaf12c4d03929b18f sayfasından erişilmiştir.

Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(4), 879-902.

Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kurnaz, A. (2013). *Eleştirel düşünme öğretimi ve etkinlikleri.* Konya: Eğitim.

Kuvaç, M., & Koc, I. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri: İstanbul Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Education, 3*(2), 46-59.

Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü.* Yüksek Lisans Tezi, Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to contentvalidity. *Personnel Psychology, 28*, 563– 575.

Leaver-Dunn, D., Harrelson, G. L., Martin, M., & Wyatt, T. (2002). Critical-thinking predisposition among undergraduate athletic training students. *Journal of Athletic Training, 37*(4), 147.

Leech, N.L., Barrett, K.C., & Morgan, G.A. (2005*). SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Lipman, M. (1987). *Critical thinking: What can it be?.* Analytic Teaching, *8*(1), 5-12.

Mctighe, J. ve Schollenberger, J. (1985). *Why teach thinking.* A. Costa

Marsh, H.W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin, 103*, 391-410.

Marsh, H.W., & Hocevar, D. (1988). A new more powerful approach to multi trait multi method analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology, 73*, 107-117.

McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education.* New York: St. Martin's. https://books.google.com.tr/books?id=E1IPDQAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22John+E..+McPeck%22&hl=tr&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false sayfasından erişilmiştir.

MEB. (2002) *Temel eğitime destek projesi "Öğretmen Eğitimi Bileşeni" öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.* Ankara: MEB.

MEB. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.*

*sınıflar)*. Ankara: MEB.

MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: MEB.

MEB. (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: MEB.

MEB. (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: MEB.

Norris, S. P., & Ennis, R. (1989). *Evaluating Critical Thinking*, Pasific Grove, Ca:Critical Thinking.

Özelçi, S. Y. (2012). *Eleştirel düşünme tutumunu etkileyen faktörler: Sınıf öğretmeni adayları üzerine bir çalışma.* Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Özdemir, O. (2020). Türkçe eğitiminde geliştirilmesi gereken bir üst düzey düşünme becerisi: analitik düşünme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *8*(3), 950-971.

Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve öğretme (13).* Ankara: Pegem Akademi.

Özgür, H. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 409-420.

Öztürk, Ç. (2004). Orta öğretim coğrafya öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme yeterlilikleri *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 75-83.

Öztürk, N., & Ulusoy, H. (2008). Lisans ve yüksek lisans hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler, *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, 1*(1), 15-25.

Palavan, Ö. (2020). The effect of critical thinking education on the critical thinking skills and the critical thinking dispositions of preservice teachers. *Educational Research and Reviews, 15*(10), 606-627.

Paul, B., Binker, A. J. A. & Weil, D. (1990). *Critical thinking handbook: K-3/A guide for remodeling lesson plans in language arts, social studies and science.* Sonoma State University, Rohnert Park, CA: Foundation for Critical Thinking.

Paul, R. (1991). Staff development for critical thinking: Lesson plan remodelling as the strategy. A. L.Costa (Ed.). Developing Minds (a reseource book for teaching thinking). *Revised Education,* 1, Alexandria, Virginia: ASCD.

Paul, R., & Elder, L. (2001). *Critical thinking: tools for taking charge of your lerning and your life.* Upper Saddle River, Nj: Prentice Hall.

Paul, R., & Elder, L. (2013). *Kritik düşünce.* (E. Aslan. & G. Sart, Çev.). Ankara: Nobel.

Resnick, L., & Klopfer, L. (1989). Toward The Thinking Curriculum Current Cognitive Research. Alexandria, Va: Ascd.

Perkins, D., & Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher, 18*(1), 16–25.

Polat, E. (2017). Kaygı düzeyi ve akademik özyeterlik inancının akademik başarı ile ilişkisi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *15*(1), 1-22.

Polat, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.

Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2006). *A firstcourse in structur alequation modeling* (2). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Rook, D. W., & Fisher, R. J. (1995). Normative ınfluences on ımpulsive buying behavior. *Journal of Consumer Research, 22*(3), 305.

Saçlı, F., & Demirhan, G. (2008). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin saptanması ve karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi, 19*(2), 92-110.

Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(30), 193-200.

Semerci, N. (2000). Kritik düşünme ölçeği. *Eğitim ve Bilim, 25*(116), 23-26.

Siegel. H. (1988). *Educating reason: rationality, critical thinking, and education*, Routledge, New York.

