



**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
(EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM)
EPÖ-DR-2012-0003**

**ELEŞTİREL DÜŞÜNME TUTUMUNU ETKİLEYEN
FAKTÖRLER: SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARI ÜZERİNE
BİR ÇALIŞMA**

**HAZIRLAYAN
Serap YILMAZ ÖZELÇİ**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU**

AYDIN-2012

**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
(EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM)
EPÖ-DR-2012 - 0003**

**ELEŞTİREL DÜŞÜNME TUTUMUNU ETKİLEYEN
FAKTÖRLER: SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARI ÜZERİNE
BİR ÇALIŞMA**

HAZIRLAYAN

Serap YILMAZ ÖZELÇİ

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

AYDIN-2012

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Serap YILMAZ ÖZELÇİ tarafından hazırlanan ELEŞTİREL DÜŞÜNME TUTUMUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLER: SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARI ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA başlıklı tez, 16 / 07 / 2012 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

<u>Unvanı, Adı ve Soyadı</u> :	<u>Kurumu</u> :	<u>İmzası:</u>
Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU(Baş.)	Adnan Menderes Ü.	
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU	Adnan Menderes Ü.	
Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL	Necmettin Erbakan Ü.	
Yrd. Doç. Dr. Orhan KUMRAL	Pamukkale Ü.	
Yrd. Doç. Dr. A. Murat ELLEZ	Dokuz Eylül Ü.	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Doktora tezi, Enstitü Yönetim Kurulununsayılı kararıyla .../.../.... tarihinde onaylanmıştır.

Doç. Dr. Selçuk ÇOLAKOĞLU
Enstitü Müdürü

Bu tezde görsel, işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm sonuç ve bilgileri tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Serap YILMAZ ÖZELÇİ

Bu tez Adnan Menderes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Kapsamında projelendirilmiş ve EĞF-11002 proje kodu ile mali destek alınarak tamamlanmıştır.

SERAP YILMAZ ÖZELÇİ

ELEŞTİREL DÜŞÜNME TUTUMUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLER: SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARI ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarını ve bu tutumlarına ilişkin görüşlerini belirlemek ve araştırma kapsamında ele alınan bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, algılanan sosyo-ekonomik düzey, algılanan anne-baba tutumu, algılanan kişilik özelliği ve başarı) eleştirel düşünme tutumlarını ne oranda yordadığını belirlemektir.

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanıldığı araştırmada evren ve örneklem seçimi de iki aşamada yapılmıştır. Araştırmanın nicel çalışma evrenini 17 farklı eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemi ise bu evren içerisinden oransız küme örnekleme ile seçilen toplam 1342 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmanın nitel çalışma evrenini ise Adnan Menderes Üniversitesi sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan 91 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma grubunu ise düşük ve yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adayları arasından gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen 28 öğretmen adayı oluşturmuştur.

Araştırmaya ilişkin verilerin toplanmasında beş farklı ölçme aracından yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının belirlenmesinde araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği”, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde de araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış “Görüşme Formu” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının algıladıkları kişilik tiplerinin belirlenmesinde Bacanlı, İlhan ve Aslan (2009) tarafından geliştirilmiş olan “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT)”, algılanan anne-baba tutumlarının belirlenmesinde

Sümer ve Güngör (1999) tarafından geliştirilmiş olan “Çocuk Yetiştirme Stilleri” ölçeği ve diğer demografik değişkenlerin belirlenmesi amacı ile de “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS – Windows 11,5 paket programı kullanılmıştır. Araştırma amaçları kapsamında betimsel istatistikler, t-testi, Anova, Manova ve regresyon analizinden yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizinden yararlanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre; sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumları ortalamanın üzerindedir. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumları; cinsiyete, sınıf düzeyine ve anne- baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumları; yaşa göre “Neden Aramaya Açıklık” ve “Kanıtı Dayalı Karar Verme” alt ölçekleri dışında anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumları; algılanan sosyo-ekonomik duruma göre, ölçekten elde edilen toplam puan bağlamında anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutum ölçeğinden elde ettikleri toplam puanları algıladıkları anne ve baba tutumuna göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile algılamış oldukları kişilik özelliği arasında genel olarak düşük ve pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

Eleştirel düşünme tutumunun yordanmasında “deneyime açıklık”, “sorumluluk sahibi olma”, “duygusal dengesizlik”, “kabul edici / ilgili anne tutumu” ve “akademik başarı” değişkenleri anlamlı etkiye sahiptir. Öz-düzenlemeyi “sorumluluk sahibi olma”, “duygusal dengesizlik”, “kabul edici ilgili anne tutumu”, “başarı”, “sınıf” ve “yaş” değişkenleri yordamaktadır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarına ilişkin görüşleri sahip oldukları eleştirel düşünme tutumuna göre farklılaşırken, taraf olmanın gerekliliğine ilişkin inanç noktasında birleşmektedir.

ANAHTAR SÖZCÜKLER

Eleştirel Düşünme Tutumu, Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği, Sınıf Öğretmeni Adayı, Öz-Düzenleme, Algılanan Kişilik, Algılanan Anne-Baba Tutumu.

SERAP YILMAZ OZELCI

**FACTORS AFFECTING CRITICAL THINKING ATTITUDE: A STUDY
ON PRIMARY PRE-SERVICE TEACHERS**

ABSTRACT

Main purpose of this study is to determine critical thinking attitudes and views regarding to these attitudes of pre-service teachers studying at undergraduate program of primary school teaching and predict critical thinking attitudes about independent variables undertaken in research (gender, age, class level, parental educational status, perceived social economic level, perceived parental attitude, perceived personality trait and achievement).

The study is figured in descriptive survey model. Qualitative and quantitative data collection methods are used in this study. Population and sample are chosen at two-stages. First and fourth grade pre-service teachers studied at undergraduate program of primary school teaching of 17 different faculties of education constitute quantitative population of the study. A total of 1342 primary pre-service teachers chosen from this population by using the technique of disproportional cluster sampling constitute the sample of the study. 91 pre-service teachers studying at undergraduate program of primary school teaching at Adnan Menderes University constitute qualitative target population of the study. 28 pre-service teachers selected voluntarily among pre-service teachers who had low and high critical thinking attitude constitute the study group.

To collect the data, five different assessment instruments are used in the study. “Critical Thinking Attitude Scale” developed by the researcher is used for determining critical thinking attitudes of pre-service teachers. Also a semi – structured “Interview Form” developed by the researcher is used for determining views with regard to critical thinking attitudes of pre-service teachers. “Personality Test Role Based” developed by Bacanlı, İlhan and Aslan (2009) is used for determining personality types perceived by pre-service teachers. Scale of “Child Rearing Styles” developed by Sümer and Güngör (1999) is used for determining perceived parental attitudes and “Personal Information Form” is used for determining other demographic variables.

SPSS – Windows 11,5 package is used for the analysis of quantitative data. Descriptive statistics such as t- test, Anova, Manova and regression analysis are used for the research purposes. Descriptive analysis and content analysis are used for the qualitative data.

According to the findings; critical thinking attitudes of primary pre-service teachers are above the average. Critical thinking attitudes of primary pre-service teachers do not differ significantly according to gender, class level and parental educational status. Critical thinking attitudes of primary pre-service teachers don't differ significantly according to age except for subscales of "Clarify for Reason" and "Evidence-Based Decide".

Critical thinking attitudes of primary pre-service teachers differ significantly within the context of total point obtained from scale according to perceived social economic situation. Besides, total points obtained from critical thinking attitude scale of pre-service teachers differ significantly according to perceived parental attitude. There is a significant, low and positive relationship in general between critical thinking attitudes of pre-service teachers and perceived personality trait. Variables of "receptive for experience", "responsible", "neuroticism", "receptive / interested parental attitude" and "academic achievement" have a meaningful effect for predicting critical thinking attitudes. Variables of "reasonable", "neuroticism", "receptive interested parental attitude", "achievement", "class" and "age" predict self-regulation. Although the views of pre-service teachers with regards to critical thinking attitudes differ according to their critical thinking attitudes, they have an agreement on the belief for the requirement of being a part.

KEYWORDS

Critical Thinking Attitude, Critical Thinking Attitude Scale, Primary Pre-service Teacher, Self-Regulation, Perceived Personality, Perceived Parental Attitude

ÖNSÖZ

Toplumun şekillenmesi ve gereksinim duyulan insan modelinin yetiştirilmesinin amaç edinen eğitim aynı zamanda bireylerin topluma, çevreye ve değişime ayak uydurabilmelerini sağlamayı da amaçlamaktadır. Düşünme süreçlerini aktif olarak kullanabilen bireyler; bilim ve teknolojiadaki hızlı dönüşümler ve bunun insan hayatına yansımalarına ayak uydurabilmekte, artan bilgi birikimi ve yaşanan devinime başarı ile uyum sağlamaktadır. Bu bağlamda düşünme süreçleri, özellikle de eleştirel düşünme toplumun tüm bireylerine kazandırılması hedeflenen beceriler arasına girmiştir. Ancak bir beceriye sahip olmak o beceriyi etkili biçimde kullanabilmeyi garanti etmemektedir. Söz konusu beceriye ilişkin olumlu tutuma sahip olmak, becerinin davranışa dönüştürülmesinde önemli role sahiptir.

Tutumların davranışlara yön veren eğilimler olduğu düşünüldüğünde eğitim sistemi içerisinde eleştirel düşünen bireyler yetiştirme hedefinin eleştirel düşünme tutumuna sahip bireyler yetiştirmeyi ön koşul olarak içinde barındırdığı görülmektedir. Dirençli olmakla birlikte yaşantı ve öğrenme yolu ile değiştirilebilen tutumların eğitim sistemi içerisinde şekillendirilmesi yolu ile bireylere önce olumlu tutumlar kazandırılarak söz konusu becerileri gündelik yaşamın bir parçası olarak kullanmaları sağlanabilir. Bu düşünceden hareketle araştırmanın odağını eleştirel düşünme tutumunu etkileyen faktörler oluşturmaktadır. Eleştirel düşünme tutumuna etki eden faktörler belirlenerek, bu faktörlerin eğitim sistemi içerisinde vurgulanmasına dikkat çekilmek istenmektedir.

Eleştirel düşünme tutumuna etki eden faktörlerin araştırıldığı bu araştırma birçok kişinin katkısı ile şekillenmiş ve son halini almıştır. Öncelikle süreçteki yönlendirmelerinden dolayı danışman hocam Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU'na, jüri üyeleri Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU, Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL, Yrd. Doç. Dr. Orhan KUMRAL ve Yrd. Doç. Dr. A. Murat ELLEZ'e teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma konusunun şekillenmesi ve ölçme aracının geliştirilmesi sürecindeki destekleri, akademik alandaki cesaretlendirici tutumu ve desteği için Yrd. Doç. Dr. Ruken AKAR VURAL'a çok teşekkür ederim. Görüşme formunun şekillenmesindeki katkılarından

dolayı Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY, Yrd. Doç. Dr. Meltem YALIN UÇAR ve uzman kanısı için zaman ayıran tüm akademisyenlere teşekkür ederim.

Sevgili dostum, oda arkadaşım, Arş. Gör. Meltem ÇENGEL olmasaydı bu tez tamamlanamazdı. En umutsuz anlardaki cesaretlendirmeleri, ortaya çıkan her problemi kendi problemiymişçesine ele alarak kafa yorması, çözüm üretme çabası bu uzun ve zorlu süreçteki en büyük desteğim oldu. Ayrıca dostlarım Arş. Gör. Suna ÇÖĞMEN ve Arş. Gör. Ümrân ŞAHİN'e, farklı eğitim fakültelerinde uygulamaların gerçekleştirilmesini sağlayan arkadaşlarıma, uygulamaya katılan öğretmen adaylarına ve ismini burada yazamadığım araştırmaya katkısı olan tüm bilim insanlarına teşekkür ederim.

Son olarak teşekkürlerin en büyüğü aileme. Bu beş yılın tüm zorluklarını benimle birlikte yaşadıkları ve her koşulda beni cesaretlendirdikleri için Mükerrrem YILMAZ, İsmail YILMAZ, Fethi YILMAZ ve Ömer ÖZELÇİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Serap YILMAZ ÖZELÇİ

Aydın / 2012

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
Türkçe Özet	i
İngilizce Özet.....	ii
Önsöz	iii
İçindekiler	iv
Çizelgeler Listesi	ix
Kısaltmalar Listesi	xvii

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1 Problem.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı	9
1.3 Araştırmanın Önemi	10
1.4 Sayıtlılar.....	12
1.5 Sınırlılıklar.....	12
1.6 Tanımlar.....	12
1.7 Kısaltmalar.....	13

BÖLÜM II

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	14
2.1. ELEŞTİREL DÜŞÜNME.....	14
2.2. ELEŞTİREL DÜŞÜNME TUTUMU	21
2.3. ELEŞTİREL DÜŞÜNME TUTUMUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLER.....	26
2.3.1 Cinsiyet.....	26

2.3.2 Yaş	29
2.3.3 Algılanan Kişilik Özelliği.....	31
2.3.4 Algılanan Ana-Baba Tutumu.....	34
2.3.5 Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey	37
2. 3.6 Akademik Başarı	39
2. 3.7 Öz-düzenleme	40
2.4. ELEŞTİREL DÜŞÜNME TUTUMUNUN ÖLÇÜLMESİ.....	42
2.5. ELEŞTİREL DÜŞÜNME TUTUMU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	45
2.6. ARAŞTIRMALARIN GENEL OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ	63

BÖLÜM III

3. YÖNTEM	65
3.1. Araştırma Modeli.....	65
3. 2. Evren ve Örneklem	67
3.2.1. Nicel Veriler İçin Evren ve Örneklem	67
3.2.2. Nitel Veriler İçin Çalışma Grubu	73
3.3. Veri Toplama Araçları.....	79
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları	79
3.3.1.1. Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği	79
3.3.1.2. Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği	93
3.3.1.3. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi	96
3.3.1.5. Kişisel Bilgiler Formu	97
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları.....	98
3.3.2.1. Görüşme Formu	98
3. 4. Verilerin Toplanması.....	99

3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması	99
3.4.2. Nitel Verilerin toplanması	99
3.5. Verilerin Çözümlemesi	100
3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi	100
3.5.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi	101
3.5.2.1. Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Yapılan Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları.....	102
3.5.2.2. Araştırmada Alınan Etik Önlemler.....	104
3.5.2.3. Araştırmacının Rolü	105

BÖLÜM IV

4. BULGULAR.....	107
4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	107
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	111
4.2.1. Eleştirel Düşünme ve Cinsiyet.....	111
4.2.2. Eleştirel Düşünme ve Yaş.....	112
4.2.3. Eleştirel Düşünme ve Sınıf Düzeyi.....	113
4.2.4. Eleştirel Düşünme ve Anne Eğitim Durumu	114
4.2.5. Eleştirel Düşünme ve Baba Eğitim Durumu	116
4.2.6. Eleştirel Düşünme ve Algılanan Ekonomik Durum	118
4.2.7. Eleştirel Düşünme ve Akademik Başarı	120
4.2.8. Eleştirel Düşünme ve Algılanan Anne-Baba Tutumu	122
4.2.8.1. Eleştirel Düşünme ve Algılanan Anne Tutumu	122
4.2.8.2. Eleştirel Düşünme ve Algılanan Anne Tutumu	125
4.2.9. Eleştirel Düşünme ve Algılanan Kişilik Özelliği	127
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular	129

4.3.1. Eleştirel Düşünme Tutumunun Yordanması	131
4.3.2. Eleştirel Düşünme Tutumu / Neden Aramaya Açıklığın Yordanması.....	133
4.3.3. Eleştirel Düşünme Tutumu / Çıkarımda Bulunmanın Yordanması	134
4.3.4. Eleştirel Düşünme Tutumu / Bilgi Toplamaya İstekliliğin Yordanması.....	135
4.3.5. Eleştirel Düşünme Tutumu / Kanıta Dayalı Karar Vermenin Yordanması.....	136
4.3.6. Eleştirel Düşünme Tutumu / Öz-düzenlemenin Yordanması.....	137
4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	139
4.4.1. Kendini Tanıma	140
4.4.2. Karar Verme	142
4.4.3. Alternatif Üretme.....	147
4.4.4. Kanıt Arama.....	148
4.4.5. Objektiflik / Tarafsızlık	152
4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	155
4.5.1. Kendini Tanıma	156
4.5.2. Karar Verme	157
4.5.3. Alternatif Üretme.....	163
4.5.4. Kanıt Arama.....	164
4.5.5. Objektiflik / Tarafsızlık	172

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA ve YORUM178

5.1. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumu	178
--	-----

5.2. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumunun Yordayıcıları ...	185
5.3. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarına İlişkin Görüşleri	192

BÖLÜM VI

6. SONUÇ ve ÖNERİLER	199
6.1. Sonuçlar	199
6.2. Öneriler	206
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	206
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler	207
KAYNAKÇA.....	208
EKLER	231
ÖZGEÇMİŞ	246

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 3.1: Üniversiteler ve Taban Puanları (Azalan Sırada).....	68
Çizelge 3.2: Düşük, yüksek ve orta puan ortalaması ile öğrenci kabul eden üniversiteler	69
Çizelge 3.3: Örneklemeye İlişkin Demografik Bilgiler	70
Çizelge 3.4: Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Tutum Puanları.....	74
Çizelge 3.5: Nitel Çalışma Grubu.....	75
Çizelge 3.6: Faktörlere İlişkin Özdeğer ve Varyans Değerleri	82
Çizelge 3.7: Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği İkinci Uygulamaya İlişkin Faktör Analizi ve Madde Analizi Sonuçları.....	83
Çizelge 3.8: Faktörlere İlişkin Cronbach-alpha Değerleri.....	84
Çizelge 3.9: Ölçekler Arasındaki Korelasyon Katsayıları.....	86
Çizelge 3.10: Faktörlere İlişkin Özdeğer ve Varyans Değerleri.....	87
Çizelge 3.11: Eleştirel Düşünme Ölçeği Dördüncü Uygulamaya İlişkin Faktör Analizi ve Madde Analizi Sonuçları	88
Çizelge 3.12: Faktörlere İlişkin Cronbach-alpha Değerleri.....	90
Çizelge 3.13: Ölçekler Arasındaki Korelasyon Katsayıları.....	92
Çizelge 3.14: Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği (ÇYSÖ) ile gerçekleştiren çalışmalarda elde edilen iç tutarlılık katsayıları	94
Çizelge 3.15: ÇYSÖ Analiz Sonuçları	94
Çizelge 3.16: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi Analiz Sonuçları.....	95
Çizelge 3.17: Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Kullanım Amaçları.....	99
Çizelge 3.18: Kodlayıcılar Arası Güvenirlik	103
Çizelge 3.19: Kodlamalar Arası Güvenirlik	103

Çizelge 4.1.1: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	107
Çizelge 4.1.2: Öğretmen Adaylarının Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	109
Çizelge 4.1.3: Sınıf öğretmeni adaylarının anne babalarının çocuk yetiştirme stillerine göre dağılımları	110
Çizelge 4.1.4: Öğretmen Adaylarının Sıfatlara Dayalı Kişilik Testinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	110
Çizelge 4.2.1.1: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre U Testi Sonuçları	111
Çizelge 4.2.2.1: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	112
Çizelge 4.2.3.1: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre T- Testi Sonuçları	114
Çizelge 4.2.4.1: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	115
Çizelge 4.2.5.1: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	117
Çizelge 4.2.6.1: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği Puanlarının Algılanan Sosyoekonomik Duruma Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	118
Çizelge 4.2.7.1: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği Puanlarının akademik Başarılarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	120

Çizelge 4.2.8.1.1:Şımartan, Otoriter, Açıklayıcı, İhmalkâr Anne Çocuk Yetiştirme Stillerinin Eleştirel Düşünme Tutumlarına Etkisi (MANOVA)	122
Çizelge 4.2.8.1.2: Eleştirel düşünme tutum puanlarının annenin çocuk yetiştirme stiline ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile annenin çocuk yetiştirme stiline göre tek yönlü ANOVA sonuçları	123
Çizelge 4.2.8.2.1: Baba Çocuk Yetiştirme Stillerinin (Şımartan, Otoriter, Açıklayıcı, İhmalkâr) Eleştirel Düşünme Tutumlarına Etkisi (MANOVA)	125
Çizelge 4.2.8.2.2: Eleştirel Düşünme Tutum Puanlarının Babanın Çocuk Yetiştirme Stiline İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Babanın Çocuk Yetiştirme Stiline Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları ..	126
Çizelge 4.2.9.1: Eleştirel Düşünme Tutumu ile Algılanan Kişilik Özelliği Arasındaki Korelasyon	127
Çizelge 4.3. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler Arası Korelasyon	130
Çizelge 4.3.1.1: Eleştirel Düşünme Tutumunun Yordanma Düzeyleri İle İlgili Regresyon Analizi Sonuçları	132
Çizelge 4.3.2.1: Eleştirel Düşünme Tutumunun Yordanma Düzeyleri İle İlgili Regresyon Analizi Sonuçları	134
Çizelge 4.3.3.1: Eleştirel Düşünme Tutumu-Çıkarımda Bulunmanın Yordanma Düzeyleri İle İlgili Regresyon Analizi Sonuçları	135
Çizelge 4.3.4.1: Eleştirel Düşünme Tutumu Bilgi Toplamaya İstekliliğin Yordanma Düzeyleri İle İlgili Regresyon Analizi Sonuçları	135
Çizelge 4.3.5.1: Eleştirel Düşünme Tutumu Kanıta Dayalı Karar Vermenin Yordanma Düzeyleri İle İlgili Regresyon Analizi Sonuçları	137
Çizelge 4.3.6.1: Eleştirel Düşünme Tutumu- Öz-Düzenlemenin Yordanma Düzeyleri İle İlgili Regresyon Analizi Sonuçları	137

KISALTMALAR LİSTESİ

EDTÖ	: Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği
SDKT	: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi
ÇYSÖ	: Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu araştırma ile sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumları, bu tutumlarına ilişkin görüşleri ve eleştirel düşünme tutumuna etki eden faktörler incelenmiştir. Bu bölümde problem, amaç ve alt amaçlar, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM

Düşünme ile iyi düşünme arasındaki fark yürümekle dans etmek arasındaki farka benzer. Birisi doğal olarak öğrenilir, diğeri ise otomatik olarak ortaya çıkmaz, çaba gerektirir.

Tim Van Gelder

İnsanın sahip olduğu ve onun doğayla uyum içerisinde yaşamasını, doğanın sunduğu olanakları gereksinimlerini karşılamada kullanmasını sağlayan temel niteliği düşünme becerisidir. Alınacak mobilyanın rengini belirleme, markette ürün seçme, hafta sonu yapılacak etkinliğe karar verme gibi gündelik yaşamın bir parçası olarak verilen basit kararlar ya da bir problem durumunda alınan karmaşık kararlar, düşünme sürecinin ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Alternatiflerin, farklı olanakların incelenmesinin ardından, her birey kendi ölçütlerine göre “en uygun”u seçmektedir. Bu seçim süreci ilk insandan bu güne devam etmekle birlikte, modern insanın gereksinimleri ilk insandan farklılaşmaktadır. Buna bağlı olarak da karar verme ve sorun çözme biçimleri farklılaşmaktadır. Modern insanın durumuna bakıldığında düşünme; *değişime uyum sağlama* ve değişen koşullar içerisinde *kendine yer bulma* olarak kendini göstermektedir. Bilim ve teknolojiadaki hızlı dönüşümler ve bunun insan hayatına yansımalarına ayak uydurabilmede, artan bilgi birikimi ve dünya ölçeğinde yaşanan devinime uyum sağlamada, düşünme süreçlerini aktif olarak kullanabilen bireyler başarı sağlamaktadır.

Genel olarak bakıldığında; bireyler düşünmeyi hayatlarının amacını belirlemek, güçlükleri ya da problemleri önceden kestirerek çözüm bulmak, yeni kavramlar oluşturmak ve güven içerisinde yaşamak için kullanmakta ve yüzyıllardır bu zorlu çabayı sürdürmektedirler (Kazancı, 1989). *Bir sonuca varmayı amaçlayan süreç* olarak da ifade edilen düşünme becerisi, belli sınırlar içerisinde doğuştan getirilmekle birlikte, yaşantı yoluyla geliştirilebilmekte ve etkili kullanılması sağlanabilmektedir. Doğuştan getirilen diğer tüm beceriler gibi düşünme becerisi de kullanılmadığı takdirde sınırlı çerçevede kalmaktadır (Doğanay, 2007). Ayrıca düşünme becerisi günlük yaşama aktarılabildiği ölçüde anlamlı görülmektedir. Dewey (1933, akt: Kazancı, 1989)’e göre bireylerin her şeyi bilmeleri / düşünmeleri olanaksızdır. Yalnızca yaşantı geçirme ve bu yaşantıların tekrarlanması düşünmeyi geliştirmektedir. Buna ek olarak eğitimin amacı da geçmiş yaşantıları tekrar eden değil, yeni şeyler üretebilme becerisine sahip bireyler yetiştirmektir (Doğanay, 2000). Bu bağlamda düşünme becerilerinin geliştirilmesi bireylerin problem niteliği taşıyan durumlarla karşı karşıya getirilmesi ile sağlanabilmektedir.

İnsanoğlunun geçirdiği toplumsal evrim düşünme türlerinin çeşitlenmesine özellikle de "eleştirel düşünme"nin önem kazanmasına kaynaklık etmiştir. Bilime ve bilgiye bakışın değişmesi ile birlikte düşünme sürecine bakış da değişmekte, düşünmenin hangi durumlarda gerçekleştiğini tartışmak yerine bireylerin nasıl düşündükleri ve kararlarını nasıl verdiklerini açıklamaya çalışan "*eleştirel düşünme*" tartışmaların odağı haline gelmektedir (Fisher, 2001). İpşiroğlu (2002)’na göre eleştirel düşünme saplantısız, derinlemesine ve nesnel düşünmeyi kapsamayan en gelişmiş düşünme biçimidir. Plato’nun Sokrates’ten aktardığı diyaloglar incelendiğinde de eleştirel düşünmeye ilişkin bulgularla karşılaşılacaktır. Bu diyaloglarda karşılıklı konuşma içerisinde bilginin doğruluğunun, kaynağının, geçerliğinin tartışıldığı görülmektedir (Thayer-Bacon, 2000). Enis (1985)’e göre eleştirel düşünme, nedenlerin doğru değerlendirilmesidir. Bir şeyi yapmadan ya da ona inanmadan önce nedenleri sorgulama, yoğun düşünme ve sonrasında karar vermedir. Eleştirel düşünen birey gözlem, katılım, genelleme, sorgulama, nedenleri değerlendirme ve farklı alanlara ilgi duyma gibi yeteneklere sahiptir.

Eleştirel düşünme politik yapılanma, bireysel ya da toplu eylemlerde bakış açısı oluşturmada etkilidir. Güçlü ve katılımlı demokrasi; vatandaşların olaylar hakkında soru sorma, yargıda bulunma ve politik liderler hakkında karar verme kapasiteleri, var olan yapılara alternatif getirme ve değerleri yapıcı bir dille, açık biçimde ortaya koyma kapasitelerini içermektedir. Tüm bu kapasiteler ise, bireylerin eleştirel düşünme becerileri ile geliştirilebilir. Eleştirel düşünme sağduyulu, akla dayalı çoğunluğun oluşumunu sağlamaktadır. Genelde yüz yüze etkileşim süreçlerinde güç ilişkilerinin de etkisi ile toplumun geneli tarafından kabul edilen değerler ve dünya görüşü baskındır. Ancak eleştirel düşünme bunların da sorgulanarak kabulünü gerektirmektedir. Eleştirel düşünmenin, eylem ve düşüncelerimizi derinlerde destekleyen varsayımları ortaya çıkararak tanımlamaya çalışma süreci olduğu düşünüldüğünde; egemen değer ve görüşlerin irdelenmesi birey açısından daha da önemli hale gelmektedir. Bu varsayımlar çoğu zaman bizim yaşadığımız yere ya da dünyaya ilişkin ön kabullerimizi ve inançlarımızı kapsamaktadır. Her gün gözlemlediğimiz olayların derinlemesine incelenmesinin önemi yoktur. Tüm bu varsayımlar bizim kim olduğumuza ya da ne yapacağımıza yön vermektedir. Geçici gözlemlerle ortaya çıkmadığı gibi zaman zaman kimi otoritelerin ya da kurumların öngörülleri de kabullerimizi oluşturmaktadır. Eleştirel düşünme ise tam bu noktada tüm varsayımların yakalanması ve tek tek kontrol edilmesidir (Brookfield, 2005).

Geliştirilmesi ve öğretilmesi söz konusu olan eleştirel düşünme gerek zihinsel gerekse bireysel birçok faktörden etkilenmektedir. Eleştirel düşünmenin gelişimini etkileyen faktörler arasında eğitim düzeyi, yaş, akademik alan, akademik başarı, sosyoekonomik düzey, bilimsel ve sosyal etkinliklere katılma, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği gibi değişkenler sayılabilmektedir (Tümkaya ve Aybek, 2008; Akar, 2007; Kaloç, 2005; Dam ve Volman, 2004; Gülveren, 2001). Eleştirel düşünmenin engelleyicileri incelendiğinde ise eğitim-öğretim faaliyetleri kapsamında işe koşulan öğretim yöntem ve teknikleri, anne-baba tutumu, öğretmen tutumu, diğer çevresel faktörlerin yanında seçici düşünme, hafıza yanıltmaları, önyargı, benmerkezcilik ya da toplum merkezcilik, stres ve aşırı yorgunluk gibi durumlar eleştirel düşünmenin engelleyicisi olarak görülmektedir. Bireylerin içinde yaşadığı toplumun bir özelliği olarak dil ve anlam kargaşası yaratan dil kalıpları, düşünme sistemlerine yön veren

inanç kalıpları da eleştirel düşünmenin engelleyicileri arasındadır (Ku ve Ho, 2010; Haskins, 2006; Paul ve Elder, 2008; Tsui, 1999).

Eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörlere ilişkin tartışmalar incelendiğinde; zihinsel ve fiziksel gelişimin tüm aşamalarında da söz konusu olduğu gibi burada da, kalıtsal ve çevresel etkenlerin ele alındığı görülmektedir. Genel olarak gelişim süreçlerinde kalıtım ve çevrenin etkisinin farklı özellikler üzerinde farklı şekillerde olduğundan söz edilmektedir (Senemoğlu, 2009). Özellikle zeka üzerinde yoğunlaşan bu çalışmalar, zekanın bu iki faktörün birlikte etkisi ile şekillendiğini gösterirken, zekanın da düşünme ve eleştirel düşünme üzerinde etkili olduğu öne sürülmektedir (Macqherson ve Stanovich, 2007; Williams ve diğ, 2006; Royalty, 1995, akt: Kökdemir, 2005; Williams, Oliver, Stockdale, 2004; Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2003; Çıkrıkçı, 1992). Buna ek olarak zekâ; diğer koşulların eşit kabul edildiği durumlarda düşünme ve eleştirel düşünme becerisini geliştiren özellikler arasındadır (Kazancı, 1989). Çıkrıkçı (1992)'ya göre eleştirel düşünme, zihinsel yeteneğin önemli bir boyutunu oluştururken, olgunlaşma ve yaşantılar etkisi ile de gelişmektedir.

Yine kalıtsal faktör olarak ele alınan cinsiyet değişkeni bağlamında incelendiğinde, kızların eleştirel düşünme becerilerinin erkeklere oranla daha gelişmiş olduğunu gösteren araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Gilstrap ve Dupree, 2008; Yıldırım, 2005; Williams, Oliver, Stockdale, 2004; Gülveren, 2001). Facione, Giancarlo, Facione ve Gainen (1995) üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında kız öğrencilerin açık fikirli olmaya ve bilişsel olgunluğa erkek öğrencilerden daha eğilimli olduklarını, erkek öğrencilerin ise kız öğrencilerden daha fazla çözümleyici (analitik) düşünme eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir.

Eleştirel düşünme üzerinde etkisi olduğu düşünülen bir diğer değişken ise ailedir (Ku ve Ho, 2010; Tümkeya ve Aybek, 2008; Özdemir, S. 2005). Doğuştan getirilen potansiyelin üzerine ilk eklemeler, aile bireyleri arasında gerçekleşen etkileşim sonunda sağlanmaktadır. Formal eğitim sürecine henüz dâhil olmayan çocuk, anne-baba ya da bakımını üstlenen bireylerin genel kişilik özellikleri, yaşanan çevrenin değer ve normları doğrultusunda ilk öğrenmeleri gerçekleştirmektedir. Bu bağlamda aile ile

birlikte geçirilen yaşantıların türünün ve anne-baba ve çocuk arasındaki iletişimin dayandığı temellerin, bireyin kendine ve topluma ilişkin algısını etkilediği; parçası olduğu toplumu yorumlamasına etki ettiği düşünülebilir. Sungur (1997)'a göre içinde yaşanılan kültürün temel özellikleri bireylerin düşünme süreçleri üzerinde etki etmekte; onları yaratıcılığa özendirmekte ya da tam tersine bu üst düzey düşünmeden uzaklaştırmaktadır (Sungur, 1997) . Patrick (1986 akt.: Seferoğlu ve Akbıyık, 2006), eleştirel düşünmeye toplumsal özgürlükler ve demokrasi açılarından bakarak kapalı, totaliter toplumların genel kabul görmüş düşüncelerin eleştirilmesine izin vermediklerini, oysa demokratik bir toplumun okullarında sorgulamanın ve eleştirmenin özendirilmesi gerektiğini belirtmiştir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Tüm bu açıklamalar ışığında toplumun en küçük birimi olan ailenin bireylerin düşünce sistemleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörlerden bir diğeri olan eğitim düzeyi konusunda alanyazında farklı sonuçlar bulunmaktadır. Kimi araştırma bulguları eğitim düzeyinin yükselmesinin eleştirel düşünmeyi olumlu etkilediğini gösterirken (Korkmaz ve Yeşil, 2009; Shin,1998 akt.: Öztürk ve Ulusoy, 2008), kimi araştırmalarda (Martin, 2002 akt.: Öztürk ve Ulusoy, 2008; Erdem, 1995) bireyin eğitim düzeyi ile eleştirel düşünme becerisi arasında ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Bireyin eğitim durumunun eleştirel düşünme üzerindeki etkilerine ilişkin farklı araştırma bulgularından söz edilirken, bireyin anne-baba eğitim düzeyinin eleştirel düşünme üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu gösteren bulgulardan da söz edilmektedir (Tüm kaya ve Aybek, 2008; Kaya, 1997). Genel olarak ele alındığında özellikle anne eğitim düzeyi arttıkça bireylerin eleştirel düşünme becerileri artmaktadır. Ancak Gülveren (2001) ve Akar (2007)'ın çalışmalarında anne eğitim düzeyi ile eleştirel düşünme becerisi arasında ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Torres (1993)'a göre öğrenenlerin karmaşık zihinsel işlemlerini geliştirmede beş temel etken (kişisel özellikler, öğretene ile ilgili özellikler, öğrenen ile ilgili özellikler, öğrenme stilleri ve diğer etmenler) bulunmaktadır. Bireyin cinsiyeti, yaşı, sosyo-ekonomik yapısı, eğitim düzeyi ve meslek bilgileri gibi değişkenler kişisel özellikleri;

ilgi, istek, öğrenme güdüsü ve motivasyon gibi değişkenler ise öğrenen ile ilgili özellikleri içermektedir. Bireylerin öz düzenleme becerisi de zihinsel gelişime etkisi olan öğrenen özellikleri arasında sayılabilir. Kauffman (2004, akt: Üredi ve Üredi, 2005) öğrenenin karmaşık öğrenen etkinliklerini kontrol etme ve yönlendirmeye yönelik çabasını öz düzenleme olarak tanımlarken, Zimmerman (2002) amaçlar belirleme, amaçlar doğrultusunda stratejiler geliştirme ve bu stratejiler sonucunda elde edilenleri değerlendirme sürecini öz düzenleme olarak tanımlamaktadır. Zimmermann (2002) akademik öz düzenleme sürecini açıklarken 5N 1K modelinden hareket etmektedir. Bu modelde yer alan *neden* sorusunun yanıtını amacı belirleme, *nasıl* sorusunun yanıtını stratejileri belirleme ve yönerge hazırlama, *nasıl* sorusunun yanıtını zamanı planlama, *ne* sorusu ile sonuçları inceleme, *nerede* sorusu ile de çevresel faktörleri değerlendirme aşamaları gerçekleştirilirken sürecin öznesi olan öğrenen kontrolü elinde tutmaktadır. Öz düzenleme üst biliş kavramı ile birlikte ele alındığında bilme eylemi üzerinde düşünme ve bu süreci kontrol edebilme olarak açıklanmaktadır (Alcı ve Altun, 2007). Kreber (1998) de yüksek öğretim öğrencileri ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında öğrenme sürecinde öğrenenin kontrolü elinde tutması durumu ile eleştirel düşünme arasında, Peters ve Kitsantas (2010) ise öğrencilerin bilimsel düşünme becerileri ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişki olduğunu belirlemişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde eleştirel düşünmeyi beceri, tutum ya da eğilim olarak ele alan araştırmalara rastlanmakta; eleştirel düşünmenin çeşitli değişkenlerle (yaş, cinsiyet, eğitim durumu, aile bireylerinin eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey, yaşamın yoğunluğunun geçirildiği yerleşim birimi, akademik başarı) ilişkisinin incelendiği görülmektedir (Ekinci, 2009; Çetin, A., 2008; Tufan, 2008; Tümkeya ve Aybek, 2008; Gündoğdu, 2007; Türnüklü ve Yeşildere, 2005; Osana ve Seymur, 2004; Gülveren, 2001). Öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde ise daha çok yaş, cinsiyet, sınıf, bölüm değişkenlerinin incelendiği görülmektedir. Eleştirel düşünmenin farklı düşünme becerileri ya da eleştirel düşünmenin alt boyutları olan beceriler ile ilişkisini birlikte ya da ayrı ayrı inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada eleştirel düşünme tutumu ve bu tutuma doğrudan ya da dolaylı olarak etki edebileceği düşünülen değişkenler ele alınmıştır. Tutumların içeriğini oluşturan

unsurlara bakıldığında bireyin tutumları üzerinde toplumsal tutumlar, zihinsel süreçler, öğrenme ve motivasyonun etkili olduğu görülmektedir.

Toplumsal tutumlar, bireyin yaşadığı çevreden gözlem yoluyla öğrenilmekte ve birey tepkilerini toplumsal normlar doğrultusunda belirlemektedir. Zihinsel süreçler ve öğrenme basamağından, bireylerin sahip olduğu bilgi ve becerilerinin tutum gelişimine yansıdığı ve tutumun bilişsel öğelerinin bu yolla geliştiği öne sürülmektedir. Ayrıca öğrenme ve motivasyon tutumların değişmez olmadığını öğrenme yolu ile değişebileceğini ve davranış olarak gözlenebileceklerini göstermektedir (İnceoğlu, 2000). Bu bağlamda araştırmanın temel problemini oluşturan eleştirel tutumu üzerinde etkisi olduğu düşünülen sosyo-ekonomik düzey, anne-baba eğitim durumu, anne-baba tutumu gibi özellikler aileyi toplumsal normları bireylere aktaran ilk kurum olarak önemli kılmaktadır. Sözü edilen özelliklerin eleştirel düşünme tutumunun toplumsal tutum unsurunu oluşturduğu düşünülebilir.

Tutumunu oluşturan unsurlardan olan öğrenme ve motivasyon ele alındığında ise; öğretmen adaylarının tutumlarının belirlenmesi, henüz hizmet öncesi eğitim sürecinde önlemler alınması adına önemli görülmektedir. Düşük ya da olumsuz eleştirel düşünme tutumuna sahip sınıf öğretmeni adaylarının öğretim programları ve etkinlikler ile desteklenmesi sağlanabilir. Çünkü eleştirel düşünme becerilerini destekleyen etkinlikleri tercih eden öğretmenlerin öğrencilerinin bilişsel gelişimlerine katkıda bulundukları ve eleştirel düşünmeye ilişkin olumlu tutum gelişimini sağladıkları düşünülmektedir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Tutumların bireylerin davranışlarını yönlendirici unsurlar (Tavşancıl, 2005) olduğu düşünüldüğünde; öğretmenin eleştirel düşünmeye ilişkin tutumunun ve buna bağlı olarak derslerin öğretiminde tercih ettiği yöntem ve tekniklerin öğrencilerin eleştirel düşünme tutumlarına etki edeceği söylenebilir.

İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarını ve eleştirel düşünme becerilerini inceleyen araştırma bulguları incelendiğinde (Kalkan, 2008; Akar, 2007; Alkaya, 2006; Aybek, 2006; Demir, 2006; Akınoğlu, 2001) bulguların kullanılan ölçme aracı ve araştırma modeline göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Ancak

bulgulara dikkat çeken nokta, eleştirel düşünmeyi geliştirmeyi temel alan programların uygulanmış olduğu deney gruplarında bu beceri ya da tutuma ilişkin puan ortalamalarının kontrol gruplarına göre yüksek olmasıdır. Kontrol gruplarında ise genel olarak ilköğretim programlarında yer alan etkinlikler uygulanmıştır. Bu bulgu ışığında ilköğretim programlarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutum ve becerilerin geliştirilmesinde yetersiz olduğu ya da öğretmenlerin programı etkili olarak uygulayamadıkları düşünülebilir. Öte yandan Milli Eğitim Temel Kanunu’nda belirtilen Milli Eğitimin Temel Amaçları arasında *“bütün fertlerin hür ve bilimsel düşünme hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek”* ifadesi yer almaktadır (Resmi Gazete, 1973). Bu amaç doğrultusunda neden arama, nedenleri doğru değerlendirme ve karar vermeden önce nedenleri yeniden sorgulama becerileri ilköğretimden başlayarak tüm öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel düşünme becerileri arasındadır. Gerek 2005 yılı öncesi ilköğretim programı ile gerekse mevcut ilköğretim programı ile *“hür ve bilimsel düşünebilen bireyler yetiştirme”* amacına ne oranda ulaşılabildiği tartışılmaktadır. İlköğretim kurumlarında tam olarak gerçekleştirilemediği düşünülen bu amaç ortaöğretim kurumlarına, oradan da üniversitelere aktarılmaktadır. Oysaki eleştirel düşünmeye ilişkin kazanımlara okulöncesi dönemde dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi ile başlanabilmektedir (Akınoğlu, 2001).

Öğrencilerde eleştirel düşünme tutumunun geliştirilmesinde programlar kadar programın uygulayıcıları olan öğretmenler de ön plana çıkmaktadır. Eğitim alanında yaşanan değişim, kendisini özgür ve demokratik toplumun bir parçası olarak gören ve kendisini açık bir biçimde ifade edebilen, olayları nedensellik algısı içinde tartışabilen öğretmenler yetiştirme düşüncesini öne çıkarmaktadır. Eleştirel düşünen, yaşadıkları olayların, daha çok kendi denetimlerinde olduğu inancını taşıyan bireylerden oluşan bir toplumun oluşturulması sürecinde eğitim kurumları; buna bağlı olarak da öğretmenler önemli rol oynamaktadır. Özellikle sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde açık ya da örtük olarak verdiği mesajlar, dünyaya ve bilime bakış açıları, olayları sorgulama ve yorumlama biçimleri öğrenme-öğretme etkinliklerine yansıyabilmektedir. Bu nedenle de sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarının, olayları ve oluş

nedenlerini ele alış biçimlerinin incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Öte yandan bu eğilim ve becerilerin öğretilabilir ve geliştirilebilir olduğu düşünüldüğünde; öğretmen yetiştiren kurumlarda eleştirel düşünme tutumlarının belirlenmesine yönelik çalışmaların yapılması ve programlarda bu eğilim ve becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmesi sağlanabilir. Tüm bu gerekçelerle bu araştırmada; sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumunun ve bu tutumun yordayıcılarının belirlenmesine çalışılmıştır.

1. 2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarını ve araştırma kapsamında ele alınan bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, algılanan sosyo-ekonomik düzey, algılanan annebaba tutumu, algılanan kişilik özelliği ve başarı) eleştirel düşünme tutumlarını ne oranda yordadığını belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile cinsiyet, yaş, sınıf, anne-baba eğitim durumu, algılanan sosyo-ekonomik düzey, algılanan anne baba tutumu, algılanan kişilik özelliği ve akademik başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, algılanan sosyo-ekonomik düzey, algılanan anne-baba tutumu puanları, algılanan kişilik özelliğine ilişkin görüşleri ve akademik başarıları eleştirel düşünme tutumlarını anlamlı olarak yordamakta mıdır?
4. Düşük eleştirel düşünme tutum puanına sahip öğretmen adaylarının kendi eleştirel düşünme tutumlarına (kendini tanıma durumuna, karar vermeye, alternatif üretmeye, objektifliğe ve kanıt aramaya) ilişkin görüşleri nelerdir?

5. Yüksek eleştirel düşünme tutum puanına sahip öğretmen adaylarının kendi eleştirel düşünme tutumlarına (kendini tanıma durumuna, karar vermeye, alternatif üretmeye, objektifliğe ve kanıt aramaya) ilişkin görüşleri nelerdir?

1. 3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Günümüzde etkisini yoğun olarak hissettiren küreselleşmenin gelecek yıllarda etkisini daha da arttıracakı düşünülmektedir. Geleceğin insan tipi; sunulan veriler arasında amacına en doğru hizmet edecek olanı bulabilen, bunu verimli ölçülerde kullanabilen, nedensellik ilişkileri kurabilen, varsayım geliştirebilen ve bunu test etmeye çabalayan bireyler olarak karşımıza çıkacaktır. Değişen insan tipi iş ve meslek algısına da etki etmiş, beden gücü yerini beyin gücüne bırakmıştır. Sözü edilen niteliklere sahip bireyler yetiştirmekle yükümlü eğitim kurumlarının ve bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin rolü de bu bağlamda değişmektedir. Ancak OECD (1994) raporları ile de ortaya çıkan önemli bir bulgu, öğrencilerin temel düşünme becerilerini geliştirmek, öğrencilerde bilme ve bilgiye ilişkin olumlu tutum geliştirmek ve öğretim kalitesini arttırmakla yükümlü olan öğretmenlerin bu tutum ve becerilere yeterli düzeyde sahip olmadıklarıdır. Kazancı (1989)'ya göre öğrencilerin temel düşünme becerilerinden olan eleştirel düşünmeyi öğrenememelerinin nedeni öğretmenlerinin bu konudaki yetersizlikleridir.

İlköğretim birinci kademedeki öğrenim görmekte olan öğrenciler için öğretmenin açık ya da örtük olarak verdiği her mesaj önem taşımakta, öğretmenlerin tutum ve davranışları öğrenciler tarafından dikkatle incelenmektedir. Tokyürek'e (2001) göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri öğretmen tutumlarından etkilenmektedir. Çocukluktan başlayarak ergenlik sonuna kadar öğrenciler öğretmen tutumları ile şekillenmektedir. Bu bilgilerden yola çıkılarak ilköğretim birinci kademedeki görev yapacak olan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumları ve bu tutumlara etki eden faktörlerin belirlenmesi önemli görülmektedir. Tutumlar değişime direnç göstermekle birlikte öğrenme ve yaşantı yolu ile değişebilmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumları belirlenerek, programlarda

öğretmen adaylarında olumlu tutum geliştirilmesine yönelik alternatif eğitim durumlarının düzenlenmesine olanak sağlaması açısından araştırma önemli görülmektedir.

Eleştirel düşünmeyi tutum, eğilim ya da beceri olarak ele alan ve bu bağlamda ölçmeyi amaçlayan birçok farklı ölçme aracı geliştirilmiş ve farklı çalışmalarda kullanılmıştır. Alanyazında farklı dile çevrilmiş farklı kültürlerde uyarlama çalışmaları yapılmış ölçeklerin yanında yalnızca sınırlı örneklemelerde uygulanmaya yönelik olarak hazırlanmış ölçekler de yer almaktadır. Genel olarak bakıldığında Watson-Glasser Eleştirel Akıl Yürütme Testi, California Eleştirel Düşünme Becerileri Testi ve yine California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Testi en sık kullanılan ölçme araçları arasındadır.

Türkiye’de araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan tutum ölçekleri, yine araştırmacılar tarafından içerik temelli olarak hazırlanmış beceri testleri ya da kontrol listeleri, öğretmen ya da öğrenci anketleri eleştirel düşünmenin ölçülmesi amacı ile kullanılmaktadır. Ancak eleştirel düşünme “tutumunu” ölçmeyi amaçlayan ölçme araçları oldukça sınırlıdır. Türkiye’de bu amaçla geliştirilmiş 3 adet tutum ölçeği yer almaktadır. Öner (1999) tarafından geliştirilen eleştirel düşünme tutum ölçeği ilköğretim öğrencilerine, Akar Vural (2005) tarafından geliştirilen tutum ölçeği ise ortaöğretim öğrencilerine yöneliktir. Özdemir (2005) tarafından geliştirilen tutum ölçeği, öğretmen adaylarına uygun olmakla birlikte “eleştirel düşünme becerileri” temelli olarak tasarlanmıştır. Bu nedenle araştırma kapsamında “alan bağımsız” ve “tutum” odaklı eleştirel düşünme tutum ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Üniversite öğrencilerine uygun olarak geliştirilen ölçek; eleştirel düşünmenin temel unsurları ve eleştirel düşünen birey özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu bağlamda Amerikan Psikologlar derneğinin hazırlamış olduğu rapor (1990), eleştirel düşünme alanında gerçekleştirilmiş çalışmalar, geliştirilmiş ölçekler, felsefe bağlamında yapılan tanımlamalar ve diyalektik düşünmeye ilişkin kaynaklardan yola çıkılarak hazırlanmasına çalışılan geçerli ve güvenilir ölçek ile alanyazına sınırlı da olsa katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

1. 4. SAYILTILAR

Öğrenciler tüm ölçme araçlarını içtenlikle yanıtlamışlardır.

1. 5. SINIRLILIKLAR

1. Araştırmada ele alınan eleştirel düşünme tutumu, ölçme aracında belirtilen alt ölçekler (bilgi toplamaya isteklilik, neden aramaya açıklık, çıkarımda bulunma, kanıta dayalı karar verme ve öz-düzenleme) ve her bir alt ölçekte yer alan maddeler (toplam 19 madde) ile sınırlıdır.
2. Araştırma eleştirel düşünme tutumuna etki ettiği kabul edilen demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, akademik başarı, anne-baba eğitim durumu, algılanan sosyo-ekonomik düzey, algılanan anne baba tutumu, algılanan kişilik özelliği) ile sınırlıdır.
3. Araştırma 2010-2011 öğretim yılı bahar / 2011-2012 öğretim yılı güz yarıyıllarında örnekleme belirtilen üniversitelerden toplanan veriler ile sınırlıdır.

1. 6. TANIMLAR

Eleştirel Düşünme: Bir şeyi yapmadan ya da ona inanmadan önce nedenleri sorgulama, yoğun düşünme ve sonrasında karar vermedir (Enis, 1985).

Tutum: Yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumu (Allport, 1935; akt: Tavşancıl, 2005). Bireyin kendine ya da çevresinde herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 2000).

Beceri: Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet (TDK, 2005:203)

Öz-Düzenleme: Öz-düzenleme, öğrencilerin öğrenmeleri için hedefler belirledikleri; daha sonra kendi bilişlerini ve davranışlarını düzenledikleri ve kontrol ettikleri yapılandırmacı bir süreçtir (Pintrich, 2000).

Kişilik: insanın çevreye kendine özgü biçimde uyum sağlamasını belirleyen karakterinin, duygusal, bilişsel ve fiziksel yapısının nispeten kararlı ve durağan bir biçimde örgütlenmesidir (Eysenck, 1998). İnsanı nesnel ve öznel yanlarıyla diğerlerinden farklı kılan duygu, düşünce, tutum ve davranış özelliklerinin tümü kişiliği açıklamaktadır (Köknel, 1982).

Algılanan Anne-Baba Tutumu: Çocuk yetiştirme sürecinde anne-babaların sergilediği tutum ve davranışlar anne baba tutumları olarak adlandırılmaktadır (Sümer ve Güngör, 1999). Bu araştırmada anne baba tutumları öğretmen adaylarının algısına göre değerlendirilmiştir. Bu amaçla Sümer ve Güngör (1999) tarafından geliştirilmiş olan “Çocuk Yetiştirme Stilleri” ölçeği kullanılmıştır.

Öğretmen Adayı: Bu araştırmada "öğretmen adayı" eğitim fakültelerinde "öğretmenlik" alanında genel kültür, genel yetenek ve mesleki eğitim alanlarında eğitim almakta olan bireyleri tanımlamak amacı ile kullanılmıştır.

1. 7. KISALTMALAR

EDTÖ	: Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği
SDKT	: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi
CYSÖ	: Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme tutumu ile ilgili kuramsal açıklamalara ve araştırma konusu ile ilgili yapılmış araştırma özetlerine yer verilmiştir.

2.1. ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Descartes'in "düşünüyorum öyleyse varım" ifadesi ile zihinlere yer eden düşünme, insanoğlunun varlığı ile ortaya çıkmış, geçirdiği değişim ve dönüşümlerle evrilmiştir. İnsan için zorunlu olan düşünmenin ne olduğu mu, yoksa nasıl düşünüldüğü mü sorusu da bu evrilme sürecinde önem kazanmıştır. Bireylerin nasıl düşündüklerinin bilinmesi ve düşünmenin öğretilmesi görüşünün yaygınlık kazanması ile düşünme türlerinden olan “eleştirel düşünme” ön plana çıkmıştır (Kazancı, 1989). Eleştirel düşünme kavramsal ya da yöntemsel olarak incelenmekte, psikoloji ya da felsefe bağlamında tanımlanmakta, eğitim alanında tartışılmaktadır. Farklı araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen farklı araştırmaların yöntem ve bulgularına göre yapılan eleştirel düşünme tanımlamaları da farklılaşmaktadır. Yalnızca son 12 yıl (1999-2012) içerisinde Türkiye’de “Eğitim Öğretim” alanında 46 yüksek lisans, 19 doktora tezi yürütülmüştür. Diğer alanlarla birlikte bu sayı 223’e çıkmaktadır (YÖK, 2012).

Alan yazın incelendiğinde farklı araştırmacılar tarafından eleştirel düşünmenin farklı boyutlarla ele alındığı görülmektedir (bkz. Tablo 1). Fisher (2001)’a göre eğitim alanında bir düşüncenin moda haline gelmesi oldukça tehlikelidir. Çünkü tanımlama ve yaptırım çokluğu düşüncenin odağını kaybetmesine neden olabilir. Eleştirel düşünme için de benzer bir durumdan söz etmek mümkündür. 100 yılı aşkın süredir eleştirel düşünmeye ilişkin çalışmalar yürütülmekte, tanımlamalar yapılmaktadır. Ancak halen eleştirel düşüncenin “ne”liği tartışılan konular arasındadır. Oysaki eleştirel düşünme kökenleri yüzyıllar öncesine dayanan düşünce yapısıdır. Aşağıda Türk Dil Kurumu

(TDK)'nca ele alınan eleştirel düşünme teriminden başlanarak eleştirel kuram içerisinde ele alınan eleştirel düşünme terim / tanımları incelenmiştir.

İlk olarak eleştiri ve eleştirel kelimelerinin anlamları tartışılmıştır. TDK'ya göre eleştiri; bir insanı, bir eseri, bir konuyu doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek amacıyla inceleme işi, tenkit, felsefede ise özellikle bilginin temellerini ve doğruluk durumunu inceleme, sınama, yargılamadır. Eleştirel ise *eleştiri niteliği taşıyan* anlamına gelmektedir (TDK, 2005). Cevizci (2005)'ye göre eleştiri bir kişiyi bir düşüncüyü bir eseri titiz ve dikkatli bir biçimde inceleme, açıklama amaçlı inceleme, derinlemesine tahkik, kaynağını keşfetme, koşulları ortaya koyma, bir bilgi türünün nasıl mümkün olduğuna ilişkin incelemedir. Daha genel anlamda bir düşünce, film ya da iddiaya ilişkin açıklama işlevi görececek bir tenkitle birlikte değerlendirilmesidir.