Snyder, L. G., & Snyder, M. J. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *The Delta Pi Epsilon Journal, 50*, 90-99.

Söylemez, Y. (2015). *Ortaokul öğrencilerine yönelik eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin geliştirilmesi.* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to stractur alequation modeling (3)*. USA: Routledge.

Sternberg, R. J., & Bhana, K. (1986). *Synthesis of research on the effectiveness of ıntellectual skills programs: Snake-oil remedies or miracle cures?. Educational Leadership, 44*(2), 60-67.

Streib, J. T. (1992). *History and analysis of critical thinking.* Doctoral Dissertation, Faculty of the Graduate School Memphis State University.

Susar Kırmızı, F. (2012). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies, 7*(3), 2353-2366.

Şenşekerci, E. & Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. U. Ü. Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, *9*(14), 15-43.

Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken, 1*(2), 69-89.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multi variate statistics.* Boston: Pearson.

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.* Ankara: Nobel.

Tezbaşaran, A.A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Torun, N. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Türk Dil Kurumu. (1995). *Türkçe sözlük.* Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Türk Dil Kurumu. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü.* Ankara: Ankara Üniversitesi.

Türkmen, N. (2014). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Ubuz,B., Didiş, M.G., Şahin, Z., & Öçal, M.F. (2010, Eylül). *Doktora öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde derslerin etkisi*. 9. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, 9 Eylül Üniversitesi, İzmir.

Walsh, D., & Paul, R. (1988). *The goal of critical thinking: From educational ideal to educational reality*. Washington D.C.: American Federation of Teachers.

Watson, G., & Glaser, E.M. (2012). *Watson-Glaser tm ıı critical thinking appraisal. technical manual and user's guide*. San Antonion, TX: Pearson.

Wilks, S. (1995). *Critical & creative thinking: Strategies for classroom inquiry.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Wilson, D. M., & Narasuman, S. (2020). Investigating teachers' implementation and strategies on higher order thinking skills in school based assessment instruments. *Asian Journal of University Education*, *16*(1), 70-84.

Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara: Alkım.

Vural, A., & Kutlu, Y. (2004). *Eleştirel düşünme: Ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenirlik çalışması*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, *13*(2), 189-199.

Yang, Y. C., & Chou, H. (2008). Beyond critical thinking skills: Investigating the relationship between critical thinking skills and dispositions through different online instructional strategies. *British Journal of Educational Technology, 39*(4), 666-684.

Yeşilpınar-Uyar, M., & Doğanay, A. (2018). Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 186-209.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5).* Ankara: Seçkin.

Yılmaz, B. (2017). *Sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve yanal düşünme eğilimleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Yılmaz Özelçi, S. (2012). *Eleştirel düşünme tutumunu etkileyen faktörler: sınıf öğretmeni adayları üzerine bir çalışma.* Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Yurdagül, H. (2005, Eylül). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için geçerlik indekslerinin kullanılması.* XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Zayif, K. (2008). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

# EKLER

## Ek 1. MEB Araştırma İzni

**Evrak Tarih ve Sayısı: 18.11.2020-E.34296**

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.16848277
Konu : Araştırma İzni

17.11.2020

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 13.10.2020 tarihli ve 24342 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı yüksek lisans programı Muhsin NAS'ın, **"sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Eleştirel Düşünmeye Yönlendirme Eğilimlerinin İncelenmesi"** konulu çalışması kapsamında İlimiz Altındağ ve Mamak İlçelerine bağlı ilkokullarda uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları

Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi

Bilgi:
Altındağ ve Mamak İlçe MEM

Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: D. KARAGÜZEL
Tel: 0 (312) 306 89 07
Faks: 0 (___) ___ __ __

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 3af3-1956-3d44-a076-e8ca kodu ile teyit edilebilir.

**Ek 2. Kişisel Bilgi Formu**

# SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİ ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE YÖNLENDİRME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

Değerli meslektaşım,
Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimlerini tespit edebilmek için kullanılacak bir ölçek geliştirmektir.
Aşağıdaki sorulara vereceğiniz cevaplar "Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Eleştirel Düşünmeye Yönlendirme Eğilimlerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde kullanılacaktır.
Sonuçların geçerli olabilmesi için soruları tarafsız ve samimi biçimde cevaplandırmanız gerekmektedir.
Katılımınız için teşekkür ederim.