Eleştirel düşünme kavramına bakıldığında ise, kavramın yaklaşık 2000 yıl önce Sokrates'in ortaya koyduğu doğruyu arama süreci ile ortaya çıktığı görülmektedir (Vandenberg, 2009; Carroll, 2004; Thayer-Bacon, 2000; Fisher, 2001). Yazılı metin bırakmayan Sokrates'in söylemlerinin Plato ve Aristo tarafından aktarılması, bugünkü eleştirel düşünme sisteminin geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Plato'nun aktardığı diyaloglar incelendiğinde, karşılıklı konuşma süreci içerisinde bilginin doğruluğunun, kaynağının, geçerliğinin tartışıldığı görülmektedir (Thayer-Bacon, 2000). Devam eden yıllarda yapılan birçok tanıma ek olarak modern anlamda eleştirel düşünmeyi tanımlayan ise John Dewey'dir. Yansıtıcı düşünme olarak adlandırdığı tanımında Dewey eleştirel düşünmeyi; aktif, ısrarlı, karşıt görüşler ya da destekleyen kanıtlar ışığında, inanç ya da bilgilere ilişkin önyargıdan uzak, dikkatli düşünce geliştirme olarak tanımlamaktadır (Fisher, 2001).

Eleştirel düşünmeye ilişkin felsefi yaklaşım iyi düşünmenin normları, insan düşüncesi kavramı ve gerçekçi, tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan zihinsel beceriler üzerinde odaklanırken, psikolojik yaklaşımlar düşünce ve düşünmeyi temel alan deneysel çalışmalar, karmaşık görüşlerin öğrenilmesindeki bireysel farklılıklar ve eleştirel düşünmenin bir parçası olan problem çözme kavramı üzerinde odaklanmıştır. Eleştirel düşünme, bir durumu, bir olguyu, bir tavrı ya da bir olayı tutarlılık, doğruluk,

geçerlilik ve güvenilirlik açılarından inceleme, yargılama ve değerlendirme sürecidir (Kazancı, 1989). Mason (2007)'a göre eleştirel düşünme nedenleri açık bir şekilde görme ve değerlendirebilme ya da uygun şekilde açıklayabilme yeteneği, tartışmaları netleştirebilme gibi becerilerin birleşimidir. Bunun yanında eleştirel tutum ya da eğilim kökenli, açıklayıcı sorular sorabilme eğilimi, eleştirel yönelim ya da kişilikte yer alan tutumların toplamıdır.

Mason (2007) çalışmasında eleştirel düşünme alanında çalışan ve çalışmaları önem taşıyan beş bilim adamının görüşlerini derlemiştir. Ennis (1996) eleştirel düşünmenin birden çok becerinin birleşimi ile ortaya çıktığını, Paul (1982) yine becerilerin birleşerek eleştirel düşünmeyi oluşturduğunu ifade etmektedir. Mcpeck (1981) eleştirel düşünmenin farklı konu alanlarında farklı tanımlanabileceğini düşünmekte, ancak genel anlamda eleştirel düşünmeyi bilgiye bakış, içeriğin anlaşılması ve bir disiplin olarak epistemolojiden yararlanabilme olarak tanımlamaktadır. Siegel (1990) ise diğer araştırmacılardan farklı olarak açıklamalarında eleştirel düşünme becerisi ve eleştirel düşünme tutumunu ayırmıştır. Siegel'e göre eleştirel düşünme, nedenlerin uygun bir şekilde açıklanması, bileşenlerin nedenselliğe dayalı olarak değerlendirilmesidir. Buraya kadar açıklanan kısmı Siegel "beceri" olarak yorumlarken, eleştirel düşünme tutumunu da "kişilik özelliği" olarak yorumlamaktadır. Martin (1992)'e göre de eleştirel düşünme kişilik kökenlidir. Ahlak ve değer gelişimi ile gelişir ve bu değerlerden temel alır (Akt: Mason, 2007).

Ennis'in tanımına bakıldığında eleştirel düşünme tanımlanırken; gözlem, katılım, genelleme, sorgulama, nedenleri değerlendirme ve ilgi gibi yeteneklerden söz edildiği görülmektedir. Ennis'e göre eleştirel düşünme nedenlerin doğru değerlendirilmesidir. Bir şeyi yapmadan ya da ona inanmadan önce nedenleri sorgulama, yoğun düşünme ve sonrasında karar vermedir (Ennis, 1985).

Glasser'in eleştirel düşünme ile ilgili çalışmalarında ise Dewey'in tanımlamalarından yola çıktığı söylenebilir. Glasser (1941, akt: A. Fisher, 2001)'e göre eleştirel düşünme bir problem ya da olay üzerinde yaşantılarından yola çıkarak düşünme ve düşünerek karar vermeye eğilimli olma tutumudur. Burada eleştirel düşünmeyi

beceri olarak algılanmaktan çok, nedenlerin ve sonuçların analiz edildiği bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Birçok çalışmada olduğu gibi bu çalışmada da Bloom taksonomisi birçok araştırmacıya yol gösterici olmuştur. Eleştirel düşünme becerileri taksonomide yer alan basamakların gerektirdiği temel beceri ve davranışlardan yola çıkılarak açıklanmaya çalışılmıştır (R. Fisher, 1995; Enis, 1985). Eleştirel düşünme analiz, değerlendirme ve sentez gibi yeteneklere odaklanan üst düzey düşünme becerileriyle ilişkilendirilmektedir.

Rudd (2007)'a göre eleştirel düşünme, amaca yönelik düşünmenin eşsiz bir yoludur. Sistematiik düşünen ve bunu alışkanlık haline getiren, entelektüel alçak gönüllüğe, empatiye, açık fikirliliğe ve cesarete sahip bir bireyin, entelektüel bütünlük içerisinde gerçekleri incelemesidir. Düşüneye entelektüel standartlar ya da ölçütler koyabilmektir (örn.: ölçütlerin nedenlerini tanımlamak, düşüneyi başarıya ya da değerlendirme basamağına ulaştıracak kesin, doğru, ilişkili, derinlikli, titiz, yeterli, açık standartlar belirtmek). Düşüncenin yapılandırılmasına destek vermek, akla dayalı düşünmenin bileşenlerinin farkında olmak, hiçbir bileşeni atlamadan disiplinli bir süreç haline dönüştürmek, düşüneye standartlar getirmek, süreci sürekli gözden geçirerek değerlendirmek, bunun için de ölçütler kullanmak, düşünme eyleminin amacını, belirlenen ölçüt ve standartları da göz önünde bulundurarak düşünmenin etkililiğı hakkında karar vermektir.

İpşiroğlu'na göre eleştirel düşünme, düşünmenin en gelişmiş ve en ileri biçimidir. Çünkü eleştirel düşünme yoluyla nitelikliyi niteliksizden, doğruyu yanlıştan ayırt edebiliriz. Eleştirel düşünme başıboş bir düşünsel etkinlik değil, sorunların özüne inen, çeşitli açılardan irdeleyen, anlamaya çalışan, gerekirse karşı çıkabilen bir düşünce biçimidir. Eleştirel düşünmeyi zevkli kılan sadece tattırdığı özgürlük duygusu değil, aynı zamanda bir şeyi yakalama, keşfetme heyecanıdır (<http://www.felsefeekibi.com, url:04.06.2008>).

Epstein (1999, akt: Akbıyık, 2002) ve Halpern'e (1998) göre eleştirel düşünme, çok fazla bilginin ve bizi ikna etmeye çalışan çok fazla kişinin olduğu dünyaya karşı bir savunmadır. Eleştirel düşünme yeteneğı, bireyleri doğrulanmamış iddia ve düşünceler

arasında bocalamaktan kurtarır. Gerçeğin bulunmasına yönelik sorgulama ve eleştiri, bireylerin bilişsel gelişimleri için gereklidir. Sünbül (2011) de benzer bir tanımlama yapmış, eleştirel düşünmeyi bir görüş, yorum, inanç ve kuramın analizini yaparken bireyin; bağımsız ve tarafsız düşünmeyi esas alıp bilgi kaynaklarının güvenilirliğini göz önünde bulundurarak disiplinler arası ilişki kurma, sayıtları inceleme ve değerlendirme duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama, genellemeleri arılaştırma ve anlamını bozmaktan kaçınarak bir genellemenin ileriki doğurgularını göz önünde bulundurma, benzer durumları karşılaştırma, çelişkileri fark etme, sonuçları keşfetme, akılcı çıkarım, kestirim ya da yorumlar yapabilme olarak açıklamıştır.

Eleştirel düşünme, birçok zihinsel etkinliği içeren çok yönlü bir süreçtir. Öte yandan eleştirel düşünme değerlendirme ve yargılama kavramlarıyla da yakından ilgilidir. Eleştirel düşünen birey, yeniliklere açıktır. Sorunun nedenlerini araştırır, güvenilir kaynaklara ulaşmaya, bütünü göz önünde bulundurarak ana noktayı belirlemeye çalışır. Tüm bu süreçte ise başkalarının görüşlerine saygı duyar, duygu ve düşüncelerini dikkate alır. Görüşlerini bilimsel temellere dayandırarak sunar (Doganay, 2000).

Genel olarak bakıldığında; insanların doğaları gereği eylemlerini düşünerek gerçekleştirdikleri söylenebilir. Ancak önemli olan bu düşüncenin ön yargıdan arınık, doğru, gerçek bilgiye dayalı ve eksiksiz olmasını sağlamaktır. Bu bağlamda eleştirel düşünme; gündelik yaşamın parçası olarak kendini göstermektedir. Gün içerisinde alınan bir karardan, baş edilmesi gereken bir problem durumuna kadar pek çok alanda eleştirel bakış açısı yaşamı kolaylaştırır niteliktedir. Öte yandan reklam ve propaganda ile baş edebilme, özgün düşünce oluşturabilme ve demokratik birey özellikleri sergileyebilme yine olayları eleştirel gözle ele alabilmekle mümkündür.

Hemen hemen tüm dünyada eğitimli bireyde istendik özellik olan ve eğitimin temel amaçları arasında yer alan eleştirel düşünmenin tanımlanması ve ele alınması noktasında yaşanan çeşitlilik eleştirel düşünmeyi oluşturan boyutların tanımlanmasında da kendini göstermektedir. Kapsamlı bir kavram olan eleştirel düşünme temelde kendini oluşturan özelliklerden yola çıkılarak boyutlara / bileşenlere ayrılmaya çalışılmaktadır.

Alanyazında farklı araştırmacıların eleştirel düşünmenin boyutlarına ilişkin farklı sınıflamalar yaptıkları görülmektedir. Araştırma kapsamında eleştirel düşünme alanyazınından derlenmiş boyut sınıflaması Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Farklı araştırmacılar tarafından tanımlanmış eleştirel düşünme boyutları

Araştırmacı / Araştırmacılar	Tanımlanmış Oldukları Eleştirel Düşünme Boyutları
Watson ve Glasser (1964)	1. Sorunu tanıma, 2. Sorunun çözümü için uygun bilgileri toplama ve seçme, 3. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış varsayımları tanıma, 4. İlgili sonuca götürücü varsayımları seçme ve formüle etme, 5. Geçerli sonuçları çıkarma ve çıkarsamaların geçerliğini tartışma
Lipman (1988, akt: Kazu 2010)	1. Karar verme 2. Değerlendirme 3. Sınıflandırma 4. Varsayma 5. Mantıksal olarak anlama 6. İlkeleri kavrama 7. Farklı ilişkiler arasındaki ilişkileri fark etme 8. Kanıta dayalı düşünceler sunma 9. Kanıta dayalı karar alma
Kazancı (1989)	1. Sorunu tanıma 2. Denence kurma 3. Denenceyi test etme 4. Çıkarsama 5. Yargı
Paul, Binker, Jensen ve Krelau (1990, akt: Şahinel, 2002)	1. Doğru düşünce 2. Düşüncenin öğeleri (problemi / soruyu, düşünmenin amacını, görüşleri, sayıtlıları, ilke ve kuramları, kanıt, veri ve nedenleri, yorumları ve iddiaları, çıkarımları, usa vurmayı ve düzenlenen görüşün genel hatlarını, doğurguları ve izleyen sonuçları doğru ve eksiksiz biçimde açıklayabilme, analiz edebilme, sınavabilme becerisi / anlayışı) 3. Düşünce alanları
Ennis (1991)	1. Varsayımlar oluşturma 2. Problemin çözümü için alternatif yollar arama 3. Oluşturulan alternatiflerin uygulanacağı planlar hazırlama

Halpern (1989)	1. Sonuç çıkarma 2. Analiz etme 3. Hipotezleri test etme 4. Olasılıkları görme 5. Karar verme 6. Sorun çözme 7. Yaratıcı düşünme
Paul ve Elder (2008) *	1. Gerçek problemi fark etme, açık ve anlaşılır biçimde tanımlama 2. İlgili verileri toplama ve değerlendirme (neden-sonuç ilişkileri kurma, çıkarımda bulunma, ölçütlerle karşılaştırma) 3. Alternatif fikirler üzerinde açık fikirlilikle düşünme (farklı görüşlerin varsayımlarını, gerekçelerini ve sonuçlarını görmeye çalışma) 4. Elde edilen bulguları etkili iletişim becerileri yolu ile paylaşma
Facione (1990)	1. Yorumlama (sınıflama, önemini fark etme, anlamını netleştirme) 2. Analiz (fikirleri inceleme, kanıt tanımlama, kanıtları analiz etme) 3. Değerlendirme (iddia ve kanıtları değerlendirme) 4. Çıkarım / anlam - sonuç çıkarma (kanıtları sorgulama, alternatifleri tahmin etme, sonuçları belirleme) 5. Açıklama (sonuçları belirtme, süreci doğrulama, kanıtı doğrulama) 6. Öz düzenleme (kendini sınama, kendini düzeltme)
Özden (1998)	1. Ön yargı ve tutarlılığı değerlendirme 2. Birinci el ve ikinci el kaynakları ayırt etme 3. Çıkarımları ve nedenlerini değerlendirme 4. Varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırt etme 5. Argümanın eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme 6. Tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçme
Kökdemir (2003)	1. Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülmüş iddialar arasındaki farklılıkları yakalayabilme 2. Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme 3. İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme 4. Ön yargı ve bilişsel hataların farkına varabilme 5. Tutarsız yargıların farkına varabilme 6. Etkili soru sorabilme 7. Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme

	8. Bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş
Demirel (2002)	1. Tutarlılık 2. Birleştirme 3. Uygulayabilme 4. Yeterlilik 5. İletişim kurabilme
Glasser (1941)*	1. Problemi tanıma 2. Gerekli ve ilişkili verileri toplamak / derlemek 3. Gizli varsayım ve değerleri ortaya çıkarabilme 4. Dili ve iletişim becerilerini etkili kullanabilme 5. Eldeki verileri analiz edebilme 6. Belirgin ya da belirgin olmayan ilişkileri ortaya koyabilme 7. Ulaşılan bulguları gerekçeleri ile birlikte ortaya koyabilme

* (Critical Thinking Organization, 2010)

Tabloda yer alan bilgiler ışığında eleştirel düşünme; *bir olay, olgu ya da durum karşısında önyargıdan uzak biçimde gözlem yapabilme, mevcut durumu olduğu biçimiyle açıklıkla tanımlayabilme, alternatif çözüm önerileri üreterek bu çözüm önerilerinden en iyisini gerekçeleri ile ortaya koyabilme, sonuçları değerlendirebilme ve süreçte kendi rolünü dışarıdan bir gözle analiz edebilme* olarak tanımlanmaktadır.

Tanımı ve boyutları açıklanan eleştirel düşünmenin bireyin yaşantısında işlevsel olarak kendini gösterebilmesi, davranış olarak sergilenmesi ya da potansiyel davranışa etki etmesi ile mümkündür. Bu noktada davranışlara yön verdiği bilinen “tutum” kavramı öne çıkmaktadır. Bu araştırmanın da odağını “eleştirel düşünme tutumu” oluşturmaktadır. Aşağıda eleştirel düşünme tutumuna ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.2. ELEŞTİREL DÜŞÜNME TUTUMU

Bireylerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları onların *eleştirel düşünür* olarak tanımlanmalarına yetmemektedir. Sahip olunan bu becerilerin işe vuruk olarak kullanılmaları da beceriye sahip olmak kadar önemlidir. Bu noktada ise karşımıza bireylerin davranışlarına yön verdiği düşünülen tutum ve eğilimler çıkmaktadır. Bir

birey “eleştirel düşünür” olarak nitelendirildiğinde; bireyin eleştirel düşünme becerilerini işlevsel olarak kullanabildiği varsayılır. Halpern (1989)’e göre hiç kimse daha fazla kitap okuyarak daha iyi düşünür hale gelemez. Becerilerin kullanımı, tutumu ile ilişkilendirilmektedir. Eleştirel düşünmenin temel bileşeni eleştirel düşünmeye ilişkin tutum geliştirmektir. Bireyler, “iyi düşünür” olarak tanımlanabilmeleri için; anlam arama, bilgi toplama ve çözümleri yeniden gözden geçirme konularında istekli tavırlar sergilemelidirler.

Tutum kavramına ilişkin birçok farklı tanım yapılmakla birlikte en genel anlamda İnceoğlu (2000)’a göre tutum; bireyin kendine ya da çevresinde herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir. Allport (1935, akt: Tavşancıl, 2005) ise tutumu yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip, duygusal ve zihinsel hazırlık durumu olarak tanımlamaktadır. Tutumu tanımlamada 3 farklı modelden söz edilebilir. Birincisi Thurstone tarafından ortaya atılan tek bileşenli modeldir. Bu modelde tutum psikolojik bir nesnenin lehinde ya da aleyhinde olan duygulanım olarak açıklanır. İki bileşenli modele göre tutum dışarıdan gözlenemez. Çıgarsama yolu ile anlaşılabilir. Uzun süreli ve genel değerlendirmelerle oluşur. Üç bileşenli modele göre ise inanç, duygu ve davranış eğiliminin bileşkesidir. Duygu, düşünce ve eylemi içerir. Beynin evrim geçiren üç katmanı ile (korteks, limbik sistem ve yaşlı beyin) Hint-Avrupa düşüncesi (Helen Zerdüş ve Hint felsefeleri) etkilerini taşır (Hogg ve Vaughan, 2007).

Dewey (1933, akt: Millman, 1988)’ e göre anlamlandırma süreçlerine yön veren teknik ve zihinsel beceriler ile tutumlar arasında tercih yapılması durumunda kalındığında; seçilmesi gereken bireysel tutumlardır. Çünkü tutumlar kişilik özellikleri ve ahlaki niteliklerden oluşmaktadır. Öte yandan Dowling, Judd ve Brauer (1992, Akt. Taylor, Peplau ve Sears, 2007)’e göre sık sık ifade edilen, üzerinde konuşulan tutumlar güçlenmekte ve davranışa dönüşme olasılığı artmaktadır. Bu bağlamda bireylerde tutum değişikliğinin hedeflendiği durumlarda onlara sık sık kendilerini ifade etme fırsatı

sunulmalıdır. Eğitimci gözü ile incelendiğinde ise, öğrenme ortamlarının bunu destekler nitelikte düzenlenmesi gerektiği görülmektedir.

Eleştirel düşünme tutumu incelendiğinde de eğilim, beceri, güç kavramlarının bir arada kullanıldığı görülmektedir. Eleştirel düşünme tutumu; yaşantı ve öğrenmeden etkilenen, bireylerin davranışlarını etkileyen bir unsurdur. Diğer tüm tutumlarda olduğu gibi bireyin sahip olduğu temel becerilerden etkilenir. Millman (1988)'a göre eleştirel düşünmekten kaçınan bireylerde temel sorun, bu kişilerin uygun düşünme becerilerine sahip olmamalarıdır. Bireylerin eleştirel tutumları altında tartışılması gereken, üst-bilişsel beceriler ile bu becerilerin organizasyonuna ilişkin yeterlikleridir. Öte yandan eleştirel düşünme tutumunu oluşturan öğeler arasında uygulamalar kadar inançlara yön veren sistemler de etkilidir.

Tutumlar tartışılırken bireylerin neleri yapabildikleri ile genel olarak neler yaptıklarının birbirinden ayrı tutulması gerekmektedir. “Performans / Yeterlik Ayrımı” olarak tanımlayabileceğimiz bu ayrım ile işaret edilmek istenen, bir bireyin tüm eleştirel düşünme becerilerini öğrenmiş ya da biliyor olmasının onları kullanacağını garanti etmemesidir. İyi öğrenci ile kötü öğrenci arasındaki fark gibi, verimli düşünebilen ve düşüneyemeyen düşünürler arasındaki fark da sahip olunan tutumdan köken almaktadır (Halpern, 1989). Gülveren (2007)'e göre amaçlı olma, ilgili konuya ilişkin bilgilere sahip olma, ileri sürülen fikirleri destekleyici veya onları çürüten kanıtlar arama, sistematik olma, sistemli düşünme, katı bir tutumdan çok esnek düşünme, her türlü görüşe açık olma, düşüncelerini rahatlıkla ifade etme, kendine güven duyma eleştirel düşünme tutumunun göstergesidir.

Eleştirel düşünme tutumu temelde üç öğeyi kapsamaktadır. Açık fikirlilik, samimiyet ve sonuçlarla yüzleşme sorumluluğuna sahip olma eleştirel düşünmeye ilişkin olumlu tutumu oluşturmaktadır. Dewey'in açık fikirlilik olarak tanımladığı tutum, bir olayın tüm yönlerini görebilmeyi, olayların nedenlerine dikkat edebilmeyi, alternatifleri ve bu alternatiflerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilmeyi içermektedir. Tüm bu özellikler üst-bilişsel becerilerden bilişsel farkındalık ve planlamayı açıklamaktadır. Bu doğrultuda bu ifadelerin eleştirel düşünme becerilerini de

tanımlaması ile birlikte, arada küçük farklılıklar bulunmaktadır. Birinci derece eleştirel düşünme becerisi, öne sürülen kararların tanımlanması ve kaynağının belirlenmesine ilişkin yargılama sürecini içermektedir. Üstbilişsel beceriler ise bu bilişsel sürecin farkında olunmasını yönetmektedir (Millman, 1988).

Ennis 1960'lı yıllarda eleştirel düşünmenin ölçülmesine ilişkin çalışmalarına başladığında eleştirel düşünmeyi yetenek ve eğilim olarak ayırmıştır (Ennis, 1985). Ennis'in yaptığı bu ayrımı bakıldığında da benzer öğelerden söz ettiği görülebilir. Ennis (1985)'e göre eleştirel düşünme eğilimini oluşturan nitelikler şunlardır:

- Tez ya da soruların açık, anlaşılır önermelerini arama
- Neden arama
- Bilgi toplama
- Güvenilir kaynakları kullanma ve bunları referans alma
- Bütün alternatifleri dikkate alma
- Ana fikre ilişkin düşünceyi koruma
- Ana fikri akılda tutma
- Farklı alternatifleri arama
- Açık fikirli olma
- Kanıta dayalı olarak tavır alabilme ya da tavır değiştirebilme
- Konunun sınırlılıkları doğrultusunda araştırma yapabilme
- Karmaşık olan bütünün parçalarını düzenli biçimde inceleyebilme
- Başkalarının duygu ve düşüncelerine hassas olabilme

Facione (2007)'a göre ise eleştirel düşünme eğilimleri yedi boyutta ele alınabilmektedir. Bunlar: Analitiklik, Açık fikirlilik, Meraklılık, Kendine güven, Doğruyu Arama ve Sistematiiktir. Araştırmanın odağını “eleştirel düşünme tutumu” oluşturduğundan eleştirel düşünme eğilimi kapsam dışında bırakılmıştır.

Eleştirel düşünen birey özellikleri bizlere eleştirel düşünme tutumunun göstergelerine ilişkin ipuçları da vermektedir. Aşağıda Halpern (1989) tarafından ortaya koyulan eleştirel düşünen birey özellikleri özetlenmiştir:

1. *Plan yapmaya isteklilik*: Plan yapmaya isteklilik eleştirel düşünen bireylerin temel özellikleri arasındadır. Bu noktada plan yapma davranışının kazandırılması eleştirel düşünme tutumunun gelişimini de beraberinde getirecek bir çaba olarak nitelendirilebilir.
2. *Esneklik*: Rokeach (1960) katı ve dogmatik olmayı kapalı fikirli / düşünceli olmakla eş tutmaktadır. Kapalı fikirli olmak yeni olan her şeyi baştan reddetmeyi içermektedir. Oysa eleştirel düşünen bireylerden yeniliklere açık olmaları, yeni ve farklı olan düşünceyi tartışabilmek için bilgi toplamaya, kanıtları yargılamaya açık olmaları beklenmektedir.
3. *İstikrarlı olma*: İstikrar herhangi bir işe başladıktan sonra kararlılıkla devam etmeyi gerektirmektedir. Çünkü zor ve üzerinde düşünmeyi gerektiren bir işe başlarken olumlu tutuma sahip olmak kadar işe başlamaya ve sürdürmeye isteklilik de önemlidir. Verimli düşünme, gayretli ve istikrarlı olmayı gerektiren zorlu bir iştir. Bu süreç bireyi fiziksel efor harcamış kadar yormakla birlikte sonuçlar mutluluk vericidir.
4. *Hataları kabul etme*: Düşünmeye ilişkin olumlu tutuma sahip bireyler hata yapmaları durumunda hatalarını savunmak yerine bu hatadan yeni şeyler öğrenmeye çalışmaktadır. Yanlışın nerede ya da hangi aşamada olduğunu bulmaya çalışmak ve nasıl düzeltilebileceği üzerinde kafa yormak yine eleştirel düşünen birey özellikleri arasındadır.

Pascarella ve Terenzini (1991, akt: Gülveren 2007)'ye göre eleştirel düşünen birey tartışmalarda ana fikri ve varsayımları tanımlayabilmeli, önemli ilişkilerin farkına varabilmeli, verilerden doğru çıkarımlar yapabilmeli, eldeki verilerden veya bilgilerden sonuçları çıkarabilmeli, elde edilen sonuçların eldeki verilerden hareketle çıkarılıp çıkarılamayacağını yorumlama ve otoriteyi (bilgi kaynağını) değerlendirebilmelidir.

Yukarıda genel olarak “eleştirel düşünen birey özellikleri” özetlenmiştir. Temelde duygu, bilişsel öge ve davranışsal öğeden oluşan tutumun gelişimi; sözü edilen bireysel özelliklerin geliştirilmesi ve desteklenmesi yolu ile sağlanacaktır. Morgan (2009)'a göre tutumlar, bir bireyin kazanılmış kişilik özelliklerinin bir parçasıdır ve

diğer kazanılmış kişilik özellikleri gibi, klasik veya edimsel koşullanma yoluyla veya modellerin gözlenmesi ve taklit yoluyla öğrenilirler. Bu; eleştirel düşünme tutumunun geliştirilmesinde, bireyin gelişimsel özelliklerine göre rol oynayan çevresel faktörlerin bulunduğunu göstermektedir. Başlangıçta ailelerinin tutumlarını sürdürme eğiliminde olan bireyler, ergenlik sonrası dönemde akran, çevre ve bilgi yolu ile farklı tutumlara sahip olabilmektedirler. Bu özellikten yola çıkıldığında eğitim süreci ile bireylerde istendik tutumların geliştirilebileceği düşünülebilir. Araştırmanın konusunu yüksek öğretim / öğretmen yetiştirme oluşturduğundan yüksek öğretim programlarında, öğrenme-öğretme ortamlarında işe koşulan yöntem ve tekniklerin eleştirel düşünen birey özelliklerini destekler nitelikte olmasının eleştirel düşünme tutumunun gelişmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

2.3. ELEŞTİREL DÜŞÜNME TUTUMUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Tutumlar bireyler toplumsallaşırken kültürel olarak kazanılmakta, doğuştan getirilmemektedir. Yaşantı yolu ile kazanılan ya da öğrenilen bu davranış eğilimleri (Tavşancıl, 2005); bireyin yaşamında pek çok noktada davranışa yansımaları ya da yön vermeleri ile belirleyici olmaktadır. Birçoğunun kökeni çocukluğa dayanmakla birlikte tutumlar doğrudan deneyim, taklit ve sosyal öğrenme yolu ile de öğrenilirken (Kağıtçıbaşı, 1999), tutumların gelişmesinde ya da öğrenilmesinde etkisi olduğu düşünülen birçok farklı değişken bulunmaktadır. İlk yıllarda anne-baba, sonra ise okul yaşantısı, arkadaş çevresi ve serbest zaman etkinliklerinin bireylerin tutumları üzerinde etki ettiği düşünülebilir. Eldeki araştırmanın konusunu eleştirel düşünme tutumu oluşturmaktadır. Bu bağlamda aşağıda; ilgili alan yazın araştırması sonucunda eleştirel düşünme tutumuna etki ettiği düşünülen bazı faktörler açıklanmıştır.