Muhsin NAS
Gazi Üniversitesi
Eğitim Programları ve Öğretimi
Y. Lisans Öğrencisi

* Gerekli

BÖLÜM 2 : KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz *

*Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.*

- ◯ Kadın
- ◯ Erkek

2. Eğitim durumunuz? *

*Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.*

- ◯ Yüksek Okul
- ◯ Lisans
- ◯ Yüksek Lisans
- ◯ Doktora

3. Meslekte kaçıncı yılınız? *

*Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.*

- ◯ 1-5 Yıl
- ◯ 6-10 Yıl
- ◯ 11-15 Yıl
- ◯ 16-20 Yıl
- ◯ 20 + Yıl

## Ek 3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Eleştirel Düşünmeye Yönlendirme Eğilimi Ölçeği (SÖÖEDYEÖ)

| SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİ ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYE YÖNLENDİRME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ | HİÇ KATILMIYORUM | KATILMIYORUM | KISMEN KATILIYORUM | BÜYÜK ÖLÇÜDE KATILIYORUM | TAMAMEN KATILIYORUM |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.Öğrencilerimi kendilerini doğru biçimde ifade etmeleri konusunda cesaretlendirir ve desteklerim. | | | | | |
| 2.Öğrencilerimin özgür bir tartışma ortamı kurmalarını ve tartışmalara katılmaktan zevk almaya çalışmalarını sağlarım. | | | | | |
| 3.Öğrencilerimin bir problemi çözmeden önce olaya farklı açılardan bakmak gerektiğinin önemini fark etmelerini sağlamaya çalışırım. | | | | | |
| 4.Öğrencilerimin sunulan probleme farklı çözüm yolları geliştirmelerini teşvik ederim. | | | | | |
| 5.Öğrencilerimden kendi düşünme süreçlerini değerlendirmelerini ve öz eleştiri yapmalarını isterim. | | | | | |
| 6.Öğrencilerime eleştirel dinleme ve eleştirel okuma becerilerini kazandırmak için uygun etkinlikler planlarım. | | | | | |
| 7.Sorgulayan, soru soran, probleme farklı bakış açısıyla yaklaşan öğrencilerimi teşvik eder ve bu davranışlarını pekiştiririm. | | | | | |
| 8.Öğrencilerimin kendilerini güvende hissetmelerini ve fikirlerini özgürce ifade etmelerini sağlarım. | | | | | |
| 9.Öğrencilerime eleştirel düşünen birey olmaları hususunda model olmaya gayret ederim. | | | | | |
| 10.Derslerimde öğrencilerimi düşünmeye sevk edecek problem durumları ortaya koymaya özen gösteririm. | | | | | |
| 11.Öğrencilerimin ulaştıkları bilgilerle ilgili kanıtlar sunmalarını ve gerekçelerini ortaya koymalarını isterim. | | | | | |
| 12.Öğrencilerimin kendilerine verilen bilgilerdeki zıtlıkları ve çelişkileri fark etmelerini sağlarım. | | | | | |
| 13.Öğrencilerimin karmaşık olarak verilen bilgiyi sınıflandırmalarını sağlamaya çabalarım. | | | | | |
| 14.Öğrencilerimden verilen bilgileri yorumlamalarını, analiz ve sentez yapmalarını ve böylece bütünsel bilgiye ulaşmalarını isterim. | | | | | |
| 15.Öğrencilerime başkalarının fikirlerinin de değerli olduğunu ve onlara saygı duymalarını gerektiğini anlatırım. | | | | | |
| 16.Öğrencilerime yeni kanıtlara ulaşınca fikirlerimizi değiştirmemizin normal olduğunu benimsetirim. | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 17.Öğrencilerime her bilginin doğru olmadığını, bilgi kaynağının güvenirliğini sorgulamaları gerektiğini fark ettiririm. | | | | | |
| 18.Derste öğrencilerimin tartışmasını desteklerim. | | | | | |
| 19.Öğrencilerime araştırmaya ve problem çözmeye yönelik ödevler veririm. | | | | | |
| 20.Öğrencilerimi önceden öğrendikleri bilgileri kullanarak yeni bilgiye ulaşmaları için yönlendiririm. | | | | | |
| 21.Öğrencilerimin sunulan problem durumuyla ilgili varsayımlar ve çıkarımlar yapmalarını sağlarım. | | | | | |