2.3.1. Cinsiyet

Kadın ve erkek davranışının kökenleri bilim insanlarının üzerinde fikir birliğine varamadığı konular arasındadır. “Cinsiyet”in doğuştan gelen, biyolojik kökenleri olan ve fiziksel görünüme yansıyan bir özellik mi; yoksa içinde yaşanılan kültürün etkisiyle toplum tarafından şekillendirilen bir farklılık mı olduğu tartışılmaktadır. Cornell (akt:

Giddens, 2008)'e göre biyolojik yapıda kadın ve erkeklerin toplum içerisinde sergiledikleri karmaşık davranışların temeline ilişkin kanıt bulunamamıştır. Kadın ya da erkek olmak diğer tüm canlılarda da olduğu gibi bir farklılık değildir. Bu bağlamda cinsiyete bağlı ayrımların biyolojik temelden çok kültürel temelli olduğu düşünülebilir. Cinsiyet faktörü bu araştırmada eleştirel düşünme tutumu bağlamında ele alınmıştır. Bu amaçla eleştirel düşünme sisteminin ortaya çıkışından günümüze kadın ve erkeğin rolü kuram içerisinde tartışılmış, araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Eleştirel düşünmenin sistemli olarak ortaya çıktığı ve düşünce yapısı olarak tanımlandığı ilk yer olan birinci nesil Frankfurt okulunda, eleştirel teori düşüncesinin “erkekler tarafından erkekler için” oluşturulduğu düşünülmektedir. O dönemde emeğin metalaştırılması, işin yabancılaşan yapısı, entelektüellerin karşı duruşu, adam adama tasarlanmış bir dünya oluşumunu da beraberinde getirmiştir (Brookfield, 2005). Frankfurt Okulu, düşünce sistemi ve okulu oluşturan bilim insanları doğrultusunda eleştirel teoriyle eş olarak anılmaktadır. Eleştirel teorinin ortaya çıkış sürecinde erkek aklı aktif olmuş; okulun üyeleri erkek egemen bir gruptan (Gerlach, Grünberg, Horkheimer, Pollock, Adorno, Fromm, Marcuse, vb.) oluşmuştur (Bottomore, 1994; Kızılçelik, 2000). Ancak bunu eleştirel teorinin erkek egemen bir düşünce sistemi olarak yorumlamanın, eleştirel teorinin, bir düşüncenin kökenini ve gelişim sürecini sorgulayan özelliği ile çelişeceği unutulmamalıdır. Bu bağlamda cinsiyetin düşünme becerileri ile ilişkisini inceleyen araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Cinsiyet değişkeninin üst düzey düşünme becerileri arasında yer alan eleştirel düşünme üzerindeki etkisi birçok araştırmada ele alınmış ve farklı bulgulara ulaşılmıştır. Bazı araştırmalarda cinsiyet temel değişken olarak ele alınmış ve eleştirel düşünme tutumu üzerindeki doğrudan etkisi incelenmiş, bazı çalışmalarda ise araştırmanın temel amacı dışında örnekleme ilişkin tanımlamalar yapılırken cinsiyete göre farklılaşmalar da verilmiştir. Araştırma bulgularına genel olarak bakıldığında bulgular arasında bir bütünlükten söz edilememektedir. Alanyazında cinsiyetin eleştirel düşünmenin yordayıcısı olduğunu belirten araştırma bulgularına (Woods, 1993, akt.: Gilstrap ve Dupree, 2008; Chisholm, 1999), eleştirel düşünmeye ilişkin beceri, tutum ve eğilimlerin kadınlar lehine olduğunu belirten araştırma bulgularına (Ay ve Akgöl, 2008;

Gülveren, 2007; Hayran, 2000; Walsh ve Hardy, 1999) ve tersi biçimde eleştirel düşünmeye ilişkin beceri, tutum ve eğilimlerin erkekler lehine olduğunu belirten araştırma bulgularına (Jeong, 2007; Jeong ve Davidson-Shivers, 2006) rastlanmaktadır. Öte yandan eleştirel düşünmeye ilişkin beceri, tutum ve eğilimlerin cinsiyete bağlı olmadığını belirten araştırma bulguları da (Ekinci, 2009; Korkmaz, 2009; Şen, 2009; Çetin, A., 2008; Saçlı ve Demirhan, 2008; Tufan, 2008; Gülveren, 2007; Özdemir, 2005; Çekiç, 2007; Aybek, 2006; Kökdemir, 2003; Gelen, 2002; Kürüm 2002; Cargnel, 1997, Kaya, 1997) bulunmaktadır. Facione (1990)'un California Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeğinin Lise formunu geliştirme süreci incelendiğinde kadın ve erkek katılımcılardan elde edilen eleştirel düşünme puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırmada bu veri ölçme aracının cinsiyet temelli olmadığına bir kanıt olarak kullanılmıştır.

Ying-Shan ve Yan (2009) ise eleştirel düşünmenin cinsiyete göre farklılaşmasını iki temele dayandırmaktadırlar. İlk olarak eleştirel düşünmenin üst düzey düşünme becerisi olduğuna vurgu yaparak kadın ve erkek beyninin yapısal ve fonksiyonel farklılıklarını dile getirmişlerdir. İnternet üzerinden gerçekleştirilen bir taslak araştırmada kadın ve erkek düşünme sistemleri karşılaştırılmıştır. Kadınların erkeklere oranla konuşma ve araştırma konularında daha başarılı oldukları; yer algılama konusunda ise erkeklerin kadınlara oranla daha başarılı oldukları görülmüştür. Birçok farklı etnik grup üzerinde tekrarlandığında da benzer sonuçlar veren araştırma bulguları sonunda kadınlar için “tipik” bir erkek düşünce sisteminin, erkekler için “tipik” bir kadın düşünce sisteminin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyete bağlı olarak eleştirel düşünme becerisini etkileyen diğer unsur ise “toplumsal roller” olarak tanımlanmaktadır. Ying-shan ve Yan (2009)’a göre kadın ve erkek için belirlenen ve tanımlanan roller; onların düşünme sistemleri üzerinde de etki yaratmaktadır. Araştırma bulguları Michel (1993, Akt: Kayadelen, 2010)’in tarihsel süreçte kadın rolüne ilişkin tespitleri ile paralellik göstermektedir. Michael (1993)’e göre ilk çağdan bu yana yaşanan her devrim kadın ile erkeğin rollerini yeniden biçimlendirmiştir. Önceleri avcılıkla uğraşan erkeğin yanında toplayıcılıkla yer alan kadın; zamanla teknik devrime yenilmiş ve anaerkil-işbirlikli yapıdan ataerkil yapıya

geçilmiştir (Akt: Kayadelen, 2010). Daha sonraları ise kadın sosyal yaşamda esas mücadelesini din ile vermiştir (Berktaş, 2004). Her geçen gün kadın ve erkeğin sosyal yaşam içerisindeki rolü ve etkinlikleri farklılaşmıştır. Feminist yaklaşımın ortaya çıkışı ile kadın ilk karşı duruşunu başlatmış ve düşünce dünyasında var olma mücadelesine girmiştir. Wollstonecraft (2007)'ın ileri sürdüğü “kadın ve erkek arasındaki farkın doğadan değil, iki cinse verilen farklı eğitimden kaynaklandığı ve kızların eğitildikleri takdirde toplumca onlara yasaklanan bütün rolleri üstlenebilecekleri” tezi düşünce sistemleri arasındaki farklılıkların toplumsal kökenli olduğunu savunmaktadır. Halen kadın ve erkek arasında farklılığın olup olmadığına ilişkin tartışmalar farklı bağlamlarda sürmektedir.

Sosyal ve kültürel yaşantılardaki bu dönüşüm ve değişimlerin bireylerin düşünme yapıları üzerinde de etki yaratacağı düşüncesi kadın ve erkek arasında düşünme becerileri açısından farklılıklar olabilir mi sorusunu akıllara getirmektedir. Bu noktada bilimsel sonuçlara gereksinim duyulmaktadır. Bu araştırmada da “cinsiyet” kavramı, geçmiş yaşantılar ve öğrenme süreci çerçevesinde şekillenen / şekillenmekte olan eleştirel düşünme tutumunun var olan durumu incelenmiştir. Öğretmen adaylarının geçmişten getirdikleri ve öğrenim sürecinde değişikliğe uğradığı -ya da uğramadığı- varsayılan eleştirel düşünme tutumları cinsiyete göre ele alınmıştır.

2.3.2. Yaş

Bireylerin üst düzey zihinsel becerileri kazanması bilişsel ve sosyal olgunlaşmanın sonrasında gerçekleşmektedir. Bireyler; olgunlaşma ile birlikte uygun uyaranlarla karşılaştıklarında bilişsel ve sosyal gelişim dönemlerinin kritik davranışlarını yerine getirebilmektedirler. Piaget'e göre çevreyi sürekli gözleyen farklı yaş gruplarındaki çocuk ve yetişkinlerin algıları farklılık göstermektedir. Bu farklılığın temel nedeni ise sahip oldukları yaşantı zenginlikleri ve biyolojik olgunluk düzeyleridir (Senemoğlu, 2009).

Eleştirel düşünme bağlamında ele alındığında yaş değişkeninin bireylerin sosyal ve bilişsel gelişimleri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Woods (1993, akt.:

Gilstrap ve Dupree, 2008)'a göre yaş bireylerin sosyal gelişimi üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Bu da eleştirel düşünmeye yansımaktadır. Woods aynı sosyal çevredeki bireylerden yaşça daha büyük olanların eleştirel düşünme ve karmaşık olaylar karşısında derinlemesine düşünme becerilerinin küçük olanlara göre daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedir.

Konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde yaş değişkeninin genel olarak eleştirel düşünme üzerindeki etkilerinin sınındığı ve farklı yaş gruplarında farklı bulguların elde edildiği görülmektedir. Birçok araştırmada yaş temel değişkenler arasında ele alınmamakla birlikte, örneklem ya da çalışma grubunun eleştirel düşünme puanları ile yaş değişkeni arasındaki ilişki incelenmiştir. Gülveren (2007)'e göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü ile yaşları arasında bir ilişki yoktur. Bununla birlikte Ku ve Ho (2010) çalışmalarında eleştirel düşünme performansının yordayıcılarını hiyerarşik regresyon analizi yaparak incelemişler ve yaş değişkeninin eleştirel düşünme performansının yordayıcısı olarak belirlemişlerdir. Yine Facione, Facione ve Giancarlo (2000) çalışmalarında eleştirel düşünme becerilerinin katılımcıların yaşları ile ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ay ve Akgöl (2008) yaş ilerledikçe eleştirel düşünme gücünde artışın da beraberinde geldiğini vurgulamaktadır. Kürüm (2002) ise Watson-Glasser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğini kullanarak gerçekleştirdiği araştırmasında 18-21 yaş arası öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünün 22-25 ve 25 ve üstü yaşlara göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Lipman (akt: Gülveren, 2007) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma eleştirel düşünmenin ergenlik ile zorunlu olarak ortaya çıkan bir özellik olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmada kolej birinci sınıf öğrencilerin "New Jersey Test of Reasoning" testinden aldıkları puanların ortalamaları ile altıncı sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları arasında 1 puanlık bir fark elde edilmiştir. Bu bulgudan yola çıkılarak eleştirel düşünmenin yaştan bağımsız olarak öğretilabilir bir beceri olduğu yorumunda bulunulmuştur.

Farklı araştırma bulguları farklı sonuçlar vermekle birlikte yaşın eleştirel düşünme tutumu üzerindeki etkileri tartışmalı konular arasındadır. Genel olarak

tutumların değişim süreci incelendiğinde bireylerin farklı bilişsel/ fiziksel olgunluk dönemlerinde farklı tutumlara sahip olabildiği görülmektedir. Gelişimsel dönem özellikleri, ailesel faktörler ya da akranlar bireylerin tutumlarına etki etmektedir. Morgan (2009)'a göre 20'li yaşlara gelene kadar sahip olunan tutumlar nispeten “zayıf” olarak nitelendirilmekte ve değişebilmektedir. Yüksek öğretim sürecinin ortalama 4 yıl sürdüğü ve 18-22 yaşlara rastladığı düşünöldüğünde tutum değişimine ya da gelişimine olanak sağlayacak zamanda ve sürede olduğu söylenebilir. Bu bağlamda yaş-tutum ilişkisini ele alan araştırma bulgularına gereksinim duyulmaktadır.

2.3.3. Algılanan Kişilik Özelliği

Gündelik yaşam içerisinde sıklıkla kullanılan kişilik, araştırmacılar tarafından ortak tanım geliştirilemeyen terimler arasındadır. Sosyal yaşamda sıklıkla kullanılmasına karşın bilimsel olarak ele alınışı 1930'lu yıllarda, kişilik psikolojisi alanının sosyal bilimlerde kendisine yer bulması ile mümkün olmuştur (Mc Adams, 1997; akt: Yelboğa, 2006). Karakter, mizaç gibi kavramalarla açıklanan kişilik; birçok davranış bilimci tarafından bireyi diğerlerinden ayırt eden ve bireye özgü olan davranışlar bütünü olarak tanımlanmaktadır. İnsanı nesnel ve öznel yanlarıyla diğerlerinden farklı kılan duygu, düşünce, tutum ve davranış özelliklerinin tümü kişiliği açıklamaktadır (Köknel, 1982).

Eysenck (1998)'e göre kişilik insanın çevreye kendine özgü biçimde uyum sağlamasını belirleyen karakterinin, duygusal, bilişsel ve fiziksel yapısının nispeten kararlı ve durağan bir biçimde örgütlenmesidir. Bu bağlamda bireylerin kişilik tipleri onların davranış modellerini ve biçimlerini etkilemektedir. Cüceloğlu (2009) kişiliği öğrenilmiş bir davranış olarak ele almaktadır. İnsanın davranış özellikleri; o davranışın öğrenilmesine ilişkin geçmiş yaşantılara bağlıdır. Şu an sergilenen davranışlar, geçmişte benzer durumlara verilen tepkiler ve sonrasında alınan dönütlerin etkisi ile oluşmuştur. Çünkü davranışın biçimlendirilmesinde pekiştirme ve cezalandırma önemli rol oynamaktadır. Skinner'e göre de kişiliğin temelinde klasik ve edimsel koşullanma yer almaktadır. Bandura'ya göre bu süreç taklit öğrenmeleri ile gelişmekte, Rotter'a göre ise kişilik beklenti-değer ilişkisinin doğal bir sonucu olarak açıklanmaktadır. Bireyin

belirli bir durumda bir davranıştan beklediği sonuç ve o sonuca yüklediği anlam, davranış üzerinde belirleyicidir (Cüceloğlu, 2009). Yörükoğlu (1985) da benzer şekilde kişiliğin öğrenilmiş davranışların tekrarı, alışkanlık haline gelmesi ve kalıplaşması ile oluştuğunu vurgulamaktadır.

McCrae ve Costa (2006)'ya göre kişilik özellikleri zaman içinde çevre ile etkileşime geçmektedir. Kültüre bağlı, kendi içinde anlam kazanan tutumlar, etkileşimler ve ilişkiler üreterek, özel davranışları oluşturmaktadır. Özellik yaklaşımına göre; insanlar, belirli bir şekilde davranmaya eğilimlidirler. Bazıları dışadönük, bazıları arkadaş canlısı, bazıları ise baskın tiptedirler. Allport (1958, akt. Pervin, 2003) kişilik özelliklerini, ana, merkezi ve ikincil olmak üzere üçe ayırmıştır. Ana özellikler, insan yaşamında yaygın ve göze çarpan eğilimleri kapsar. Merkezi özellikler, bağlamla ilişki tanımlanabilen özelliklerdir. İkincil özellikler ise, belli, açık, genel ve tutarlı eğilimleri ifade eder. Allport'un bu insanların neden hep aynı şekilde davranmadıklarını açıklamakta, bağlamın önemine dikkat çekmektedir (Pervin, 2003).

Morgan (2009)'a göre kişilik tanımlarında tartışılması gereken temel nokta davranışın özel ve ayırıcı yönlerinin nasıl belirleneceğidir. Her bir psikolog bu soruya farklı yanıt verdiğinden, farklı kişilik kuramları gelişmiştir. En genel anlamda ele alındığında, treyt kuramları derecelendirme ölçeklerinden yararlanarak kişilik tiplerini belirlerken; durum kuramları kişiliğin altında yatan etkenleri incelemektedir. Sosyal davranış kuramı ise kişiliği öğrenilmiş davranışların toplamı olarak tanımlamaktadır (Morgan, 2009: 286). Psikolojiden farklı olarak eğitim alanında kişiliğin daha çok bu yönü üzerinde durulmaktadır. Doğuştan getirildiği düşünülen özelliklerinin bireyin davranışları üzerindeki etkilerinin yanı sıra öğrenme sonrasında bu davranış ve eğilimlerde meydana gelen ya da gelmesi beklenen değişimler önemli görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde geçmişten bugüne birçok farklı yolla kişilik tiplerinin belirlendiği görülmektedir (kişilik envanterleri, faktör yaklaşımı, sosyo-psikolojik yaklaşım, psikanalitik kuram). Bunlardan en yaygın olarak kullanılanlarından birisi temel bireysel özelliklerin gruplanmasıdır. Özellikleri ifade eden sıfatlar üzerinde gerçekleştirilen faktör analizleri ile kişiliğin boyutları tanımlanmaya çalışılmaktadır.

Beş Büyük Faktör Kuramı (Big Five Factor) da bu yolla oluşturulmuştur. Kuramın temelini, algılanan farklı kişilik özelliklerinin günlük yaşam içerisindeki yansımalarının, söylemlerinin ve bireysel farklılıklarının kültürel öğelerden etkileneceği ve farklı dillerde bu bilgiyi ifade eden farklı sözcükler bulunabileceği düşüncesi oluşturmaktadır (Somer, 1998). Modeldeki faktörleri belirlemeye yönelik çalışmalar, Allport (1961) ile başlamış daha sonra Norman (1963)'nın katkıları ile son halini almıştır. Norman (1963, akt. Somer, 1998) sıfatlara dayalı olarak kişilik özelliklerini belirlemeye çalışarak kişiliği açıklayan beş güçlü faktörün olduğunu saptamıştır. Bu faktörleri; dışadönüklük (extroversion), yumuşak başlılık/uzlaşabilirlik (agreeableness), sorumluluk (conscientiousness), duygusal dengelik (emotional stability) ve kültür (culture) olarak tanımlamıştır. Costa ve McCrae (1997), Norman'ın ölçme aracı üzerinde çalışmalarını sürdürmüşler ve Norman'ın “kültür” olarak adlandırmış olduğu beşinci faktörü “gelişime açıklık (openness to experience)” olarak tanımlamışlardır. Araştırma kapsamında algılanan kişilik özelliğinin belirlenmesi amacı ile kullanılan ölçme aracı da Beş Büyük Faktör kuramına göre geliştirilmiş olan Sıfatlara Dayalı Kişilik Testidir.

Bireylerin kişilik özelliklerinin / tiplerinin farklı konu alanı üzerindeki etkileri (iş performansı, başarı, düşünme türleri-tercihleri, örgütsel davranışlar, sınıf yönetimi, stres, kaygı, karar verme, muhakeme becerileri vb.) araştırılmıştır (Komitoglu, 2009; Yurtsever, 2009; Uysal, 2010; Öztemel, 2009; Kaya, 2010; Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010; Karakaya, 2008; Aydın, 2011, Clifford, Baufo ve Kurtz, 2004; Yelboğa, 2006, Çetin, 2011; Per, 2010; Dragoni, Oh, Vankatwyk, Tesluk, 2011). Araştırma kapsamında ise bireylerin kişilik özelliklerinin eleştirel düşünme tutumları ile ilişkisi incelenmiştir. Eleştirel düşünen birey özelliklerine bakıldığında “soran, araştıran, önyargılardan bağımsız düşünebilen, yeniliklere açık, etkili iletişim becerilerine sahip” gibi tanımlamalarla karşılaşılmaktadır (Kazancı, 1989; Şahinel, 2002; Edman, 2008; Mason, 2008; Moon, 2008). Özellikle “araştırmacı”, “yeniliklere / değişime açık”, “iletişim kurabilen” gibi kişilik özelliğini de barındıran sıfatlar eleştirel düşünen birey özelliğini de tanımlamaktadır. Tümkeya ve Aybek (2008) araştırmalarında öğretmen adaylarının algıladıkları kişilik özelliklerinden “araştırmacı” kişiliğinin eleştirel düşünme eğiliminin yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Benzer biçimde Uysal (2010) hemşireler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında hemşirelerin tercih ettikleri karar verme

stratejilerinin sahip oldukları kişilik tipi ile ilişkili olarak değiştiğini belirtmiştir. Öte yandan Aydın (2011) kişilik özellikleri ile muhakeme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Muhakeme ve algılanan aile tutumu üzerinde kişiliğin doğrudan bir etkisi olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Clifford, Baufof ve Kurtz, (2004) 105 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında eleştirel düşünme becerisinin bireysel farklılık olarak da tanımlanabilecek bilişsel yetenek ve kişisel eğilimlere bağlı olarak değiştiğini bulmuşlardır. Alanyazında farklı araştırma bulguları yer almakla birlikte bireysel farklılıklar ve kişilik birçok farklı değişkenin etkisinde şekillenebilmektedir. Bu sebeple araştırma probleminin içinde tanımlanmış olduğu kültüre özgü araştırma bulgularına gereksinim duyulmaktadır.

2.3.4. Algılanan Ana-Baba Tutumu

Sosyal ilişkiler geliştirme, bir topluma uyma, toplumda yaşamaya uygun hale gelme olarak da tanımlanabilen toplumsallaşmanın sağlandığı kurumların başında aile gelmektedir. Birey, insan ilişkilerinin bütün karmaşık yönleri ile ilk olarak ailede karşılaşır. Bu nedenle bireyin kişilik oluşumu ve gelişiminde (okulöncesi dönemde) en büyük pay aile içi deneyimlerindir (Yavuzer, 1995). Doğduğu andan itibaren birey yakınındakilerin tutum ve davranışlarını izlemektedir. Öğrenme de bu süreçte gerçekleşir. Ailenin toplumdaki bazı kişilere ve kesimlere olan önyargıları kalıtsal bir özellik gibi çocuğa geçer (Başaran, 2000). Jung'a göre de çocuğun yaşamın ilk yıllarında ayrı bir kimliği bulunmamaktadır. Çocuğun kişilik özellikleri anne babasının kişilik özellikleri etkisinde şekillenir (Akt: Özerk, 2006). Tutumların oluşumunda da benzer basamakların izlendiği düşünülmektedir.

Tutumlar, hem bireysel kişiliğin gelişmesiyle doğrudan ilişkili psikolojik süreçler hem de bireyin çevresine ve içinde yaşadığı toplumsal koşullara uyumuyla doğrudan ilişkili sosyal psikolojik süreçler açısından büyük önem taşımaktadır (İnceoğlu, 2000). Tutum oluşturma, öğrenme kuramı ve sosyal öğrenme kuramı ilkeleri çerçevesinde gerçekleşir. Başkalarının dışı vurduğu tutumları benimseyerek kendi tutumumuz haline getiririz (Kağıtçıbaşı, 1999). Ana-babalar da davranışları ile çocuklarına model olur ve çocukları ile kurdukları ilişki sonucu çocuğun kişiliğinin ve

benlik algılarının oluşumunda rol oynar. Ana-babanın tutumları çocuklarda bazı olumlu ya da olumsuz davranışların, eğilimlerin oluşmasına neden olur (Özdoğan, 2000).

Bireylerin tutum gelişimi üzerinde bu ölçüde etkisi olduğu düşünülen anne baba tutumlarının ve tutuma bağlı olarak sergilenen davranışların belirlenmesi gerekmektedir. Anne ve babanın, çocuklarına yönelttikleri tutumların sağlıklı olması, büyük ölçüde onların kendi içlerinde barışık, dengeli, huzurlu ve birbirlerine karşı sevgi ve saygılı olmalarına bağlıdır (Yavuzer, 1993). Temelde anne-baba tutumları “demokratik, güven verici, hoş görülme ve destekleyici tutum”, “otoriter tutum”, “aşırı hoşgörülme tutum”, “ilgisiz tutum” ve “denetleyici ve aşırı koruyucu tutum” olarak tanımlanmaktadır.

Bireyin anne-babasının davranış ve söylemlerinden algılamış olduğu bu tutumların kendi sosyal ve zihinsel gelişimine etkisinin olduğu birçok farklı araştırmada ele alınmış; farklı bulgulara ulaşılmıştır (Tümekaya, Çelik ve Aybek, 2011; Tümekaya ve Aybek, 2008; Palut, 2008; Arı ve Seçer, 2003; Keleşoğlu, 2008; Özel, 2009; Üredi ve Erden, 2009). Palut (2008)’un üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında bireylerin düşünme stilleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ebeveynlerinden ilgili, psikolojik özerklik sağlayıcı tutum algılayan öğrencilerin yasamacı, eleştirel, yenilikçi ve hiyerarşist düşünme stilleri ile algıladıkları bu tutum arasında olumlu ilişki tespit edilmiştir. Ebeveynlerinden katı ve kesin kuralları ile doğrudan kontrol sağlayıcı tutum algılayan öğrencilerin yasamacı, eleştirel, yenilikçi düşünme stilleri ile algıladıkları bu tutum arasında olumsuz ilişki tespit edilmiştir. Benzer biçimde Tümekaya, Çelik ve Aybek (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada bireylerin otomatik düşünce puanlarında otoriter-koruyucu anne-baba tutumu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Tümekaya ve Aybek (2008)’in üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmada da benzer bulgular elde edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile algılanan anne-baba tutumu arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordayan en önemli sosyo-demografik özellikler incelenmiş; aşamalı regresyon analizi sonrasında algılanan anne-baba tutumunun eleştirel düşünmeyi yordayan birinci değişken olduğu tespit edilmiştir.

Keleşoğlu (2008)'na göre anne-baba tutumu bireylerin duygusal zekalarını da etkileyen bir değişkendir. Yaşamın ilk yılları bebeğin beyninin tam gelişmiş insan beyninin üçte ikisine kadar büyüdüğü zaman dilimidir. Bu dönemde beyin çok hızlı gelişir ve karmaşıklaşır. Bazı temel kazanımların bu süreçte elde edilememesi sonradan giderilemeyecek hasarlar yaratabilir. Duygusal kazanımlar da bunlar arasındadır. Bu dönemde maruz kalınacak yoğun stres beynin öğrenme merkezine zarar verebilir, yaşamın sonraki dönemlerinde bu kısmen telafi edilebilse de, yaşamın erken döneminde öğrenilenlerin etkisi devam etmektedir (Goleman, 1999:247, 1995). Arı ve Seçer (2003) ise ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmada anne-baba tutumu ile bireylerin psikososyal temelli problem çözme becerilerini incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre aşırı koruyucu annelik, çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisini etkilemektedir. Aşırı koruyucu annelik düzeyi azaldıkça çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi puan ortalaması da yükselmektedir. Demokratik ana baba tutumu da benzer şekilde çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisini etkilemektedir. Demokratik davranma düzeyi arttıkça çocukların psikososyal temelli problem çözme becerisi de artmaktadır.

Özel (2009)'in bulguları ise konu ile ilgili diğer bulgulardan farklılaşmaktadır. Özel (2009)'e göre demokratik anne tutumu puanı yükseldikçe karar vermede öz saygı anlamlı şekilde düşmekte; umursamazlık, panik ve sorumluluktan kaçma puanları da anlamlı şekilde yükselmektedir. Koruyucu-istekçi anne tutumu puanı yükseldikçe ihtiyatlı seçicilik, umursamazlık, panik ve sorumluluktan kaçma puanları da anlamlı şekilde yükselmektedir. Otoriter anne tutumu puanı yükseldikçe karar vermede öz saygı ve ihtiyatlı seçicilik puanları anlamlı şekilde yükselmekte; umursamazlık, panik ve sorumluluktan kaçma puanları da anlamlı şekilde düşmektedir. Demokratik baba tutumu puanı yükseldikçe karar vermede öz saygı puanları anlamlı şekilde düşmekte; ihtiyatlı seçicilik umursamazlık, panik ve sorumluluktan kaçma puanları da anlamlı şekilde yükselmekte, koruyucu-istekçi baba tutumu puanı yükseldikçe karar vermede umursamazlık ve sorumluluktan kaçma puanları da anlamlı şekilde yükselmektedir. Otoriter baba tutumu puanı yükseldikçe karar vermede öz saygı ve ihtiyatlı seçicilik

puanları anlamlı şekilde yükselmekte, umursamazlık, panik ve sorumluluktan kaçma puanları da anlamlı şekilde düşmektedir.

Üredi ve Erden (2009) araştırmalarında, bu araştırmada da eleştirel düşünme tutumunun alt boyutları içinde ele alınan öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar ile anne-baba tutumunun ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre algılanan anne baba tutumları sınav kaygısı dışındaki motivasyonel inançların ve öz-düzenleme stratejilerinin anlamlı bir yordayıcısıdır. En büyük yordayıcı ise kabul/ilgi boyutudur. Bu araştırmada ise algılanan anne-baba tutumunun eleştirel düşünme tutumuna etkisi ele alınmıştır. Bir tutumun başka bir tutum üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu düşünce yine sosyal öğrenme kuramından temel almakta ve tutumların öğrenilmiş tepkiler olmasına dayandırılmaktadır. Bireyler aile ortamında yetişkinleri izleyerek, olaylara verilen tepkileri gözleyerek eleştirel düşünme tutumu kazanabilirler. Eleştirel düşünme demokratik ortamlarda gelişen bir beceridir (Doğanay, 1995). Demokratik aile ortamının düşüncelerin ifade edilebildiği, fikirlerin tartışılabilirdiği, her bireyin eşit algılandığı bir ortam olarak tanımlandığı ve demokratik tutuma sahip ebeveynlerin bu şartlara uygun davranışlar sergilediği düşünüldüğünde; bu tür aile ortamında kazanılan yaşantıların eleştirel düşünmeyi destekleyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda ebeveynlerin kendi tutum ve davranışlarını gözden geçirmeleri gerekmektedir. Doğanay'a (1995) göre de aileler çocukta eleştirel düşünmeyi geliştirebilmek için onlara demokratik bir ortam yaratmalı, onların sınırsız merak ve sorularını dikkatli dinlemeli, onlara sorularıyla ilgili yeni sorular sorarak düşüncelerini ifade etmelerine yardımcı olmalıdır. Bu bilgiler ışığında anne-baba tutumu ile bireyin eleştirel düşünme tutumu arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara gereksinim vardır.

2.3.5. Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey

Sosyoekonomik düzey genellikle bir kişinin bireysel ya da aile pozisyonu olarak diğer insanlarla olan ilişkisinin; iş, gelir ve eğitim durumu gibi sosyal ve ekonomik etkilerin ortak etkisi ile tanımlanmış halidir. Bir birey ya da grubun toplum içerisindeki sosyal sınıfı ya da yeri olarak da kavramsallaştırılmaktadır. Sosyal sınıf gözü ile değerlendirildiğinde ise ayrıcalık, güç ve kontrolü de içermektedir. Sosyoekonomik

düzey; eğitim ve sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan değişkenlerdendir (APA, 2011)

Bradley ve Crownny (2002)'ye göre araştırmalar sosyoekonomik düzeyin sağlığın, bilişsel ürünlerin ve sosyal-duygusal özelliklerin en yaygın göstergesi olduğunu söylemektedir. Bu göstergeler doğum öncesi dönemde belirlenmekte ve yetişkinlik dönemine kadar etkileri sürmektedir. Etkileri uzun süre devam eden ve farklı araştırmalara konu olan sosyoekonomik düzeyi belirleyen ve ölçümü sağlayan ölçütler net olarak belirlenememektedir. Anne-baba eğitim durumu, ailenin toplam gelir düzeyi ve yaşamın büyük bölümünün geçirildiği yerleşim birimi gibi özellikler araştırmalarda sosyoekonomik düzeyin tanımlama araçları olarak ele alınmaktadır.

Bu araştırmada bireyin; kendi sosyoekonomik düzeyine ilişkin algısının eleştirel düşünme tutumu üzerindeki etkisi incelenmektedir. Sosyoekonomik düzey tanımında da vurgulanan eğitim, iş ve gelir özelliklerini bireyin düşün yapısı, alışkanlık, eğilim ve tutumları üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu etki kimi zaman doğrudan kimi zaman ise dolaylı olarak kendini göstermektedir. Örneğin Bradley ve Crownny (2002) tarafından gerçekleştirilen “Sosyoekonomik Düzey ve Çocuk Gelişimi” başlıklı araştırmada sosyoekonomik düzey değişkeninin IQ, akademik ve bilişsel başarı, sosyal / duygusal gelişme üzerindeki etkileri tartışılmaktadır. Sözü edilen değişkenler incelendiğinde eleştirel düşünme tutumu üzerinde de etkisi olabilen değişkenler olduğu görülmektedir. Öte yandan doğrudan sosyoekonomik düzey ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi sınavan araştırma bulguları da mevcuttur. Kaya (1997)'nin konu ile ilgili araştırma bulgularına bakıldığında öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Sosyoekonomik düzey yükseldikçe eleştirel düşünme becerisi de artmaktadır. Öztürk (2006) ve Kürüm (2002)'de benzer bulgular elde etmişlerdir.

Akar C. (2007) ilköğretim öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında sosyoekonomik düzeyin eleştirel düşünmeye ilişkin varyansın % 14'ünü açıkladığı bulgusuna ulaşmıştır. Gündoğdu (2001) araştırma verilerini kadın ve erkek katılımcılar için ayrı ayrı analiz etmiştir. Araştırma bulgularına göre sosyoekonomik düzey

kadınların bilimsel düşünme becerilerini yordarken, erkeklerin düşünme becerileri üzerinde etki etmemektedir. Gülveren (2007) ise araştırmasında sosyoekonomik düzeyin göstergeleri olan anne-baba eğitim durumu ve ailenin gelir düzeyi değişkenlerinin eleştirel düşünme üzerindeki etkilerini yorumlamıştır. Ancak bu çalışmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme puanlarının anne-baba eğitim düzeyi ile aile gelirine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde eleştirel düşünme ile sosyoekonomik düzey / sosyoekonomik düzey göstergeleri arasında anlamlı ilişki olduğu gösteren araştırmalar olduğu kadar bu ilişkinin anlamsız olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları da mevcuttur (Elam, 2001; Akar Ü., 2007; Çekiç, 2007; Şen, 2009). Bu veriden hareketle farklı örneklem ve farklı ölçme araçları ile farklı araştırma bulgularının elde edildiği söylenebilir. Bu çalışmanın konusunu ise doğrudan sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile sosyoekonomik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesine gereksinim duyulmuştur.

2.3.6. Akademik Başarı

Başarı, okul ortamında belirli bir ders ya da akademik programlardan bireyin ne derece yararlandığının bir göstergesi olarak tanımlanabilirken, eğitimde başarıdan söz edildiğinde; genellikle, okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile kazanılan beceriler ya da edinilen bilgileri de içeren “Akademik Başarı” akıllara gelmektedir (Carter ve Good, 1973, akt: Keskin ve Sezgin, 2009). Brookfield (1990)’a göre akademik başarı öğrencilerin eleştirel yansımalarını etkileyen bir faktördür. Bireyin yaşı, cinsiyeti, sosyoekonomik düzeyi gibi demografik özellikleri akademik başarısını etkileyebilmekte, bu da dolaylı olarak eleştirel yansıtma becerisini etkilemektedir.

Akademik başarıyı düşünme süreçlerinin başarılı biçimde yönlendirildiğinin göstergesi olarak değerlendirmek mümkündür. Soru soran, neden araştıran, alternatif üreten, her bir alternatifin olumlu ve olumsuz yanlarını tartışan, olası sonuçları

öngörmeye çabalayan, bireysel ve toplumsal boyutları inceleyen bireyler genel olarak eleştirel düşünme tutumuna sahip bireyler olarak nitelendirilmektedir. Tüm bu özelliklere sahip bireylerin düşünme ve bilimsel süreç becerilerinin gelişimi temele alınarak hazırlanmış ölçme araçları aracılığı ile yapılan testlerde başarı sağlayacakları düşünülmektedir. Öztürk ve Ulusoy (2008) hemşirelik öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (KEDEÖ)’nden yararlanmışlardır. Araştırma sonunda transkript notu yüksek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin de yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Stupnisky, Renaud, Daniels, Haynes ve Perry (2008)’nin üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında da benzer sonuç elde etmişlerdir. Akademik başarı eleştirel düşünme eğiliminin eleştirel düşünme eğilimi de genel akademik başarının yordayıcısı olarak bulunmuştur. Gilstrap ve Dupree (2008) kütüphane öğretim programı kapsamında öğrenim görmekte olan öğrencilerin eleştirel yansıtımalarının yordayıcılarını incelemişlerdir. Bu araştırmada da akademik başarı eleştirel düşünmeyi anlamlı olarak yordayan değişkenler arasındadır. Akbıyık ve Seferoğlu (2006) yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrencilerle düşük eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrenciler arasındaki akademik başarı farkını incelemişlerdir. Dokuzuncu sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmaya göre, yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrenciler düşük eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrencilere göre akademik olarak daha başarılıdır.

2.3.7. Öz-düzenleme

Bilginin her gün yeniden üretildiği öğrenme ortamında, öğrenenlerin sorumluluklarının artması beraberinde farklı kavramları da getirmiştir. Yaşam boyu öğrenme kavramının ortaya çıkması ile karşılaşılan farklı durumlarda öğrenmeyi sürdürme sorumluluğu öğrenenin kendisine bırakılmıştır. Öğrenenin öğrenme sürecinin yönlendiricisi olduğu durumlar günümüz dünyasının istendik öğrenme ortamlarını oluşturmaktadır. Bu yaklaşımdan hareketle “öz-düzenleme” kavramı da önem kazanan kavramlar arasında yer almaktadır. Çünkü öz düzenleme kavramı insan gelişimini diğer canlıların gelişiminden farklı kılmaktadır. Bitkilerde bilinçsiz, hayvanlarda ise kısmen bilinçli olan gelişim, insanda bilinçli olarak gerçekleştiğinde anlamlı ve faydalıdır.

(Canca, 2005). Yaygın olarak akademik öğrenmelerle tartışılrsa da öz-düzenleme; bireylerin tüm yaşamlarında sürecin farkında olmaları ile açıklanmaktadır. Temelde “hedef koyma / koyabilme” adımı ile başlayan bu beceri insan yaşamının her alanında sonuca giden yolda katkı ve kolaylık sağlamaktadır.

Öz-düzenlemeye ilişkin çalışmalara bakıldığında, öz-düzenlemenin ilk olarak ortaya çıkışının düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin başarısızlık nedenlerinin araştırılması sırasında olduğu gözlenmektedir. Öğrencilerin hedef oluşturmada yaşadıkları sıkıntılar, öğrenme sürecinde kendi yatkınlıklarının farkında olup bunları işe koşamama, kendini motive edememe, değerlendirmeme gibi eksikliklerin başarısızlıklarının temel nedeni olduğu bulgusu araştırmacıları öz-düzenleme becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesine yöneltmiştir (Zimmerman, 2002). Eğitimin amaçları arasında ise bireylere öğrenme süreçlerini yönlendirme becerisinin kazandırılması da yer almaktadır. Özellikle ilköğretim birinci kademede öğrencilere bireysel farklılıkları doğrultusunda sunulacak öğretim faaliyetlerinin öğrenme alışkanlıklarının gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Zimmerman (2000)’a göre öz-düzenleme birbirini takip eden bir süreçtir. Bir önceki basamakta elde edilen yaşantılar bir sonraki için güdüleyici ve şekillendirici nitelik taşımaktadır. Öğrenme sürecinde kişisel algı ve çevreden gelen dönütler bir sonraki aşamanın hangi doğrultuda olacağını şekillendirdiğinden önemlidir. Öz-düzenleme, öğrencilerin öğrenmeleri için hedefler belirledikleri; daha sonra kendi bilişlerini ve davranışlarını düzenledikleri ve kontrol ettikleri yapılandırmacı bir süreçtir (Pintrich, 2000). Zimmerman (2000)’a göre öz-düzenleme, yalnızca çevresel olaylar karşısında kendi davranışlarını yürütme becerisini değil, aynı zamanda bu beceriyi uygun koşullarda kullanabilmek için gerekli bilgiyi ve kişisel temsil algısını zorunlu kılmaktadır. Ona göre öz-düzenleme, kişisel amaçlara ulaşmak için planlanan ve yönlendirilen düşünceler, duygular ve eylemlerle ilgilidir (Zimmerman, 2000).

Farklı kuramcılar tarafından farklı temellerle açıklanan öz-düzenlemeye ilişkin tanımlar içerisinde en kapsamlıları sosyal bilişsel kuramcılar tarafında ortaya konmuştur. Sosyal-bilişsel kuramcılara göre öz-düzenleme, öğrencilerin öğrenme

süreçleri üzerinde davranışsal, bilişsel ve motivasyonel olarak etkin rol oynamalarıdır (Zimmerman, 1989; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1988; akt: Üredi ve Üredi, 2007). Bu özellik ise yaşam boyu öğrenme çerçevesinde “öğrenen” kimliğini her zaman beraberinde taşıyan modern dünya insanının temel nitelikleri arasında gösterilebilir. Bu aynı zamanda eleştirel düşünme tutumuna sahip bireyler için önemli görülen özelliklerdendir. Eleştirel düşünen bireyin, düşünme süreci içerisinde kendisini ve düşünce sistemini sıklıkla sınaması ve hatalı olduğunu gördüğü noktalarda geri dönüşler yaparak düzeltmesi gerekmektedir. Aynı zamanda bağımsız olarak bir işe başlanma ve işin yürütülmesi sürecindeki kararlılık, zorlukla karşılaşıldığında vazgeçmeden devam edebilme, fikrini savuna bilme gibi özellikler de yine özdüzenleme ve eleştirel düşünme arasındaki ortak özellikler olarak görülmektedir.

2.4. ELEŞTİREL DÜŞÜNME TUTUMUNUN ÖLÇÜLMESİ

Ölçme, bir nesnenin ya da bireyin belli bir niteliğe veya özelliğe ne derecede sahip olduğunun belirlenmesini amaçlamaktadır (Atılğan, 2006). Bu bağlamda incelendiğinde ölçme işleminin devamında karar verme, yani değerlendirme gelmektedir. “Belli bir niteliğe sahip olma derecesi”nin belirlenmesinin ardından karar verilmektedir. Bu bağlamda incelendiğinde doğru karar vermede temel ölçütlerden birisinin ölçümdeki hatasızlık olduğu söylenebilir. Doğru araçlar yardımı ile hatadan arınık ölçümler yapılması doğru kararı oluşturur. Eğitim, felsefe ve psikoloji alanında sıklıkla tartışılan eleştirel düşünmenin ölçümüne bakıldığında; öncelikle ölçülmek istenen değişkenin ne olduğu ve hangi yolla ölçüldüğünün önemli bir çalışma alanı oluşturduğu görülmektedir.

Eleştirel düşünmenin ölçülmesine ilişkin tartışmalar, tanımlanması sürecinde yaşanan tartışmalarla paralellik göstermektedir. Eleştirel düşünme bir beceri olarak değerlendirildiğinde ölçümü de bu doğrultuda yapılmaktadır. Eleştirel düşünmenin alt boyutları tanımlanarak her bir alt boyuta ilişkin beceri göstergeleri oluşturulmaktadır. Öte yandan beceri odaklı eleştirel düşünme programların etkililiği, standart testlerle ölçülmeye çalışılmaktadır. Bunun yanında farklı araştırmacılar tarafından tanımlanan eleştirel düşünme becerileri (Facione, 1990; Beyer, 1985; Watson-Glasser, 1964)

incelenerek oluşturulan kontrol listeleri de yine eleştirel düşünme becerilerin ölçümünde kullanılmaktadır.

Eleştirel düşünmenin ölçülmesinde kullanılan yollardan birisi eğilimlerin ölçülmesidir. Bireylerin eleştirel düşünme eğilimleri belirlenerek yorumlanır. Burada yine araştırmacıların (Facione, 1990, Beyer, 1985) eleştirel düşünme eğilimi olarak tanımladıkları kişilik özelliklerinden yola çıkılır.

Kullanılan bir diğer yol ise tutumların ölçülmesidir. Eleştirel düşünme tutumu ya da eleştirel düşünmeye ilişkin tutumların ölçülmesi ile bireylerin eleştirel düşünür olma düzeyleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Tutum ölçeklerinde bir tutum nesnesi hakkında birden fazla ifadeye yer verilir ve katılımcıların her bir ifadeye ne ölçüde katılıp katılmadıklarını belirtmeleri istenir. Bu noktada seçilen ifadelerin seçiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Her bir ifade tutum nesnesine ilişkin belirli ve bağımsız görüşü temsil etmeli, tercih edilen ve edilmeyen öğeleri içermelidir (Hogg ve Vaughan, 2005).

Yukarıda sözü edilen ölçme işlemlerinin tümü “dolaylı ölçüm”lerdir. Dolaylı ölçümlerde, ölçülmek istenilen nitelik ya da nicelik, bir aracı yardımı ile gözlem yapılmaksızın ölçülmektedir. Eğitim ve psikolojinin konusu olan birçok değişken doğası gereği doğrudan ölçülemez (Atılgan, 2006). Zeka, yetenek, tutum gibi değişkenler bu kapsamdadır. Diğer dolaylı ölçümlerde olduğu gibi eleştirel düşünme tutumunun ölçümünde de neyi ne kadar ölçebildiğimiz tartışılmaktadır. Ortak bir ölçüt sisteminin getirilememesi, eleştirel düşünme tutumunun zamanla ya da öğrenme ürünü olarak değişebilirliği de ölçme yapma ve karar vermeyi zorlaştırmaktadır. Ayrıca kullanılan ölçme araçlarının geliştirildikleri yaş grubu ile sınırlı ölçüm yapmaları, farklı kültürlerde geliştirilen ölçeklerin, kullanılması planlanan diğer kültüre uyarlama çalışmalarının yetersiz / sınırlı kalması eleştirel düşünme tutumunun ölçülmesinde yaşanan diğer sorunlardır. Konuya ilişkin kapsamlı araştırmalardan birisi Jones (1995, 1997, akt: Erwin, 2000) başkanlığındaki araştırma ekibi tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma ekibi eleştirel düşünmeyi konu alan ve alanyazında sıklıkla kullanılan 11 ölçme aracını karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. İnceleme sonunda ülkemizde de

sıklıkla kullanılan araçlardan olan Watson-Glasser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü ölçeğinin tutumlar (dispositions) kategorisini yeterli oranda ölçemediği görülmüştür.

Alan yazın incelendiğinde eleştirel düşünme tutumunun farklı boyutlarını farklı yaş grupları üzerinde ölçmeyi amaçlayan araçlara rastlanmaktadır. Ülkemizde ise eleştirel düşünmenin ölçülmesine ilişkin standart bir ölçme aracı olmamakla birlikte farklı araştırmacılar tarafından geliştirilmiş tutum ölçekleri kullanılmaktadır (Akar-Vural, 2005; Öner, 1999; Özdemir, 2005). Gerek yurt dışında gerekse ülkemizde eğilim belirlemede en sık kullanılan ölçme aracının “California Critical Thinking Dispositions Inventory” olduğu söylenilebilir. “California Critical Thinking Dispositions Inventory” ölçme aracının uyarlama çalışması Kökdemir (2003) tarafından yapılmış ve bu ölçme aracının ismi Türkçe’ye “Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” olarak çevrilmiştir. Kökdemir’in bu uyarlama çalışması sonrasında 7 faktör ve 75 maddeden oluşan ölçek 6 faktöre ve 51 maddeye indirilmiştir. Ölçme aracı bu hali ile pek çok araştırmada geçerli-güvenilir veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Thinking Dispositions Inventory 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği’nin düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu olarak P. A. Facione ve N. Facione tarafından 1992 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğe ilişkin geçerlik güvenirlik çalışmaları hemşirelik eğitimi mezunu, hemşirelik eğitimine devam eden öğrenciler üzerinde tekrarlanmıştır. Faktör analizi sonrasında ölçekte yer alan maddeler 7 alt boyutta toplanmıştır (Facione, Facione ve Giancarlo, 2000).

Araştırma kapsamında da “Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir. 18-25 yaş grubu hedef alınarak geliştirilen ölçme aracının alan bağımsız olmasına özen gösterilmiştir. Beceri odaklı olmayan, her bir maddenin yaş değişkeninden bağımsız olarak eleştirel düşünmenin temel doğurgularını ölçer özellikte olması hedeflenmiştir. Ayrıca ölçekte ele alınan boyutların eleştirel düşünmeye ilişkin farklı tanım ve bakış açılarını kapsar nitelikte olmasına çalışılmıştır. Amerikan Psikologlar derneğinin hazırlamış olduğu rapor, eleştirel düşünme alanında gerçekleştirilmiş çalışmalar, geliştirilmiş ölçekler, felsefe bağlamında yapılan tanımlamalar ve diyalektik düşünmeye ilişkin kaynaklar taranmıştır. Bu yolla ölçeğin uygulanabilirliği arttırılmaya çalışılmıştır. Ölçeğe ilişkin detaylı açıklamalar üçüncü bölümde yer almaktadır.

2.5. ELEŞTİREL DÜŞÜNME TUTUMU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Alanyazın incelendiğinde eleştirel düşünmenin “ne”liğini araştıran pek çok araştırma karşımıza çıkmaktadır. Genelde eleştirel düşünmeyi konu alan bu araştırmaların özelde eleştirel düşünme becerisi, eleştirel düşünme becerisinin içerik temelli öğretimi, eleştirel düşünme eğilimi, eleştirel düşünme eğilimi ve becerisine etki eden faktörler, eleştirel düşünme ve bilişsel özellikler, eleştirel düşünme ve diğer düşünme becerileri ile ilişkisi gibi konuları ele aldıkları görülmektedir.

Eleştirel düşünme tutumu da yine ele alınan konular arasındadır. Ancak eleştirel düşünme tutumunu ele alan araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Bunun temel nedeninin eleştirel düşünme tutumu yerine eleştirel düşünme gücü ve eğiliminin araştırma konusu olarak tercih edilmesi olduğu düşünülmektedir. Facione ve araştırma ekibi 1990 yılında eleştirel düşünme becerisi ve eleştirel düşünme eğilimini tanımlamış ve her ikisi için de birer ölçme aracı geliştirmişlerdir. Bu iki araç, eleştirel düşünmeyi konu alan birçok araştırmada yaygın olarak kullanılmaktadır. Eleştirel düşünme tutumu için ise böylesi bir geçerli-güvenilir araçtan söz edilememektedir. Bu nedenle eleştirel düşünme tutumunu inceleyen araştırmacıların genel olarak “tutum ölçeği” geliştirme yoluna gittikleri görülmektedir. Bu gerekçeden hareketle eleştirel düşünme tutumunu konu alan araştırma sayısının sınırlı olduğu düşünülmektedir.

Eleştirel düşünmeyi konu eden araştırmaların bir diğer boyutu ise örneklemeleridir. İlköğretim öğrencilerinden, farklı meslek guruplarında (öğretmenler, hemşireler, okul yöneticileri) çalışan bireylere kadar birçok farklı örneklem ile çalışılmıştır. Bu araştırmanın konusunu ise sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumu oluşturmaktadır. Ancak alanyazında eleştirel düşünme tutumunu konu alan araştırma sayısı oldukça sınırlı olduğundan, aşağıda sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme beceri/eğilim/düzeylerini inceleyen araştırmalara ve ulaşılabilenler doğrultusunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumunu inceleyen araştırma özetlerine yer verilmiştir.

Chan, Ho ve Ku (2011) üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 138 Çinli üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilen araştırmaya ilişkin veriler Epistemic Beliefs Inventory (Epistemolojik İnanç Ölçeği) ile Halpern Critical Thinking Assesment Using Everday Situations (Gündelik Durumları Kullanarak Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi) ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerin bilişsel yetenek ve düşünme eğilimlerini ölçmek amaçlanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonrasında düşünme performansının bilişsel yetenekten çok bilgiye ilişkin inançlara bağlı olduğu görülmüştür. Bireylerin epistemolojik inançlarına göre eleştirel düşünme düzeyleri de farklılaşmaktadır.

Çetinkaya (2011) araştırmasında Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerini incelemiştir. Tarama modelindeki araştırmada Kökdemir (2003) tarafından uyarlaması gerçekleştirilen geliştirilen “California Eleştirel Düşünme Eğilimi” (CCTDI) ölçeğinden yararlanılmıştır. 195 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleşen araştırmada eleştirel düşünme düzeylerinin “düşük” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet ve sınıf değişkenleri eleştirel düşünme düzeyini etkilemektedir. Kadın öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşleri erkek adaylarının görüşlerinden, birinci sınıftaki öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşleri dördüncü sınıftakilerin görüşlerinden daha olumludur.

Uluyol (2011) Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü’nde öğrenim görmekte olan 65 öğretmen adayı ile deneysel araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın temel amacı web destekli örnek olay yönteminde çoklu bakış açısı ve yüz yüze etkileşimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemektir. 2010-2011 Güz döneminde ikinci sınıfta öğrenim gören ve “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersi alan öğretmen adayları ile gerçekleştirilen deneysel çalışma 7 hafta devam etmiştir. Deney grubunda dersler web destekli örnek olay yönteminde çoklu bakış açısı ve yüz yüze etkileşimden yararlanılarak işlenmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ölçülmesi için “Bütüncül Eleştirel Düşünme Dereceleme Ölçeği” (Facione ve Facione, 1994) kullanılmıştır. Araştırmacı ve öğretim teknolojileri alanında doktora sahibi üç uzman, uygulamaya katılan

öğrencilerin yanıtlarını puanlamışlardır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzde, ilişkili örneklemeler (Tekrarlı ölçümler) için Tek faktörlü ANOVA (One-Way ANOVA for Repeated Measures) kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ortalama puanları arasında, çoklu bakış açılarını içeren ortamda çalıştıktan sonra anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($[F(1-63)=416,502, p<,05]$). Benzer biçimde, yüz yüze sınıf etkileşiminin ardından, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($[F(1-63)=187,091, p<,05]$). Bu bulgular, örnek olay yöntemi içerisinde çoklu bakış açılarının ve yüz yüze etkileşimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini etkilediğini göstermektedir. Çoklu bakış açısı ve yüz yüze etkileşim, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ortalama puanları arasında ise cinsiyet ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Ku ve Ho (2010) Çinli üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme performansının yordayıcısı olan eğilimleri incelemişlerdir. Eğilimin bireysel farklılık kökenli olduğu ve bu farklılıkların kişilerin eleştirel düşünme performanslarını da etkileyeceği hipotezinden yola çıkılarak desenlenen araştırmaya 137 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin düşünme eğilimleri ve bilişsel yetenekleri eleştirel düşünme çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmada eleştirel düşünme performansının ölçülmesi amacı ile “The Halpern Critical Thinking Assesment Using Everday Situations (2007)”, bilişsel yeteneğin ölçülmesi için “Verbal Comprehension Index’in Çin versiyonu ve düşünme eğilimini belirlemek için “Need For Cognition” ölçeğinin Çin formu kullanılmıştır. Araştırma bulguları düşünsel eğilimlerin eleştirel düşünme performansı üzerinde anlamlı ve önemli etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bulgulara göre bilişsel yetenek tek başına kişilerin eleştirel düşünme performansları üzerinde etkili değildir. Bilişsel yetenek ve düşünme eğilimleri bir arada olduğunda bireysel eleştirel düşünme performansını arttırmaktadır.

Ekinci (2009) tarafından gerçekleştirilen 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 öğrenim görmekte olan 671 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “California Eleştirel Düşünme Eğilimi” (CCTDI) ile Dökmen (1988) tarafından geliştirilen “Empatik Eğilim Ölçeği” (EEÖ) ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. 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.

Celuch, Black ve Warthan (2009) norm, değer ve kendini tanıma gibi kavramlardan yola çıkarak üniversite öğrencilerinin “eleştirel düşünür” olma sürecine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacıların hipotezi tutumların normatif inançları, bu inançların ise kişinin kendini tanıma sürecini yönlendireceği üzerinedir. Bu hipotez ışığında tutumların eleştirel düşünme üzerinde etkili olduğu ileri sürmüştür. 161 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilen araştırmaya ilişkin veriler 4 farklı ölçme aracı yardımı ile toplanmıştır. 7’li likert tipinde olan bu araçlardan birisi kendini tanımayı, birisi normatif inançları, birisi tutumları ve diğeri de tutumların gücünü belirleme amacı ile kullanılmıştır. Ölçme araçlarının tümü alanyazın incelemesi sonucunda seçilmiştir. Eleştirel düşünme programlarının ve eleştirel düşünmeyi destekleyici uygulamaların süreç içerisinde bireylerin tutumlarına, normatif inançlarına ve kendilerine ilişkin kabullerine etki ettiği görülmüştür.