| 22.Öğrencilerimi bir duygu, düşünce ya da duruma karşı ön yargılı olmalarının zararları hakkında bilinçlendiririm. | | | | | |
| 23.Öğrencilerimi açık düşünmeleri konusunda cesaretlendiririm. | | | | | |
| 24.Öğrencilerimin bireysel farklılıklarını ve gelişim düzeylerini kavramaya çalışırım. | | | | | |
| 25.Öğrencilerimi elde ettikleri yeni bilgiyi nasıl ve nerede kullanabileceklerini keşfetmeleri konusunda desteklerim. | | | | | |
| 26.Öğrencilerimi bir değerlendirme yapmadan önce o konuyla ilgili bir ölçüt belirlemeleri veya geliştirmeleri konusunda uyarırım. | | | | | |
| 27.Öğrencilerime sahip oldukları bilgilerin her zaman doğru olamayabileceğini fark etmeleri için örnekler veririm. | | | | | |
| 28.Öğrencilerime duygu ve düşünce arasındaki farkı açıklarım. | | | | | |
| 29.Öğrencilerimi problem çözme ve düşünme süreçlerinde hem kendilerine hem de çevrelerine karşı dürüst olmalarının gerekliliği hakkında cesaretlendiririm. | | | | | |
| 30.Öğrencilerimin eleştirel düşünme konusunda kendilerine güven duymalarını sağlarım. | | | | | |
| 31.Öğrencilerimin problemin çözümüyle ilgili olan ve olmayan düşünceleri ayırt etmelerine yardımcı olurum. | | | | | |
| 32.Öğrencilerimi kanıtlanmış bilgiler ve varsayımlar arasındaki farklılıkları keşfetmeleri için desteklerim. | | | | | |
| 33.Derslerimi yalnızca başarılı öğrencilerle değil tüm sınıfın aktif katılımıyla işlemeye dikkat ederim. | | | | | |
| 34.Derslerimde başarısız ya da orta düzeydeki öğrencilerimi etkin katılımları için cesaretlendirici dönütler veririm. | | | | | |
| 35.Öğrencilerime düzeylerini de dikkate alarak üst düzey sorular sorarım. | | | | | |
| 36.Öğrencilerimi şüpheci ve meraklı olmaları konularında teşvik ederim. | | | | | |
| 37.Öğrencilerimi düşüncelerinin sorumluluğunu almaları ve kararlı olmaları hususlarında cesaretlendiririm. | | | | | |
| 38.Öğrencilerime problemin çözümü için doğru soruları, doğru zaman ve yerde sormalarının önemini fark ettirmek için çabalarım. | | | | | |
| 39.Öğrencilerime problem çözümünde dikkatli ve planlı araştırma yapmalarının öneminden bahsederim. | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 40.Öğrencilerimden fikirlerinin altında yatan sebepleri açıklamalarını isterim. | | | | | |
| 41.Öğrencilerimin bir düşünceyi değerlendirirken tarafsız olmalarının önemini kavramaları için çabalarım. | | | | | |
| 42.Öğrencilerime bir problemin çözümü sırasında zaman zaman tersliklerle karşılaşabileceklerini anlatırım. | | | | | |
| 43.Öğrencilerimin bir problem durumunda asıl önemli olanla daha az önemli olan unsurları fark etmelerini beklerim. | | | | | |
| 44.Öğrencilerimden bir problemi çözerken önsezilerine güvenmelerini isterim. | | | | | |
| 45.Öğrencilerime her zaman kesin bir doğru olmadığını bazen bir sorunun birden çok doğru cevabı olabileceğini kavramaları için örnekler veririm. | | | | | |
| 46.Öğrencilerimden kendilerine sunulan örneklerden yola çıkarak yeni örnekler vermelerini isterim. | | | | | |
| 47.Öğrencilerimden bir problem çözümünden yola çıkarak farklı bir problemin çözümünü bulmalarını isterim. | | | | | |
| 48.Öğrencilerimin bir tartışmayı kazanmaktansa doğruya ulaşmayı istemelerinin önemini fark ettirmeye gayret ederim. | | | | | |
| 49.Öğrencilerimden her şeyden önce kendilerini tanımalarını ve bunun önemini kavramalarını beklerim. | | | | | |
| 50.Öğrencilerimi yeni bilgi ve düşüncelere ulaşmada istekli olmaları için teşvik ederim. | | | | | |
| 51.Öğrencilerime bir karar alırken başkalarının fikirlerini de dikkate almaları konusunda örnek olurum. | | | | | |



*“GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...”*