Korkmaz (2009) 480 eğitim fakültesi öğrencisinden görüş alarak “eğitim fakültelerinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri üzerindeki etkisini” incelemiştir. Tarama modelinde desenlenen araştırmaya Ahi Evran Üniversitesi Fen bilgisi öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği lisans programlarında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları katılmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler, Kökdemir (2003) tarafından Türkçe’ye uyarlanan California Eleştirel Düşünme Eğilimleri ölçeği aracılığı ile toplanmıştır.

Çalışma grubundan elde edilen veriler öğrencilerin sınıf düzeylerine göre karşılaştırılarak eğitim fakültelerinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Birinci sınıf öğretmen adayları (n=112) ile dördüncü sınıf (n=110) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puanları arasında anlamlı fark görülmemiştir. Sınıflar arası karşılaştırmalarda ise anlamlı farkın ikinci sınıflar ile üçüncü sınıflar arasında ikinci sınıflar lehine, üçüncü sınıflar ile dördüncü sınıflar arasında üçüncü sınıflar lehine olduğu görülmüştür. Cinsiyete ya da bölümlere göre farklılaşma görülmemiştir.

Phan (2009) eğitsel hedeflerin, öz-yeterliliğin, eleştirel düşünme ve derin süreç stratejilerinin ilişkisini biri boylamsal diğeri ise kesitsel 2 araştırma ile incelemiştir. Birinci çalışmada motivasyonel değişkenler arasındaki ilişki doğrudan incelenmiştir. Psikoloji bölümü üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 276 (153 K, 123 E) öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Her bir katılımcıya birleştirilmiş form verilmiştir. Bu formda Kember ve ark. (2000) tarafından geliştirilmiş Eleştirel Düşünme Ölçeği, Simon ve ark. (2004) tarafından geliştirilmiş Derin Düşünme Stratejileri Ölçeği, Harrackiewicz ve ark. (1997) tarafından geliştirilmiş olan İşten Kaçınma Ölçeği ve Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin Öz-Yeterlilikle ilgili 9 maddesi yer almaktadır. Akademik başarıya ilişkin veriler ise okul puanlarından elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre performans yaklaşımlı olarak ortaya konan hedefler öğrencilerin eleştirel düşünceleri üzerinde pozitif etkiye sahiptir. Ayrıca derin süreçler ve işten kaçınma, öğrencilerin akademik performansını etkilemektedir. Alanyazındaki birçok araştırmanın aksine öz-yeterlilik ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında birinci aşamaya katılanlardan olmak üzere toplam 164 (119 K, 145 E) öğrenci katılmıştır. Katılımcılardan ilk verinin 2007 / Şubatında ikinci verinin ise 2007 / Şubatında toplandığı bu boylamsal çalışmada birinci çalışmada kullanılan ölçme araçları geliştirilerek tekrar kullanılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde modelleme çalışması yapılmış ve değişkenler arası ilişkilerden yola çıkılarak model oluşturulmaya çalışılmıştır. Modelde akademik başarı, çalışma stratejileri, hedefler ve öz yeterliliğin eleştirel düşünme ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Şen (2009) araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediklerini ele almıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı dördüncü sınıfta öğrenim gören 144 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Özdemir (2005) tarafından geliştirilmiş olan Likert tipi eleştirel düşünme tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerisi bakımından orta düzeyde oldukları ve eleştirel düşünme becerisine sahip olma durumlarının cinsiyet, yaş, öğretim durumu, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba mesleği, gelir durumu, lisede okunan alan, mezun olunan lise türü, kitap ve gazete okuma sıklığı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Çetin, A. (2008) Uludağ üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyini ve bu gücü oluşturan düşünme becerileri düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. 308 birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayının katıldığı tarama modelinde desenlenen araştırmada kişisel bilgi formu ile Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan düşünme becerileri düzeylerinin “orta” düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca dördüncü sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri daha yüksektir.

Dutoğlu ve Tuncel (2008) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 2006-2007 öğretim yılında gerçekleştirdikleri çalışmaya Abant Üniversitesi Eğitim Fakültesi dördüncü sınıfında öğrenim görmekte olan 374 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesinde Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi” (CCTDI) ölçeği, duygusal zeka düzeylerinin belirlenmesinde Mumcuoğlu (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan Bar-On Duygusal Zeka anketi kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri alt ölçekleri ile duygusal zeka alt boyutları arasında $p<.01$ düzeyinde anlamlı

ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak belirlenen bu ilişki pozitif yönlü, düşük ve orta derecededir. Ayrıca öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ölçeği ve duygusal zeka anketinden aldıkları toplam puanlar arasında $p<.01$ düzeyinde pozitif yönlü ve orta seviyede anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Nieto ve Saiz (2008) eleştirel düşünmenin öğretimi geliştirmesini konu edinen bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın temelini Halpern (1998)'in ortaya koymuş olduğu “Eleştirel Düşünmede Transfer Becerilerini Geliştirme: Dört Bileşenli Model” oluşturmaktadır. Nieto ve Saiz bu dört bileşenli modelin “yapısal bileşenler” basamağını ele alarak deneysel bir araştırma tasarlamışlardır. 112 dördüncü sınıf öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada 3 grup oluşturulmuştur. Birinci grupta (n=42) dersler yapısal bileşenler modeli ile, ikinci grupta (n= 36) yapısal bileşenler modelinin kullanılmadığı eleştirel düşünmeyi geliştirici program ile yürütülmüştür. Üçüncü grupta (n=34) ise hiçbir uygulama yapılmamıştır. Her iki deney grubunda da aynı becerilere (karar verme, mantıksal muhakeme, bilgiye ulaşma) odaklanılmıştır. 8 ay süren deneysel işlem öncesinde ve sonrasında ölçme araçları tüm gruplara uygulanarak veriler karşılaştırılmıştır. Araştırmada Cornell Eleştirel Düşünme Testi, Bilgi Testi, Mantık Testi ve Karar Verme Testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre “yapısal bileşenler” modelinin uygulandığı grubun bilgi testi, mantık testi ve karar verme testlerine ilişkin puanları diğer gruplardan yüksektir. Ancak bu grubun Cornell eleştirel düşünme testinden elde ettiği puan bu modelin uygulanmadığı deney grubundan düşüktür. Araştırma bulgularına genel olarak bakıldığında eleştirel düşünmeye ait becerilerin konu ile ilgili modeller aracılığı ile geliştirilebildiği söylenebilir.

Tok (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada uygulanan düşünme becerileri eğitimi programında, Sternberg'in Başarılı Zeka Teorisi temel alınmıştır. Öntest- sontest kontrol gruplu yarı-deneysel desene göre düzenlenen araştırmanın örneklemini 2006-2007 güz döneminde eğitim alan 101 4. sınıf okul öncesi öğretmen adayları oluşturmuştur. İki deney iki kontrol grubunun yer aldığı çalışmaya

ilişkin veriler Watson Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ve Heppner Problem Çözme Envanteri aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre deney grubunun Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğinde “Yorumlama” boyutu dışında bütün boyutlar ve toplam puanda son test puanları, öntest puanlarından yüksektir. Deney grubunun Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği toplam son test puanları; her iki grubun son test puanlarından anlamlı derecede yüksektir. Araştırmanın diğer değişkenlerinde de benzer bulgulara ulaşılmıştır.

Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yabancı Dil Eğitimi Bölümü’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme seviyeleri ve tanımları inceleyen bir araştırma 2008 yılında Tufan tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya ilişkin veriler Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Ölçeği (WGEAGÖ) form YM’nin Türkçe versiyonu ile öğrenci bilgi formundan oluşan bir anket aracılığı ile toplanmıştır. 2007-2008 öğretim yılı bahar yarıyılında, Yabancı Dil Eğitimi Bölümü 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 103 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilen araştırmada; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme seviyelerin orta düzeyde olduğu, bildirilen okuma alışkanlığı, akademik başarı ve cinsiyet değişkenlerinin öğretmen adaylarının WGEAGÖ ile ölçülen eleştirel düşünme seviyeleri üzerinde bir etkisi olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, bulgular, öğretmen adaylarının ortak bir eleştirel düşünme aktivitesine buluşamadıklarını, eleştirel düşünme aktiviteleri ile ilgili olarak basit ve belirsiz açıklamalar yaptıklarını göstermiştir. Katılımcıların eleştirel düşünme tanımları incelendiğinde, eleştirel düşünmenin genellikle bir bilişsel beceri olarak algılandığı görülmüştür. Öğretmen adayları eleştirel düşünmenin tanımıyla ilgili olarak alanyazına dayanan bir algılamadan daha çok genel geçer bir bakış açısına sahiptir. Özetle bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının, eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirebilmek için gerekli olan, eleştirel düşünme anlayışına ve becerilerine sahip olmadıkları söylenebilir.

Tümkaya ve Aybek (2008) tarafından üniversite öğrencilerinin sosyo-demografik özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini Çukurova Üniversitesinde 2006–2007 bahar yarıyılında öğrenim görmekte olan 353 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya ilişkin veriler California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu

aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile “anne eğitim düzeyi”, “algılanan anne-baba tutumu” ve “algılanan baskın kişilik özelliği” değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordayan en önemli sosyo-demografik özelliklerin neler olduğunu bulmak amacıyla aşamalı regresyon analizinden yararlanılmış ve yordayıcı değişkenlerin sırasıyla; algılanan anne-baba tutumu, baskın kişilik özelliği ve anne eğitim düzeyinin olduğu görülmüştür.

Yücel (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi’nde okutulan Gelişim ve Öğrenme dersinin, eleştirel düşünmeye dayalı öğretime göre geliştirilmesi sürecinin Stufflebeam’in Çevre, Girdi, Süreç ve Çıktı modeli kullanılarak değerlendirmektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket, bireysel ve grupla görüşme, öğrenci günlükleri, başarı testi ve Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanteri (CCTDI) kullanılmıştır. Süreç değerlendirmesi sonuçları, dersin hedeflerinin kazanımında problemler olduğunu ve öğrenme ve düşünme becerilerinin geliştirilmesi için etkili olan öğretim stratejilerinin çoğunun derste hiç uygulanmadığını ya da nadiren uygulandığını göstermiştir. Girdi değerlendirmesi aşamasında, ders; çevre değerlendirmesi sonuçları dikkate alınarak eleştirel düşünmeye dayalı öğretime göre yeniden tasarlanmıştır. Bu dersin uygulanması aşamasında deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Süreç değerlendirmesine ilişkin olarak, deney grubunda her hafta doldurulan öğrenci günlükleri, bu dersin öğrenme, düşünme ve meta-biliş beceriler üzerinde etkili olmasına rağmen, öğrencilerin bazı sorunlar da yaşadığını göstermiştir. Çıktı değerlendirmesi ile ilgili olarak, başarı testinin ön-sontest ve kalıcılık testi sonuçları ile CCTDI ön-sontest sonuçları, deney ve kontrol grubundaki öğrenciler için sontest lehine farklılaşmıştır. Odak grup görüşmelerinde deney grubundaki öğrenciler, bu dersin öğretim ve düşünme becerileri, anlama ve derse katılım açısından kendilerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Başarı testi ve CCTDI ölçeklerinden elde edilen nicel veriler eleştirel düşünmeye dayalı öğretim ile geleneksel öğretim arasında anlamlı fark olmadığını göstermiştir. Nitel bulgulara bakıldığında ise eleştirel düşünme odaklı öğretimden öğrencilerin olumlu etkilendiği görülmektedir.

Zayıf (2008)'ın araştırması eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemektir. Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin; cinsiyet, mezun oldukları lise türü, öğrenim gördükleri bölüm, sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilen araştırmanın evrenini Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri, örneklemi ise Sınıf Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dallarının, 1.,2.,3.,4. sınıflarında öğrenim gören 502 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın verileri; Facione, Facione ve Giancarlo (1998) tarafından geliştirilen ve Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri genel olarak düşük düzeydedir. Analitiklik ve açık fikirlilik alt boyutlarında eleştirel düşünme eğilimleri olumlu yönde; meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimi açısından kadın ve erkek öğretmen adayları arasında; kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu; bu farklılığın analitiklik ve sistematiklik alt boyutlarında belirginleştiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının genel eleştirel düşünme eğilimleri lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, genel toplamda ve açık fikirlilik, kendine güven, doğruyu arama alt boyutlarında öğrenim görülen programa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyine göre genel toplamda ve analitiklik, kendine güven, doğruyu arama alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği, akademik başarıları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında meraklılık alt boyutu dışında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Akar Ü. (2007) tarafından yapılan "Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki" isimli yüksek lisans tezinde, sınıf öğretmenliği lisans programında okumakta olan 224 öğretmen adaylarının bilimsel

süreç becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki tespit edilmiştir. Bilimsel süreç becerilerini ölçmek için Bütünleşik Bilimsel Süreç Becerileri Testi (TIPS II), eleştirel düşünme için ise Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. İki beceri arasında ise pozitif yönde zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri sınıf düzeyi arttıkça azalmaktadır. Cinsiyet, ailenin sosyo-ekonomik durumu farklılık yaratmamaktadır.

Matematik öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile Çekiç (2007) tarafında gerçekleştirilen araştırmanın amacı matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin, öğrencinin analitik geometri dersindeki başarısına, cinsiyetine, mezun olduğu lisenin bulunduğu yerleşim birimine, anne-baba eğitim durumuna, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyine, bölümlerine (ortaöğretim-ilköğretim), gündüz veya gece öğretimi olma durumlarına göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemektir. İlişkisel tarama modelinde desenlenen araştırmaya 2006/2007 eğitim-öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği 3. sınıf ve Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği 2. sınıfta öğrenim görmekte olan 167 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme gücünü belirlemek amacıyla “Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği -Form YM”, öğrencilerin analitik geometri dersindeki akademik başarılarını belirlemek için ise, derse ait başarı notları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda matematik öğretmen adaylarının büyük bir bölümü (% 68,2) orta düzeyde bir eleştirel düşünme gücüne sahip olduğu, matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile analitik geometri dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, anlamlı bir farkın olmadığı, kadın ve erkeklerin eleştirel düşünme gücü bakımından birbirine yakın puanlar aldıkları görülmektedir. Yalnızca eleştirel düşünme gücü alt ölçeklerinden “yorumlama” alt ölçeğinde ilişkin puanlar arasında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmanın diğer değişkenleri olan anne-baba eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu ve bölüme göre farklılaşma görülmemiştir.

Gülveren (2007) eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme güçlerini ve bunları etkileyen faktörleri belirleme amacı ile doktora çalışmasında eleştirel düşünmenin alt boyutları ile bölüm, cinsiyet, sınıf, öğretim türü, annenin eğitimi, babanın eğitimi, annenin iş durumu, babanın iş durumu, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin mezun olduğu okul türü, yaş ve akademik ortalama arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Betimsel ve ilişkisel bir alan araştırması olarak desenlenen çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için Cornell Eleştirel Düşünme Testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri yeterli değildir. Kadın öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri erkek öğrencilerden yüksektir. Bölümler arasında ise anlamlı bir fark yoktur. Anne ve babanın işi ve eğitim düzeyi öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Normal öğretim öğrencileri, ikinci öğretim öğrencilerine göre, akademik ortalaması yüksek olan öğrenciler düşük olanlara göre eleştirel düşünmede daha başarılıdırlar. Öğrencilerin yaşı ve sınıf düzeyleri eleştirel düşünmede etkili değildir.

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

Macpherson ve Stanovich (2007) araştırma örneklemelerini şehir merkezindeki kampüse astıkları ilan ile belirlemişlerdir. Kanada Üniversitesi merkez kampüsünde öğrenim göre 195 üniversite öğrencisi araştırmanın örneklemine oluşturmuştur. Düşünme eğilimleri ile önyargılar arasındaki ilişki incelenmiştir. İnanç odaklı ya da kişisel önyargıların yordayıcıları incelenmiş, açık fikirlilik ve düşünme gereksinimi ile olan ilişkileri tartışılmıştır. Katılımcılardan 3 bölümden oluşan eleştirel düşünme

ödevini tamamlamaları istenmiştir. Ödevin birinci bölümünün temel amacı inanç temelli önyargıları belirlemek, ikinci bölümünün amacı kişisel önyargıları genel argümanlardan yola çıkarak belirlemek ve üçüncü bölümün amacı da kişisel önyargıları deneyimlerden yola çıkarak belirlemektir. Bilişsel yeteneğin ölçülmesinde Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence, düşünme eğilimlerinin ölçülmesinde de 6'lı likert tipinde 68 maddelik form kullanılmıştır. Bu formda Aktif Açık Fikirlilik alt ölçeği, Batıl Düşünceler ölçeği ve Düşünme Gereksinim ölçeği de yer almaktadır. Tüm bu ölçme araçlarından elde edilen veriler kullanılarak önyargıların yordayıcılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada kişisel ya da inanç kökenli önyargıların eleştirel düşünme görevleri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Genel argümanlar, kişisel önyargıları etkilerken, mantıksal etkinlikler inanç temelli önyargıları şekillendirmektedir.

Özcan (2007) doktora tezinde beden eğitimi öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencileri ile çalışmış, problem çözme yönteminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü ve sınıf yönetimi dersine ilişkin erişileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. 12 haftalık deneysel süreçte deney grubunda problem çözme yönteminden yararlanılarak dersler işlenmiştir. Başarı testi ve Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü ölçeği veri toplama aracı olarak belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre Watson-Glaser eleştirel akıl yürütme gücü ölçeğinin varsayımların farkına varma boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Aybek (2006) deneysel çalışmasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine; Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı ve Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde konu temelli bir yaklaşımla öğretilecek eleştirel düşünme programının etkisini araştırmıştır. Deneysel araştırma modellerinden ön test-son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenen araştırmada iki deney ve bir kontrol grubu yer almıştır. Deney grubunda dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. 2004-2005 öğretim yılı Bahar döneminde Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmaya toplam 76 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre; California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi ön test puanları arasında

düşük ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunurken, son test puanları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonunda, Deney-1 grubundaki öğrencilerin uygulamadan önce eleştirel düşünmeyi daha dar bir kapsamda ele alırken, uygulama sonrasında bu kavramı daha geniş ve farklı boyutları ile ayrıca, daha bilimsel bir yaklaşımla ele aldıkları saptanmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeyi Cortl düşünme programındaki becerileri de içerecek şekilde açıkladıkları belirlenmiştir. Konu temelli programın uygulandığı Deney-2 grubundaki öğrencilerin ise, eleştirel düşünme kavramına ilişkin algılarında çok fazla bir değişiklik olmadığı görülmüştür.

Çubukçu (2006) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimine sahip olma düzeylerinin belirlenmesini amaçladığı çalışmada tarama modelinden yararlanmıştır. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği ve ilköğretim matematik öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan 400 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleşen araştırmaya ilişkin veriler “California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği”ni kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının açık fikirlilik ve analitiklik alt boyutlarında yüksek; meraklılık ve sistematiklik boyutlarında ise düşük düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları bulunmuştur.

Akar-Vural (2005) eğitimde drama ve sahneleme yönteminin ortaöğretim hazırlık sınıfı öğrencilerini eleştirel düşünme tutumlarına etkisini incelemiştir. Deneysel modelde tasarlanan araştırma 2003-2004 öğretim yılı bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. İki deney grubunun yer aldığı araştırmada bir deney grubunda dersler drama yöntemi ile diğer deney grubunda ise sahneleme yöntemi ile işlenmiştir. Kontrol grubunda ise müdahalede bulunulmamıştır. Toplam 78 öğrencinin katılımı ile gerçekleşen araştırmaya ilişkin veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutum Ölçeği” ve anket formu aracılığı ile toplanmıştır. Tutum ölçeği 7 alt ölçek ve 20 maddeden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelik tutum ölçeği kadercilik, katılık ve dogmatizm alt ölçeklerine ilişkin puanları açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark vardır.

Hamurcu, Günay ve Akamca Özyılmaz (2005) çalışmalarında Fen Bilgisi Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri incelenmişlerdir. Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim dalı ile Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalı öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya göre iki anabilim dalındaki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri güçlü / olumlu yöndedir.

Özdemir, S (2005) doktora çalışmasında deneysel bir araştırma ile eleştirel düşünme, internet ve çevrimiçi ortam ilişkisini incelemiştir. Sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın amacı; eşzamansız çevrimiçi araçlarla bireysel veya işbirlikli problem temelli öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşüncelerine, akademik başarılarına ve internet kullanımına yönelik tutumlarına etkilerini ortaya koymak olarak tanımlanmıştır. Araştırmaya, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümünde 2004–2005 Bahar döneminde 2. sınıfta okuyan, yaşları 20 – 22 arasında değişen ve Bilgisayara Giriş dersi alan 70 öğrenci katılmıştır. Bireysel ve işbirlikli problem çözme gruplarına 35'er öğrenci, grupların denkliliğini sağlamak üzere yansız olarak atanmıştır. İşbirlikli grupta bulunan öğrenciler 9 gruba ayrılmış, bu gruplardan üçünde 3, geriye kalan altı grupta ise 4'er öğrenci yer almıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için "Bütüncül Eleştirel Düşünme Dereceleme Ölçeği" (Facione ve Facione, 1994) ve akademik başarılarını ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen Likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanma puanları arasında bulundukları gruba göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F(1-65)=4,333$, $p<,05$]. Ortalamalara bakıldığında gruplar arasındaki fark, bireysel gruba ($X=2,76$) göre daha yüksek ortalamaya sahip olan işbirlikli grup ($X=3,06$) lehinedir. Araştırmanın diğer değişkenlerine ilişkin anlamlı fark bulunamamıştır.

Özdemir S. M. (2005) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini çeşitli demografik özelliklere göre incelemiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri cinsiyete, doğum yerine, anne-baba öğrenim durumuna ve ailenin gelir düzeyine göre karşılaştırılmıştır. Tarama modelindeki araştırmaya Gazi Üniversitesi

eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 128 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen tutum ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Ölçme aracı ilgili alanyazın taraması ve uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Ölçme aracı 30 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin güvenirlik katsayısı .78 olarak belirtilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri orta düzeydedir. Ayrıca bu beceri ele alınan değişkenlere göre farklılaşmamaktadır.

Türnüklü ve Yeşildere (2005) matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. California Eleştirel Düşünme Eğilim ölçeği kullanılarak 277 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının ölçeğin analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, sistematiklik alt boyutlarına ilişkin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek, doğruyu arama ve kendine güven alt ölçeklerine ilişkin eğilimlerinin ise düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada aynı zamanda öğretmen adaylarının matematiksel problemleri ele alış biçimleri de incelenmiş, eleştirel düşünme eğilimleri ile matematiksel problemleri eleştirel bakış açısı ile çözme becerileri paralel bulunmuştur.

Daud ve Husin (2004) eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde bilgisayar destekli aktivitelerin rolünü incelemişlerdir. Malezya Uluslararası İslami Üniversitesi Yabancı dil (İngilizce) öğretmenliği bölümü öğrencileri (n=40) ile gerçekleştirilen araştırma yarı deneysel modeldedir. Bir deney bir kontrol grubunun yer aldığı araştırmanın deney grubunda Othello edebi metninin analizinde bilgisayar programı kullanılırken kontrol grubunda aynı metin manüel olarak analiz edilmiştir. Deney grubundan dersler bilgisayar laboratuvarında, kontrol grubunda ise derslikte işlenmiştir. Araştırmaya ilişkin veriler Cornell Eleştirel Düşünme Testi aracılığı ile toplanmıştır. Ayrıca dersler zaman zaman araştırmacılar tarafından gözlenmiştir. Sınıf için gözlemler araştırmanın bulgularına katkı sağlamaktan çok sürecin ilerlemesini sağlamak amacı ile yapılmıştır. Farklı etnik kimlikleri barındıran öğrencilerin metin üzerinde çalışırken yaşadıkları sıkıntıları gidermek amacı ile gözlem yapılmıştır. İstatistiksel analizlerde Cornell eleştirel düşünme Testi öntest puanları ile son test

puanları karşılaştırılmış; sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Osana ve Seymour (2004) öğretmen adaylarının karmaşık eğitsel problemlere ilişkin argüman yaratma ve istatistiksel mantık yürütme becerilerini bir rubrik yardımıyla değerlendirmişlerdir. Ölçme aracı alanyazın taraması sonucunda geliştirilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerini ve kanıtları kullanma biçimlerini, araştırma konusuna kavramları ve bu kavramların karmaşık sosyal problemleri değerlendirmede nasıl kullanılacağını ve farklı bakış açılarını görebilmeyi ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçme aracı öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Missuori-Colombia Üniversitesinde yürütülen araştırmada iki ölçüm arasında bir sınıfa müdahalede bulunulmuştur. “Crowson” adlı metin üzerinde çalışılmıştır. Beş haftalık bu uygulama sürecinde öğretmen adaylarının tartışma becerilerini geliştirmek amacı ile tartışmalara ve yazma etkinliklerine yer verilmiştir. Süreç boyunca öğretmen adaylarına sundukları kanıtların güçlülüğü, argümanlarının kabul edilebilirliği ile ilgili bilgi verilmiştir. İkinci aşamada öğretmen adaylarına koçluk yapılmış, 3-4 kişilik gruplar halinde yeni argümanlar üzerinde tartışmaları istenmiştir. Son aşamada ise yine öğrenciler tekli olarak çalışmışlar ve bireysel savunmalarını hazırlamışlardır. Deneysel işlemin tamamlanmasının ardından öğretmen adaylarına 4’er açık uçlu sorudan oluşan iki form verilmiş ve 30 dakikada yanıtlamalarını istenmiştir. Bu iki form üzerinde yapılan kodlamalarla rubrik oluşturulmuş, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri değerlendirilmiştir. Nitel analiz basamaklarına göre gerçekleştirilen analizler sonrasında öğretmen adaylarının karmaşık okul-toplum problemlerine ilişkin karar vermede araştırma bulgularından daha çok yararlandıkları, kanıt tipi ile kanıt değerini ayırt edebilme düzeyine mütevazı biçimde ulaştıkları görülmüştür. Bir duruma ilişkin kavramları analiz etme, aralarındaki ilişkiyi görebilme ve görüşlerini destekleyecek kanıtlar ileri sürebilme konularında öğretmen adaylarının gelişme gösterdikleri görülmüştür.

Williams, Oliver ve Stockdale (2004) insan gelişimi dersini alan 200 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında eleştirel düşünmeyi destekleyici uygulamaların düşük ve yüksek başarıya sahip öğrenciler üzerindeki

etkilerini incelemişlerdir. Deneysel modelde desenlenen araştırmada eleştirel düşünme becerileri örtük olarak sorgulayan soru formu, başarı testi ve Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Ölçeği kullanılmıştır. Dört ay süren deneysel süreç boyunca derslerin öğretiminde eleştirel düşünme becerilerini geliştirici öğeler kullanılmıştır. Soru-yanıt tekniğinin yoğun olarak kullanıldığı bu süreçte her bir üniteye ilişkin 20-25 soru hazırlanarak öğrencilere yöneltilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin eleştirel düşünme puanları ile başarı testi puanları arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubunda yer alan öğrenciler quiz niteliğinde uygulanan soru formunda daha başarılı olmuşlardır.

Zhang (2003) eleştirel düşünme eğilimi ile düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu amaçla Bejiing ve Nanjiing Üniversitesinden iki grup seçilmiştir. Öğrencilerin düşünme stillerini belirlemek için Düşünme Stil Envanteri, eleştirel düşünme boyutu içinse Kaliforniya Eleştirel Düşünme Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre düşünme stiline istatistiksel olarak anlamlı düzeyde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkısı olduğu görülmüştür.

Hermann (2002) tarafından Erfurt üniversitesinde insan bilimleri ve sosyal bilimler gibi farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan 70 öğrencinin katılımı ile deneysel bir araştırma yapılmıştır. Çalışmada eleştirel düşünmenin web destekli ortamda verilmesi ile geleneksel sınıf ortamında verilmesi arasında etkililik açısından farklılıklarına bakılmıştır. 2x2 faktöriyel desende hazırlanan araştırmada veriler California eleştirel düşünme eğilimi ölçeği kullanılarak toplanmıştır. 60 dakikalık sürelerde öğrencilerden dört tip öğretimsel etkinliği “öğrenmeleri” beklenmektedir. Araştırma bulgularında, eleştirel düşünmenin web destekli ortamlarda verildiği deney grubunun puan ortalamasının, geleneksel sınıf ortamı puan ortalamasına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kürüm (2002) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünü ölçmek amacıyla yürüttüğü araştırmasında; Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Ölçeği’ni Türkçe’ye çevrilip geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yaparak kullanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının orta düzeyde bir eleştirel düşünme gücüne sahip oldukları

sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyetin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü üzerinde belirleyici bir etmen olmadığı, yaşı küçük olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünün yaşı büyük olan öğretmen adaylarından yüksek olduğu, Anadolu lisesini bitirmiş olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünün diğer liseleri bitirmiş olan öğretmen adaylarından yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Üniversiteye yüksek puanla giren öğretmen adaylarının düşük puanla giren öğretmen adaylarından yüksek eleştirel düşünme gücünün olduğu, üniversiteye sayısal puanla giren öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünün diğer puan türleriyle giren öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Zoller, Ben-Chaim ve Ron (2000) üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini mikro örneklemede kültürlerarası düzeyde incelemişlerdir. Biyoloji eğitimi alan 60 İtalyan öğrenci ile çevre bilimi eğitimi alan 42 İsrailli öğrencinin eleştirel düşünme eğilimleri karşılaştırılmıştır. Benzer bir karşılaştırma lise öğrencileri arasında da yapılmıştır. Bu karşılaştırmada California Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeğinin lise ve üniversite formu kullanılmıştır. Araştırma bulguları lise ve üniversite örnekleminde farklılıklar göstermiştir. Ancak genel olarak eleştirel düşünme eğiliminin fen bilimlerinde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin eğilimleri ulusa göre farklılaşmamıştır. Bu durum her iki grubun da fen alanında öğrenim görüyor olması ile açıklanmıştır.

2.7. ARAŞTIRMALARIN GENEL OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

Yukarıda eleştirel düşünmeyi konu alan bir kısım araştırma özetlenmiştir. Araştırmaların seçiminde temel alınan ölçütlere genel olarak bakıldığında araştırmaların 2000–2011 yılları ile sınırlı tutulduğu görülmektedir. Alanyazın derlemesine ilişkin bir diğer sınırlılık ise özelde öğretmen adayları, genelde ise üniversite öğrencileri ile sınırlı örneklemede gerçekleştirilen araştırmaların tercih edilmiş olmasıdır. Bu sınırlılığın tek istisnası Akar-Vural (2005)’ın araştırmasıdır. Akar-Vural (2005)’ın araştırmasının örneklemini ortaöğretim hazırlık sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Ancak araştırmada “eleştirel düşünmeye ilişkin tutum” ele alınmış ve araştırmacı tarafından geliştirilen

“Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu nedenle sözü edilen araştırmanın özetine de yer verilmiştir.

Özetlenen araştırmalar genel olarak öğretmen adaylarının ya da üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyini (10 araştırma), eğilimini (14 araştırma), tutumunu (3 araştırma) ya da gücünü (7 araştırma) belirlemeyi konu edinmektedir. Üç araştırmada ise katılımcıların eleştirel düşünmeye ilişkin değerlendirmelerine yer verilmiştir.

Araştırmalarda eleştirel düşünmenin düzey / derecesinin belirlenmesi genel olarak temel amaç olmakla birlikte eleştirel düşünmenin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim alanı, anne-baba eğitim durumu gibi değişkenlerle olan ilişkisi de tartışılmıştır. Bunlara ek olarak akademik başarı, duygusal zeka, empatik eğilimler ve epistemolojik inançlar ile eleştirel düşünme arasındaki ilişki de araştırmalara konu edilmiştir.

Araştırmalarda tercih edilen veri toplama araçlarına bakıldığında gerek yurt içinde gerekse yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalarda en çok tercih edilen ölçme aracının “California eleştirel düşünme Eğilimi Envanteri (Facione, Facione ve Giancarlo (1998, Türkçeye uyarlama: Kökdemir, 2003)” olduğu görülmektedir. Bunu Cornell Eleştirel Düşünme Testi (Ennis ve Millman, 1985) ve Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği (Watson ve Glaser, 1980, Türkçeye uyarlama: Çıkrıkçı, 1992) takip etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde eleştirel düşünmeyi konu alan birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde eleştirel düşünmeyi konu alan araştırmaların “eğilim”i konu aldığı görülmektedir. Eleştirel düşünmeye ilişkin tutumu konu alan araştırma sayısı ise oldukça sınırlıdır. Bu araştırmanın temel amacı ise sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarını ve bu tutumun yordayıcılarını belirlemektir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi üzerinde durulmuştur.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma ile sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile cinsiyetin, yaşı, sınıf düzeyinin, akademik başarının, anne ve baba eğitim durumunun, algılanan anne-baba tutumunun, algılanan kişilik özelliklerinin ve öz düzenleme becerilerinin bu tutumları yordama düzeyi incelenmiştir. Bu amaçla araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Nicel araştırma yönteminde belirlenen değişkenlere ilişkin ölçme araçlarından, nitel araştırma yönteminde ise görüşmeden yararlanılmıştır. Bu bağlamda araştırmada karma yöntemin (mixed method) kullanıldığı söylenilebilir. Karma yöntem, nicel ve nitel veri toplama ve veri analiz yöntemlerinin bir arada kullanıldığı araştırma desendir. Buna ek olarak araştırmada karma yöntem stratejilerinden, sıralı açıklamalı desen (sequential explanatory design / strategy) kullanılmıştır. Sıralı açıklayıcı desende öncelikle nicel veri toplama ve veri analizi gerçekleştirilmekte, buradan elde edilen bulgular ışığında nitel veri toplama ve veri analizi gerçekleştirilmektedir. Bulgular ve yorum bölümünde ise her iki yöntem bütünleştirilmektedir (Creswell, 2003). Bu araştırmada da benzer yol izlenmiş, önce öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarına ilişkin nicel veriler toplanmış, daha sonra düşük ve yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adayları ile kendi eleştirel düşünme tutumlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile görüşmeler yapılmıştır. Bu bağlamda araştırma karma yöntemlerden sıralı açıklayıcı desen olarak tanımlanabilir.

Suter (2005, akt: Sarı, 2007)’e göre nicel araştırmalar hipotezleri sayısal değerler aracılığı ile test ederken, nitel araştırmalar sözel ifadeler ile derinlemesine veri toplamaktadır. Araştırmalarda farklı yöntemlerin bir arada kullanılması her bir yöntemin güçlü yönünden yararlanmak açısından önemli görülmektedir. Üçgenleme (triangulation, çeşitleme) adı verilen bu uygulamada birden çok yöntemin kullanılması yöntem üçgenlemesi, birden çok veri kaynağı kullanılması veri üçgenlemesi, birden çok araştırmacı kullanılması ise araştırmacı üçgenlemesi olarak ifade edilmektedir. Üçgenleme farklı durumlarda aynı yöntemin kullanılması ya da aynı durum ile ilgili farklı yöntemlerin kullanılması ile sağlanabilir (Creswell, 1994).

Araştırmada ilk olarak öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumları belirlenmeye ve buna bağlı olarak ele alınan değişkenlerin eleştirel düşünme tutumu ve birbirleriyle olan ilişkilerinin düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın bu bölümü ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hala var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modeli ise, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2005; Cohen ve Manion, 1998). Bu araştırmada bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken olan eleştirel düşünme tutumu arasındaki ilişkinin varlığı ve derecesi belirlenmeye çalışılmıştır.

İkinci aşamada ise, yüksek ve düşük eleştirel düşünme tutum puanına sahip öğretmen adaylarının görüşleri alınarak “eleştirel düşünmeye ilişkin tutumları” derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir süreci kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada sözlü iletişim yolu ile veri toplama tekniği olan görüşmeden yararlanılmıştır. Nitel görüşme, görüşülenin belli bir konudaki düşüncelerini, deneyimlerini ve yorumlarını açıklamaya çalışan özel bir veri toplama aracıdır (Hatch, 1995). Görüşme bireylerin araştırma konusuna ilişkin bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin kişinin kendi ifadelerinden yararlanılarak öğrenilmesi sürecidir (Karasar, 2005; Wiersma, 1985). Bu

araştırmada da yüksek ve düşük eleştirel düşünme tutum puanına sahip öğretmen adaylarının kendi eleştirel düşünme tutumlarına ilişkin görüşleri incelenerek bir karşılaştırma yapılmaya çalışılmıştır. Ayrıca; öğretmen adaylarının, eğitim fakültesinde geçirmiş oldukları yaşantılarının, eğitim ve yaşantı yolu ile değişebileceği ya da gelişebileceği düşünülen eleştirel düşünme tutumu üzerinde etkisinin olup olmadığına ilişkin algıları da bu yolla belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. EVREN ve ÖRNEKLEM

Nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanıldığı araştırmada evren ve örneklem seçimi de iki aşamada yapılmıştır.

3.2.1. Nicel Veriler İçin Evren ve Örneklem

Araştırma kapsamında birinci ve dördüncü sınıf, sınıf öğretmeni adaylarına ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenliği lisans programının bulunduğu 100 eğitim fakültesi (2009 yılı verilerine göre) yer almaktadır. Bu fakültelerin 39'unda ikinci öğretim programı bulunmakla birlikte 61'inde yoktur (2008 yılı verilerine göre). Öte yandan araştırmanın değişkenleri arasında yer alan sınıf değişkeninin karşılanabilmesi için fakültelerin birinci ve dördüncü sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerinin bulunması gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmanın evrenini ikinci öğretim sınıf öğretmenliği lisans programı bulunmayan, dördüncü sınıftan en az bir kez mezun vermiş ve şu an dördüncü sınıf öğrencisi bulunan toplam 44 eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları oluşturmuştur.

Araştırmanın çalışma evreninin belirlenmesi sürecinde akademik başarı değişkeni de dikkate alınmıştır. Bu amaçla genel evrende yer alan eğitim fakültelerinin ÖSY sınavında öğrenci kabul ettiği taban puanları incelenmiştir. ÖSYS'den alınan puanların ölçüt olarak kullanılmasının temel nedeni, akademik başarının eleştirel düşünme üzerinde etkisi olan değişkenler arasında yer almasıdır (bk. Kuramsal bölüm). Çizelge 3.1'de evrende yer alan 44 üniversite ve 2008 yılı ÖSYS taban puan ortalamaları yer almaktadır.

Çizelge 3.1: Üniversiteler ve Taban Puanları (Azalan Sırada)

Sıra	Üniversite	Puan	Sıra	Üniversite	Puan
1	İstanbul	339,412	23	Adnan Menderes	317,651
2	Ege	334,505	24	Cumhuriyet	317,461
3	Hacettepe	330,953	25	Dumlupınar	317,449
4	Marmara	330,037	26	Atatürk	317,229
5	Dokuz Eylül	328,52	27	Abant	317,172
6	Gazi	327,737	28	KATÜ	317,1
7	Anadolu	325,709	29	Yüzüncü yıl	317,061
8	Kocaeli	324,175	30	Muğla	317,042
9	Uludağ	324,145	31	Mustafa kemal	316,813
10	Çukurova	323,433	32	Kocatepe	315,739
11	Erciyes	322,703	33	Harran	315,484
12	Ankara	322,614	34	Kırıkkale	315,151
13	Ondokuz Mayıs	322,093	35	Niğde	314,997
14	Akdeniz	321,337	36	Uşak	314,763
15	Selçuk	321,059	37	Trakya	314,687
16	Dicle	320,786	38	Karaelmas	313,305
17	Mersin	320,716	39	Balıkesir	311,096
18	Osmangazi	320,23	40	İnönü	310,71
19	Pamukkale	319,425	41	Fırat	309,409
20	Gaziantep	319,005	42	Kafkas	308,212
21	Sakarya	318,34	43	Celal Bayar	307,666
22	On Sekiz Mart	317,964	44	Gaziosman Paşa	305,414

Araştırmanın çalışma evreninin belirlenmesinde Çizelge 3.1'den elde edilen bulgulardan da yararlanılarak, düşük orta ve yüksek taban puanları ile öğrenci kabul eden üniversiteler araştırmanın çalışma evrenini oluşturmuştur. Evrende yer alan 44 üniversitenin taban puanına ilişkin ortalama puan $X=319,238$ ($ss=6,92816$)'dir. Ortalamaya göre düşük, yüksek ve ortalama puanlarda öğrenci alan üniversiteler Çizelge 3.2'de verilmiştir (Düşük, orta ve yüksek puanlarında belirlenmesinde ortalama puanın 1 standart sapma altı (düşük) ve bir standart puan üstü (yüksek) puanların hesaplanması yoluna gidilmiştir.

Çizelge 3.2: Düşük, yüksek ve orta puan ortalaması ile öğrenci kabul eden üniversiteler

Yüksek Puan Ort.		Orta Puan Ort.		Düşük Puan Ort.	
İstanbul	339,412	Gaziantep	319,005	Balıkesir	311,096
Ege	334,505	Sakarya	318,34	İnönü	310,71
Hacettepe	330,953	On Sekiz Mart	317,964	Fırat	309,409
Marmara	330,037	Adnan Menderes	317,651	Kafkas	308,212
Dokuz Eylül	328,52	Cumhuriyet	317,461	Celal Bayar	307,666
Gazi	327,737	Dumlupınar	317,449	Gaziosman Paşa	305,414

Eldeki veriler doğrultusunda Adnan Menderes Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Celal Bayar Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Dumlupınar Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziosman Paşa Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi ve Marmara Üniversitesine yazılı olarak uygulama izni için başvurulmuştur. Yalnızca Gaziantep Üniversitesi'nden olumsuz yanıt gelmiştir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma evrenini toplam 17 (Adnan Menderes Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Celal Bayar Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Dumlupınar Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziosman Paşa Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi, Marmara Üniversitesi) üniversitenin sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Araştırmada birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları ile çalışılmak istenmesinin temel nedeni tutumların dirençli ancak öğrenme ile değişebilen davranışlar olmasıdır. Birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar geçen sürede gerçekleştirilen eğitsel ve sosyal etkinliklerin, işe koşulan eğitim programının bu tutum üzerinde etkisi olduğu varsayımından hareket edilmiş ve sınıflar arası karşılaştırmaya gidilmiştir.

Örneklemin belirlenmesi aşmasında küme örnekleme türlerinden oransız küme örnekleme yoluna gidilerek (Karasar, 2005), belirtilen 17 eğitim fakültesinin birinci ve

dördüncü sınıflarından rastlantısal olarak seçilen birer sınıf (bir dördüncü sınıf, bir birinci sınıf) araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın nicel örneklemine ilişkin demografik bilgiler Çizelge 3.3'te sunulmuştur.

Çizelge 3.3: Örnekleme İlişkin Demografik Bilgiler

<i>Demografik Değişkenler</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Sınıf</i>		
<i>Birinci sınıf</i>	743	55,4
<i>Dördüncü sınıf</i>	599	44,6
<i>Toplam</i>	1342	100,0
<i>Cinsiyet</i>		
<i>Kadın</i>	929	69,2
<i>Erkek</i>	413	30,8
<i>Toplam</i>	1342	100,0
<i>Üniversite</i>		
<i>Ege</i>	43	3,2
<i>Dokuz Eylül</i>	103	7,7
<i>Adnan Menderes</i>	91	6,8
<i>Kafkas</i>	55	4,1
<i>İnönü</i>	93	6,9
<i>Gaziosmanpaşa</i>	96	7,2
<i>Fırat</i>	62	4,6
<i>Gazi</i>	60	4,5
<i>Sakarya</i>	70	5,2
<i>Celal Bayar</i>	96	7,2
<i>Hacettepe</i>	110	8,2
<i>Marmara</i>	73	5,4
<i>İstanbul</i>	85	6,3
<i>Dumlupınar</i>	57	4,2
<i>Balıkesir</i>	73	5,4
<i>Çanakkale Onsekiz Mart</i>	102	7,6
<i>Cumhuriyet</i>	73	5,4
<i>Toplam</i>	1342	100,0
<i>Yaş</i>		
<i>17-19 yaş arası</i>	479	35,7
<i>20-23 yaş arası</i>	664	49,5
<i>24 ve üzeri</i>	161	12,0
<i>Belirtmeyen</i>	38	2,8
<i>Toplam</i>	1342	100,0
<i>Yerleşim birimi</i>		
<i>İl</i>	631	47,0
<i>İlçe</i>	465	34,6
<i>Kasaba</i>	79	5,9
<i>Köy</i>	153	11,4
<i>Belirtmeyen</i>	14	1,0
<i>Toplam</i>	1342	100,0

Çizelge 3.3'ün devamı...

<i>Anne-Baba Eğitim Durumu</i>		Anne		Baba	
		N	%	N	%
	<i>Okur-yazar değil</i>	162	12,1	-	-
	<i>Okur-yazar</i>	75	5,6	535	3,7
	<i>İlkokul mezunu</i>	738	55,0	560	39,9
	<i>Ortaokul mezunu</i>	138	10,3	194	14,5
	<i>Genel lise mezunu</i>	134	10,0	255	19,0
	<i>Meslek lisesi mezunu</i>	27	2,0	73	5,4
	<i>Yüksek okul mezunu</i>	28	2,1	74	5,5
	<i>Üniversite mezunu</i>	38	2,8	153	11,4
	<i>Diğer</i>	1	0,1	3	0,2
	<i>Belirtmemiş</i>	1	0,1	5	0,4
	Toplam	1342	100,0	1342	100,0
<i>Ebeveynlerin Çalışma Durumu</i>		Anne		Baba	
		N	%	N	%
	<i>Çalışıyor</i>	116	8,6	943	70,3
	<i>Çalışmıyor</i>	1162	86,6	71	5,3
	<i>Emekli</i>	63	4,7	328	24,4
	<i>Belirtmemiş</i>	1	0,1	-	-
	Toplam	1342	100,0	1342	100,0
<i>Ailenin Ekonomik Durumu</i>					
	<i>En üst konumda</i>	43		3,2	
	<i>Ortalamaya yakın bir durumda</i>	293		21,8	
	<i>Ortalama</i>	913		68,0	
	<i>Ortalamanın altında</i>	77		5,7	
	<i>En alt konumda</i>	7		0,5	
	<i>Belirtmemiş</i>	9		0,7	
	Toplam	1342		100,0	
<i>Genel Başarı Durumu</i>					
	<i>Çok başarılı</i>	38		2,8	
	<i>Başarılı</i>	524		39,0	
	<i>Ortalama düzeyde başarılı</i>	744		55,4	
	<i>Başarısız</i>	28		2,1	
	<i>Çok başarısız</i>	4		0,3	
	<i>Belirtmemiş</i>	4		0,3	
	Toplam	1342		100,0	

Çizelge 3.3 incelendiğinde araştırma örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının % 55,4 (N=743)'ünün birinci sınıf, % 54,6 (N=599)'sının ise dördüncü sınıf olduğu görülmektedir. Katılımcıların yarısından fazlasını (N=929 % 69,2) kadınlar oluşturmaktadır. Erkeklerin yüzdesi ise 30,8'dir (N=413). Farklı üniversitelerden araştırmaya katılan öğretmen adayı sayısının farklılık gösterdiği tabloda görülmektedir. Bunun temel nedenini ölçme aracının eksik ya da hatalı doldurulması ve üniversitelerin sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğrenci sayısındaki farklılıklardır. Her üniversiteye toplam 120 ölçme aracı ile gidilmiştir. Elde edilen veriler üzerinde gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra (uç değerler analizi, kayıp veri analizi) kalan

sayılar çizelgede belirtildiği gibidir. Araştırmaya en çok katılımın sağlandığı üniversite Hacettepe üniversitesi (N=110, % 8,2), en az katılım sağlanan üniversite ise Ege üniversitesidir (N=43, %3,2). Öğretmen adaylarının yaş ortalaması 20.47 (Ss=1.70) ve yaş aralığı 17-26'dır. Yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri yer açısından öğretmen adayları değerlendirildiğinde 631 (% 47,0) kişinin il merkezinde, 465 (% 34,6) kişinin ilçede, 79 (% 5,9) kişinin kasabada ve 153 (% 11,4) kişinin de yaşamlarının büyük bölümünü köyde geçirdikleri anlaşılmaktadır. 14 (%1,0) kişi ise yaşamını geçirdiği yeri belirtmemiştir.

Öğretmen adaylarından, anne ve babalarının eğitim düzeyini 9 basamaklı bir ölçek üzerinde değerlendirmeleri istenmiştir. (bkz Çizelge 3.3). Annelerin ortalama eğitim düzeyine karşılık gelen değer “ilköğretim mezunu” babaların ortalama eğitim düzeyine karşılık gelen değer ise “ortaokul mezunu”dur. Okur-yazar olmayan annelerin oranı % 12,1; okur-yazar olduğu halde bir eğitim kurumunu tamamlamamış annelerin oranı ise % 5,1'dir. İlkokul mezunu annelerin oranı % 55,0; ortaokul mezunu annelerin oranı % 10,3; lise mezunu annelerin oranı % 12,2; yüksek okul mezunu annelerin oranı % 2,1 ve üniversite mezunu annelerin oranı % 2,8'dir. 1342 katılımcının baba eğitim durumu incelendiğinde babalar arasında okur-yazar olmayan yoktur. Okur-yazar olduğu halde bir eğitim kurumunu tamamlamamış babaların oranı % 3,7; ilkokul mezunu babaların oranı % 39,9; ortaokul mezunu babaların oranı % 14,5; lise mezunu babaların oranı % 24,4; yüksek okul mezunu babaların oranı % 5,5 ve üniversite mezunu babaların oranı % 11,4'tür. Genel olarak babaların eğitim düzeyi daha yüksek olmakla birlikte örnekleme her eğitim düzeyinden anne-babaların çocuklarının yer aldığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının anne-babalarının çalışma durumlarına ilişkin bilgi de tabloda yer almaktadır. Öğretmen adaylarının annelerinin %8,6 (N=116)'sı, babalarının ise % 70,3 (N=943)'ü çalışmaktadır. Annelerin % 4,7 (N=63)'si, babaların % 24,4 (N=328)'ü ise emeklidir. Annelerin yaklaşık % 87'si (N=116) çalışmamaktadır. Çalışma durumunun ardından ailenin ekonomik durumu 5 basamaklı ölçek ile incelenmiştir. Ölçekten elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının %3,2'si ekonomik durumlarını ortalamanın çok üstünde, % 0,5'i ise çok altında görmektedir.

293 kişi (%21,8) ekonomik durumunu ortalamaya yakın, 913 kişi (%68) ortalama düzeyde, 77 kişi (% 5,7) ortalamanın altında olarak değerlendirmiştir.

Başarı durumu açısından öğretmen adaylarının durumu incelendiğinde genel olarak başarılarının 2,57 (Ss=0,60, Max:5, Min:1) olduğu görülmüştür. 38 (% 2,8) öğretmen adayı kendisini “çok başarılı” görürken, 4 (% 0,3) öğretmen adayı kendisini “çok başarısız” görmektedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu kendisini “ortalama düzeyde başarılı” (N=744, %55,4) ve “başarılı” (N=524, %39) görmektedir.

3.2.2. Nitel Veriler İçin Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubu Adnan Menderes Üniversitesi sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmacının görev yaptığı kurum olması nedeniyle araştırmanın nitel kısmı sözü edilen üniversitede yürütülmüştür. Araştırmanın nicel kısmında Adnan Menderes Üniversitesi örnekleminden elde edilen verilerin durumu mercek altına alınmak istenmiştir. Adnan Menderes Üniversitesi sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören düşük ve yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adaylarının bu tutumlarına ilişkin düşünceleri ele alınmıştır.

Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme biçimlerinden aykırı durum örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Aykırı durum örnekleme zengin içeriğe sahip uç noktalarda yer alan ya da her zaman görülmeyen durumların örnekleme olarak seçilmesi olarak tanımlanmaktadır. Tipik olmayan durumlardan yola çıkılarak araştırmanın amacını oluşturan konuya ilişkin derinlemesine bilgi toplama amaçlanır (Büyüköztürk ve diğ. 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutum ölçeğinden elde ettikleri tutum puanları Çizelge 3.4’te gösterilmiştir.

Çizelge 3.4: Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Tutum Puanları

Birinci Sınıf		Dördüncü Sınıf	
Öğrenci Kodu	Puan Ort.	Öğrenci Kodu	Puan Ort.
Ö1	80,00	Ö35	81,00
Ö2	61,00	Ö36	71,00
Ö3	69,00	Ö37	77,00
Ö4	72,00	Ö38	81,00
Ö5	65,00	Ö39	73,00
Ö6	68,00	Ö40	77,00
Ö7	70,00	Ö41	62,00
Ö8	73,00	Ö42	81,00
Ö9	76,00	Ö43	67,00
Ö10	74,00	Ö44	68,00
Ö11	70,00	Ö45	72,00
Ö12	53,00	Ö46	71,00
Ö13	59,00	Ö47	69,00
Ö14	70,00	Ö48	74,00
Ö15	71,00	Ö49	66,00
Ö16	81,00	Ö50	58,00
Ö17	77,00	Ö51	77,00
Ö18	66,00	Ö52	76,00
Ö19	67,00	Ö53	75,00
Ö20	67,00	Ö54	71,00
Ö21	80,00	Ö55	77,00
Ö22	90,00	Ö56	61,00
Ö23	79,00	Ö57	80,00
Ö24	66,00	Ö58	69,00
Ö25	56,00	Ö59	75,00
Ö26	87,00	Ö60	75,00
Ö27	67,00	Ö61	69,00
Ö28	80,00	Ö62	70,00
Ö29	74,00	Ö63	70,00
Ö30	82,00	Ö64	80,00
Ö31	70,00	Ö65	73,00
Ö32	73,00	Ö66	74,00
Ö33	76,00	Ö67	64,00
Ö34	75,00		
		Ö68	72,00
		Ö69	72,00
		Ö70	81,00
		Ö71	61,00
		Ö72	65,00
		Ö73	63,00
		Ö74	69,00
		Ö75	61,00
		Ö76	66,00
		Ö77	76,00
		Ö78	68,00
		Ö79	78,00
		Ö80	79,00
		Ö81	60,00
		Ö82	71,00
		Ö83	75,00
		Ö84	77,00
		Ö85	78,00
		Ö86	54,00
		Ö87	69,00
		Ö88	80,00
		Ö89	68,00
		Ö90	68,00
		Ö91	72,00
		Ö92	91,00
		Ö93	55,00
		Ö94	71,00
		Ö95	67,00
		Ö96	70,00
		Ö97	79,00
		Ö98	76,00
		Ö99	65,00
		Ö100	79,00
		Ö101	51,00
		Ö102	76,00
		Ö103	72,00

Çizelge 3.4'teki veriler doğrultusunda öğretmen adayları, sahip oldukları eleştirel düşünme tutum puanlarının düşük ya da yüksek olmasına göre iki gruba ayrılmışlardır. Bu ayırım için standart sapma hesabına gidilmiştir. Ölçekten elde edilebilecek ortalama puanın yarım standart sapma üstü ve yarım standart sapma altında olan puanlar yüksek ve düşük eleştirel düşünme tutumu olarak gruplanmıştır (Adnan Menderes Üniversitesinde gerçekleştirilen uygulamalarda öğrencilerden ad-soyad bilgisi alınmıştır).

Birinci sınıf öğretmen adayları için 68,51 ve altı düşük tutum, 75,59 ve üstü yüksek tutum olarak, dördüncü sınıf öğretmen adayları için 66,22 ve altı düşük tutum, 74,62 ve üstü yüksek tutum olarak kabul edilmiştir. Bu öğretmen adayları ile tek tek görüşmeler yapılarak araştırma amacı açıklanmıştır. Katılmayı kabul eden öğrenciler araştırmanın nitel çalışma grubunu oluşturmuştur. Nitel çalışma grubuna ilişkin sayısal veriler Çizelge 3.5'te gösterilmektedir.

Çizelge 3.5: Nitel Çalışma Grubu

	N	Min.	Max.	X	Ss
Birinci Sınıf	67	53,00	90,00	72,05	7,083
Dördüncü Sınıf	36	51,00	91,00	70,41	8,398
Çalışma Grubu					
	Birinci Sınıf		Dördüncü Sınıf		Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
Düşük Eleştirel Düşünme Tutumu	3	4	4	3	14
Yüksek Eleştirel Düşünme Tutumu	3	4	4	3	14
Toplam	6	8	8	6	28

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarına ilişkin -kendi beyanlarına dayanan- detaylı bilgiler şöyledir:

Ö₁₂ (K): 18 yaşında. Yaşamının büyük çoğunluğunu ilçede geçirmiş. Anne ve babası ilkokul mezunu. Kendisini esnaf bir ailenin, başarılı çocuğu olarak nitelendirmekte. Ayrıca sakın ve düşünerek hareket eden birisi olarak tanımlamakta. Görüşme öncesi izin formunu imzaladıktan sonra isminin yazılı olmasından rahatsız olduğunu belirterek üstünü karaladı ancak görüşmeye katılmak istediğini ve görüşme sırasında ismi ile hitap edilmesinde sakınca olmadığını belirtti.

Ö₁₃ (K): 19 yaşında. Yaşamının büyük çoğunluğunu il merkezinde geçirmiş. Annesi lise mezunu ve ev hanımı. Babası ortaokul mezunu, şoför. Kendisini orta düzeyde başarılı görmekte. Kendisini genel olarak aşırı kararsız olarak tanımlamakta.

Ö₁₆ (E): 19 yaşında. Yaşamının büyük çoğunluğunu kasabada geçirmiş. Anne okur-yazar değil. Babası ise okuma yazma biliyor ancak bir eğitim kurumu mezunu değil, serbest meslek ile uğraşıyor. Kendisini sakın, az konuşan soğukkanlı düşünebilen, akademik açıdan başarılı biri olarak tanımlamakta. Bildiği konularda tartışmaya girdiğini ama bilmediği bir konu ise susmayı tercih ettiğini ifade etmekte.

Ö₁₈ (E): 19 yaşında. Yaşamının büyük çoğunluğunu kasabada geçirmiş. Anne ve babası ilkokul mezunu. Anne çalışmıyor, baba çiftçi. Gelir durumlarının ortalamasının altında olduğunu düşünmekte. Kendisini çekingen, arkada planda kalan, düzenli ve tutumlu olarak tanımlamakta. Tutumluluğunu aileden gelen bir özellik olarak açıklıyor. Boş şeylere para harcamaktan kaçındığını ifade ediyor.

Ö₂₁ (E): 20 yaşında. Yaşamının büyük çoğunluğunu il merkezinde geçirmiş. Anne okuma yazma bilmiyor baba ise ilkokul mezunu. Esnaf. Gelir durumlarının ortalamasının altında olduğunu düşünmekte. Kendisini sakın birisi olarak tanımlıyor ve bunu kültür ve ailenin etkisi olarak açıklıyor (“...*kültürden dolayı olabilir bu. Aileden kaynaklanıyor. Bize öyle öğretiler. Daha çok doğuda büyüdüğümüz için biz böyle öğrendik. Herkes benim gibi sakın değil ama biz böyle öğrendik aileden...*”).

Ö₂₂ (K): 20 yaşında. Yaşamının büyük çoğunluğunu ilçede geçirmiş. Anne lise mezunu, emekli. Baba üniversite mezunu, o da emekli. Çok kararsız olduğu için hep başkalarına fikir soran ve çabuk üzülen biri olmaktan şikâyetçi. Ortalama gelir düzeyinde bir ailenin ortalama düzeyde başarılı çocuğu olduğunu düşünmekte.

Ö₂₅ (K): Yaşamının büyük çoğunluğunu il merkezinde geçirmiş. Anne okuma yazma bilmiyor, baba ilkokul mezunu. Her ikisi de işçi olarak çalışmakta. Kendisini çok içine kapanık, sessiz ve girişken olmayan birisi olarak tanımlamakta. Satranç oynamayı seviyor.

Ö₃₀ (E): 20 yaşında. Yaşamının büyük çoğunluğunu ilçede geçirmiş. Anne ve babası lise mezunu. Annesini 2 yıl önce kaybetmiş. O yüzden ilk yıl sınavı kazanamamış. İkinci yıl ablasının yanında sınava hazırlanmış. Bu süreci annesine ve ablasına bir minnet / borç olarak tanımlamakta. Sınavı kazanarak onlara karşı olan sorumluluğunu yerine getirdiğini düşünmekte (...*geçen sene bazı olaylar yaşamıştım. Ablamgil şeyi bekliyorlardı. Benim üzerime düşeni yapmamı istiyorlardı üniversite açısından yani. Sınava girdiğimde ilk sene yapamamıştım. Sonra ablam bana bir fırsat verdi, beni dershaneye gönderdi. Ben de bu fırsatı değerlendirdim...*).

Ö₃₅ (K): 20 yaşında. Yaşamının büyük çoğunluğunu ilçede geçirmiş. Anne ortaokul mezunu, çalışmıyor. Baba meslek lisesi mezunu, emekli. Kendini çelişkili biri olarak tanımlamakta. Anne ve babasının birbirine zıt iki karakter olmasına bağlıyor bu durumu. Kararsız, çekingen ve aşırı fedakâr kendini tarif ederken kullandığı diğer sıfatlar.

Ö₃₈ (K): 19 yaşında. Yaşamının büyük çoğunluğunu il merkezinde geçirmiş. Annesi ilkokul mezunu, ev hanımı. Babası lise mezunu, işçi. Ortalama gelir düzeyine sahip bir ailenin ortalama düzeyde başarılı çocuğu olduğunu düşünmekte. Kendisini tanımlamak onun için oldukça zor. Başkalarının tanıdığı Ö₃₈ ile kendisinin farklı olduğunu düşünüyor. İletişim sürecinde ilk adımı atmamaktan şikâyetçi. Kendini çevresine iyi ifade edemediğini düşünüyor. Kendi

ifadesine göre ailesine çok bağı / bağımlı. Sadece onlar istediği için bu bölümde okumaya karar vermiş.

Ö₄₁ (E): Yaşamının büyük bölümünü köyde geçirmiş. Anne okuma yazma bilmiyor, ev hanımı. Baba herhangi bir eğitim kurumu mezunu değil ancak okur-yazar, çiftçi. Kendisini karakterli, fedakâr ve bildiği yoldan şaşmayan birisi olarak tanımlıyor (...ben verdiğim karardan dönmem. Ne olsa dönmem. Mesela ilkokul 4'te sınıf öğretmenini olmaya karar vermiştim ve oluyorum işte...).

Ö₄₂ (E): 21 yaşında. Yaşamının büyük çoğunluğunu il merkezinde geçirmiş. Anne okuma yazma bilmiyor, ev hanımı. Baba herhangi bir eğitim kurumu mezunu değil ancak okur-yazar, bakkal işletiyor. Kendisini ön plana çıkmayı seven, biraz sinirli ve bireysellikten çok çoğulculuğu tercih eden birisi olarak tanımlıyor. Ortalama gelir düzeyinde bir ailenin başarılı çocuğu olduğunu düşünmekte.

Ö₅₀ (E): 20 yaşında. Yaşamının büyük çoğunluğunu köyde geçirmiş. Anne ilkokul mezunu, çalışmıyor. Baba lise mezunu, emekli. Dışarıdan görenlerin tanıdığı Ö₅₀ ile farklılıklar olduğunu düşünmekte. Kendini rahat hissettiği ortamlarda saygılı, esprili ve sıcakkanlı, diğer ortamlarda ise sessiz ve çekingen olarak tanımlamakta. Ortalama gelir düzeyinde bir ailenin başarılı çocuğu olduğunu düşünmekte.

Ö₅₆ (E): 19 yaşında. Yaşamının büyük çoğunluğunu il merkezinde geçirmiş. Anne ve baba lise mezunu. Anne ev hanımı baba işçi. Kendisini arkadaşlarının söylediklerini referans alarak sinirli, heyecanlı ve alçak gönüllü biçiminde tanımlamakta.

Ö₇₀ (E): Yaşamının büyük çoğunluğunu köyde geçirmiş. Anne okuma yazma bilmiyor, baba ilkokul mezunu. Anne ev hanımı, baba çiftçi. Kendisini dostuna sadık, insanlara değer veren, samimi birisi olarak tanımlamakta. Ortalama gelir düzeyinde bir ailenin ortalama düzeyde başarılı çocuğu olduğunu düşünmekte.

Ö₇₁ (K): 22 yaşında. Yaşamının büyük çoğunluğunu ilçede geçirmiş. Anne lise mezunu, emekli. Baba yüksek okul mezunu, öğretmen. Kendini aşırı kararsız, karamsar ve duygusal olarak tanımlamakta (...mesela benim yüzüm hep asıktır. Hep aynı şeyi söyler beni tanıyan insanlar. Aslında üzgün değilimdir ama artık alışkanlık olmuş somurtmak. Saplantı gibi benimkisi. İyi şeyler düşünemiyorum hep en kötüsü geliyor aklıma... Mesela ben bir şey alacak olsam ne olursa olsun hiç fark etmez, hangi mağazaya gidersem gideyim hepsi mutlaka söyler "sen bunun için bu kadar düşünüyorsan çok yaşamazsın" derler...).

Ö₇₂ (K): 21 yaşında. Yaşamının büyük çoğunluğunu ilçede geçirmiş. Anne baba ilkokul mezunu. Anne ev hanımı, baba şoför. İçine kapanık, hassasiyetleri olan ve sorumluluklarını bilen biri olduğunu düşünmekte. Bu düşüncesini ailenin ilk çocuğu olmasına dayandırmakta (...mesela aileme karşı, derslerime karşı belki normalin üstünde bir sorumluluk duygusu yaşıyorum. Belki ilk çocuğum ondandır.

Kardeşimle karşılaştırıldığında çok büyük fark var. Hayatı tozpembe gördüğüm zamanı hatırlamıyorum. Ben kendim de yapıyorum bunu. Ben babamın kızlığını diyorum. Zaten ailede herkes en çok babamdan korkar...).

Ö₇₅ (K): 22 yaşında. Yaşamının büyük çoğunluğunu kasabada geçirmiş. Anne ve baba ilkokul mezunu. Anne ev hanımı, baba çiftçi. Kendisini tanımlamak için “dengesiz” ifadesini kullanmakta. Bunun yanında inatçı ve hırslı olduğunu da düşünmekte. Ortalama gelir düzeyinde bir ailenin ortalama düzeyde başarılı çocuğu olduğunu düşünmekte.

Ö₇₇ (K): 23 yaşında. Yaşamının büyük çoğunluğunu köyde geçirmiş. Anne baba ilkokul mezunu. Anne ev hanımı, baba emekli. Kendini tanımlarken olumlu ve olumsuz ifadeleri birlikte kullanmakta. Kendisini çok umursamaz görünen ancak görüldüğü kadar vurdumduymaz olmayan, çok sorumluluk sahibi olmayan, duygusal biri olarak tanımlamakta. Ortalama gelir düzeyinde bir ailenin ortalama düzeyde başarılı çocuğu olduğunu düşünmekte.

Ö₈₁ (E): 22 yaşında. Yaşamının büyük çoğunluğunu kasabada geçirmiş. Anne ve baba ilkokul mezunu. Anne ev hanımı, baba mobilyacı. Kişiliğine ilişkin açıklamalar yaparken bunun zamanla oluştuğuna ve değişmez nitelikte olduğunu vurgu yapmakta. Sessiz, sakın ve ciddi biri olduğunu, ortalama gelir düzeyinde bir ailenin ortalama düzeyde başarılı çocuğu olduğunu düşünmekte.

Ö₈₄ (K): 21 yaşında. Yaşamının büyük çoğunluğunu ilçede geçirmiş. Anne ilkokul mezunu, çalışmıyor. Baba lise mezunu, emekli. Kendisini enerjik, neşeli ve sorumluluklarını bilen birisi olarak tanımlamakta. Ortalama gelir düzeyinde bir ailenin ortalama düzeyde başarılı çocuğu olduğunu düşünmekte.

Ö₈₅ (K): 21 yaşında. Yaşamının büyük çoğunluğunu ilçede geçirmiş. Anne ve baba ilkokul mezunu. Her ikisi de halen çalışmakta. Kendisini sinirli olarak tanımlamakta. Ancak bu durumun geçmişe göre daha “az” olduğunu, bunun sebebinin de birçok farklı insanla muhatap oluyor olmak olduğunu düşünmekte. Ayrıca kendisini vurdumduymaz olarak nitelendirmekte, bunu da sınavlara olan ilgisizliği ile açıklamaktadır. Ortalama gelir düzeyinde bir ailenin başarılı çocuğu olduğunu düşünmekte.

Ö₈₆ (E): 23 yaşında. Yaşamının büyük çoğunluğunu kasabada geçirmiş. Anne ve baba ilkokul mezunu. Anne ev hanımı, baba emekli. Kendisini sakın, meraklı ve uyumlu olarak tanımlamakta. Merakını gidermek için tercih ettiği bilgi kaynağının kitap yerine internet olduğunu belirtmekte. Ortalama gelir düzeyinde bir ailenin ortalama düzeyde başarılı çocuğu olduğunu düşünmekte.

Ö₈₈ (E): 23 yaşında. Yaşamının büyük çoğunluğunu il merkezinde geçirmiş. Anne ilkokul mezunu, ev hanımı. Baba lise mezunu, emekli. Kendisini meraklı, sorgulayan, zorlayan birisi olarak tanımlamakta. Bunun üniversitede arttığını düşünmekte. Merakını ontoloji ile ilişkilendirmekte (...ben aslında daha çok, yani üniversiteye geldikten şeyi sorguladım. Ontoloji. Varlık felsefesi diyorsunuz ya. Sürekli bunun üstüne düşünen bir insanın aslında. Bu da beni daha

çok eleştirel düşünen bir insan yaptı...). Ortalama gelir düzeyinde bir ailenin başarılı çocuğu olduğunu düşünmekte.

Ö₉₂ (E): 22 yaşında. Yaşamının büyük çoğunluğunu ilçede geçirmiş. Anne ve baba ilkokul mezunu. Her ikisi de emekli. Lise yaşantısının kendisine kazandırdıkları ile bugünkü kişiliğinin oluştuğunu düşünmekte. Kendisini çevreyi, insanları ve geleceği seven birisi olarak tanımlamakta.

Ö₉₂ (K): 21 yaşında. Yaşamının büyük çoğunluğunu il merkezinde geçirmiş. Anne ilkokul mezunu, bebek bakıcısı. Baba üniversite mezunu, öğretmen. Kendisini sinirli, asabi bununla birlikte merhametli biri olarak tanımlamakta. Sinirli olduğu zamanlarda herkesin ve her şeyin onun için önemsizleşebileceğini belirtmekte. Ortalama gelir düzeyinde bir ailenin ortalama düzeyde başarılı çocuğu olduğunu düşünmekte.

Ö₁₀₁ (E): 22 yaşında. Yaşamının büyük çoğunluğunu il merkezinde geçirmiş. Anne ilkokul mezunu, ev hanımı. Baba ilkokul mezunu, emekli. Rahat, pek idealist olmayan, neşeli biri olarak tanımlamakta kendini. Bu tanımlamanın altında yatan nedeni ise geçmişte aile bireylerini kaybetmiş olması ve bu durumun hayatı onun için önemsizleştirdiği ile açıklamakta (*...Daha büyük şeyler var hayatta. Genel itibarıyla hayatın esas sorunları nedeniyle diğer şeyleri takmıyorum. Ölümdür yokluktur. Gelip geçmiyor çünkü bunlar. Bunlar olmayınca hayatta olmuyor. Diğerleri gelip geçiyor...*). Ortalama gelir düzeyinde bir ailenin ortalama düzeyde başarılı çocuğu olduğunu düşünmekte.

Ö₁₀₂ (K): 21 yaşında. Yaşamının büyük çoğunluğunu il merkezinde geçirmiş. Anne ilkokul mezunu, ev hanımı. Baba üniversite mezunu, memur. Kendisini “*Sorumluluk sahibi, gerektiği zamanlarda gereken sabrı gösterebilirim ve etrafımdaki insanları önemserim. Düşünceliyim.*” İfadesi ile tanımlamakta. Ortalama gelir düzeyinde bir ailenin başarılı çocuğu olduğunu düşünmekte.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma kapsamında nitel ve nicel veri toplama araçları bir arada kullanılmıştır. Aşağıda ilk olarak nicel veri toplama araçlarına ilişkin açıklamalara, daha sonra da nitel veri toplama aracına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

3.3.1.1. Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği:

Araştırmada kullanılan Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği (EDTÖ) likert tipi bir ölçektir. Likert tipi ölçekler bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayanmaktadır. Birey çeşitli özellikler bakımından kendisini gözleyerek bu gözlemlerini

bildirir. Likert tipi ölçeklere dereceleme toplamlarıyla ölçekleme de denir (Tavşancıl, 2005; Tezbaşaran, 1996). EDTÖ araştırma kapsamında, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarına 2007–2008 eğitim yılı bahar yarıyılında başlanmıştır. Sürece ilişkin ayrıntılar aşağıda verilmiştir.

1. Kuramsal Temel

Eleştirel düşünmenin tanımlanmasında ve ölçülmesinde farklı araştırmacılar farklı yollar izlemektedir. Geçmişten bugüne yapılan araştırmalar incelendiğinde eleştirel düşünme tanımında ele alınan boyutların ölçülmesine ilişkin ölçeklerin geliştirildiği, uyarlandığı ya da kabul görmüş ölçekler kullanılarak çalışmaların desenlendirildiği görülmektedir. Bu araştırmada ise eleştirel düşünmenin beceri ya da eğilimden ayrılarak, içerikten bağımsız olarak ölçülmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla eleştirel düşünmenin felsefi ve kuramsal temelleri tartışılmıştır. Diyalektiğin temel ilkeleri ve Karl Popper’ın ortaya koyduğu eleştirel akılcılıktan yola çıkılarak ölçeğe ilişkin maddeler hazırlanmaya çalışılmıştır. Alanyazın; “eleştirel düşünme tutumuna sahip bireyler nasıl davranır?” sorusuna yanıt aranmaya çalışılarak incelenmiştir. Ayrıca Beyer (1985), Paul ve Elder (2005; 2007) tarafından ortaya konulan ve Facione başkanlığında hazırlanan Delphi projesi (1990) raporunda açıklanan eleştirel düşünmenin boyutları incelenerek ölçekte yer alan faktörlere ad verilmiştir.

2. Madde Havuzunun Oluşturulması

Eleştirel düşünme tutum ölçeğinin geliştirilmesi sırasında öncelikle düşünme, düşünme becerileri, eleştiri, eleştirel düşünme, eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünmenin ölçülmesi, tutum ve tutumların ölçülmesi konuları alan yazında (Popper, 2005; Politzer, 1987) araştırılmış ve elde edilen bulguların eleştirel düşünme tutumu ile ilişkisi tartışılmıştır. Yapılan alan yazın taramasının ardından ilk olarak 39 maddelik bir form oluşturulmuştur.

Oluşturulan denemelik maddeler uzman görüşüne (Eğitim Programları ve Öğretim ABD 3 öğretim elemanı) sunulmuştur. Bu süreçte her bir ifade tek tek okunmuştur. Form (ölçeğin biçimsel açıdan uygunluğu, uygun yönerge yazımı, kenar boşlukları punto vb.) ve kapsam geçerliği açısından da incelenen maddelerde ifadelerin düzgün ve anlaşılır olmasına önem verilmiştir. Olumlu ve olumsuz cümlelerin yaklaşık

aynı sayıda olmasına dikkat edilmiş, aynı boyuttaki maddelerin alt alta gelmemelerine özen gösterilmiştir. Böylece deneme maddeleri, deneme uygulaması aşamasına uygun hale getirilmiş, deneme formu hazırlanmıştır. Deneme formunda yer alan maddelerin puanlanması da aşağıdaki gibi gerçekleştirilmiştir.

Olumlu Maddelerde;	Olumsuz Maddelerde;
“Tamamen Katılıyorum” = 5	“Tamamen Katılıyorum” = 1
“Katılıyorum” = 4	“Katılıyorum” = 2
“Biraz Katılıyorum” = 3	“Biraz Katılıyorum” = 3
“Katılmıyorum” = 2	“Katılmıyorum” = 4
“Hiç Katılmıyorum” = 1	“Hiç Katılmıyorum” = 5

Birinci Uygulama: Maddelerin anlaşılabilirliğinin test edilmesi amacı ile 2007-2008 öğretim yılında Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesinin sınıf öğretmenliği ve okulöncesi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan 61 ikinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonuçları değerlendirilerek bazı maddeler ölçekten çıkarılmış ve ölçeğe yeni maddeler eklenmiştir. 35 maddeden oluşan ikinci form yine 77 eğitim fakültesi öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonuçları doğrultusunda ölçekte yer alan maddeler tekrar incelenmiştir. Eklenen yeni maddelerle toplam 54 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Form yeniden gözden geçirilerek 300 lise son sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Bu uygulamada elde edilen veriler üzerinde faktör analizi gerçekleştirilmiş, dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir.

İkinci Uygulama: 2008-2009 öğretim yılı bahar yarıyılında yeniden gözden geçirilen form Adnan Menderes Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 307 üniversite öğrencisine yeniden uygulanmış ve analiz tekrarlanmıştır.

Elde edilen verilerin faktör çözümlemesine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Barlett’s testleri uygulanmıştır. Faktör analizinde, örneklemden elde edilen verilerin yeterliğini belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmalıdır. KMO, bulunan değer 1’e yaklaştıkça mükemmel, 0.50’nin altında ise kabul edilemeyeceğini göstermektedir. Ayrıca, faktör analizinde evrendeki dağılımın normal olması gerekmektedir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediği Bartlett’s testi ile test edilir. Bartlett’s testinin yüksekliği,

anlamlılığı gösterir (Tavşancıl, 2002: 50-51). Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği' nin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .769, Barlett's testi sonucu (1000,167) .001 düzeyinde anlamlıdır. Bu iki testten elde edilen verilerden yola çıkarak örneklemin faktör analizi yapmak için üzerinde çalışılan örneklemin yeterli büyüklükte ve uygun dağılımda olduğunu söylenilebilir. Araştırmada açıklayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Faktör analizi, birbiriyle ilişkili x tane değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler) bulmayı amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir. Çok sayıda ilişkili değişkenin arasındaki ilişkilerden yola çıkarak sayıyı azaltmayı hedefler (Tabachnick ve Fidel, 1996: 636; Büyüköztürk, 2002: 117- 121). Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasına ve faktör sayısına karar verirken bazı ölçütler dikkate alınır: Özdeğeri 1 ve daha yüksek maddeler önemli faktörler olarak alınır. Açıklanan varyans oranının yüksek olması, ilgili yapıyı iyi ölçtüğünü gösterir. Faktörün tanımladığı maddeyi ölçmesi için o faktörle olan ilişkisini gösteren faktör yük değerinin 0.45 ve daha yüksek olması tercih edilir (Büyüköztürk, 2002: 117- 121). Faktörlerin belirlenmesi amacı ile ilk olarak Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Bu analizin amacı her bileşen ile verilerden maksimum çeşitliliği elde etmektir (Tabachnick ve Fidel, 1996: 664). Bunun için öncelikle varimax dönüşümü sağlanmıştır. Anti-imaj ilgileşim katsayıları incelenerek .50'den küçük olan maddeler ilk aşamada ölçekten atılmıştır. Her madde için standart sapma ve ortalama değerleri hesaplanmış, faktör analizi yapılmıştır. İlk olarak Scree plot dağılımında maddelerin ilk dört noktada birbirinden ayrıldığı görülmüştür. Özdeğerler incelendiğinde yine ilk dört faktörün özdeğerinin 1'den büyük olduğu görülmüştür. Tüm bu verilerin ışığında ölçekte yer alan maddelerin dört alt ölçekte toplandığı söylenilebilir. Dört faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans % 47,88 olarak bulunmuştur. Faktörlerin açıkladıkları varyans ve her bir faktöre ilişkin özdeğer Çizelge 3.6'da verilmiştir.

Çizelge 3.6: Faktörlere İlişkin Özdeğer ve Varyans Değerleri

	Faktör Özdeğer	Varyans Yüzdesi (%)
1	3.65	13.28
2	2.49	12.81
3	1.67	11.78
4	1.27	10.00

Varimax rotasyonunun ardından on yedi madde 4 faktörde toplanmış, kararlı yapı oluşmuştur. Her faktörde yer alan maddeler ve faktör yükleri Tablo 2’de belirtilmiştir. Her bir maddeye ilişkin faktör yükünün .45 ve üzeri olması beklenmiştir. Tablo 2’de görüldüğü gibi, deneme ölçeğinde yer alan 19 maddeye ilişkin faktör yükleri .536 ile .744 arasında değişmektedir. Faktör analizinin ardından her bir alt ölçeğe kuramsal temel ve maddelerin içerdiği anlam da düşünülerek ad verilmiştir.

Çizelge 3.7: Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği İkinci Uygulamaya İlişkin Faktör Analizi ve Madde Analizi Sonuçları

FAKTÖRLER VE FAKTÖRLERDE YER ALAN MADDELER	Faktör Yüğü	Anti-imaj korelasyon katsayısı	Ortalama	Standart sapma	Madde alt ölçek r	Alt-Üst Gruplar t-Değerleri
DENENCE KURMA						
25. Bir görüşün doğruluğu o görüşe katılan kişi sayısına bağlıdır.	.678	.630	3.68	1.05	.666	11.54
45. Doğru yanıt biliniyorsa diğer seçeneklerin incelenmesine gerek yoktur.	.608	.725	3.58	1.03	.613	11.04
34. En doğru yol daha önce gidilmiş olandır.	.603	.772	3.24	1.02	.623	12.83
6. Her şey görüldüğü gibidir.	.590	.618	3.76	1.06	.596	9.65
9. Karşıt görüşleri anlamaya çalışmak zaman kaybıdır.	.574	.744	4.13	.92	.609	9.86
19. Doğru söylüyor olsa da sevmediğim kişilerin görüşlerini önemsemem.	.560	.798	3.81	1.10	.626	12.25
KANITA DAYALI KARAR VERME						
12. Bildiğimden şaşmam.	.813	.768	3.30	1.06	.762	16.11
10. İnanıklarım doğrudur.	.722	.866	2.81	1.00	.641	12.22
13. Doğruluğuna inandığım bir konuda kanıt aramam.	.637	.712	3.08	1.05	.686	12.53
11. Bir sorunun çözümü için aklıma ilk geleni uygulamam.	.622	.865	2.92	.99	.643	12.55
14. Tükürdüğümü yalamam.	.532	.715	3.07	1.23	.647	13.20
SORUNU TANIMA						
17. Her şeyin bir nedeni vardır.	.728	.740	4.37	.76	.640	10.55
26. Ortada bir sorun varsa mutlaka sorumluları da vardır.	.714	.790	4.02	.861	.630	11.28
22. Her şey birbirine bağlıdır.	.666	.714	3.94	.84	.704	15.34

43. Geçmişte olanları merak ederim.	.596	.843	4.13	.81	.653	11.48
21. Bir sorunu çözmek için önce sorunu anlamak gerekir.	.503	.848	4.55	.66	.581	8.73
BİLGİ TOPLAMA						
5. Yeterli bilgi olmadan karar vermem.	.771	.736	3.80	.82	.762	17.57
1. Karar vermeden önce farklı kaynaklardan bilgi toplarım	.767	.789	4.03	.79	.782	15.86
2. Hatalarımdan ders alırım.	.600	.773	4.37	.68	.677	13.82

* Tüm t değerleri .001 düzeyinde anlamlıdır.

Ölçekte yer alan her bir maddenin içinde yer aldığı faktörle, her bir faktörün ise ölçeğin tamamı ile olan tutarlılığını test etmek amacı ile korelasyon hesaplamaları gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerde aynı faktörlerde (alt ölçeklerde) yer alan maddelerin birbirleri ile olan korelasyonlarının yüksek olması beklenmektedir. Çizelge 3.7 incelendiğinde bir faktörde yer alan maddelerin faktörün geneli ile pozitif yönde ve olumlu bir ilişki gösterdiği görülmektedir.

Ölçekte yer alan maddelerin olumlu tutum ile olumsuz tutuma sahip bireyleri ayırma gücünün belirlenebilmesi amacı ile her bir maddeye ilişkin alt-üst gruplar t-puanları hesaplanmıştır. Bağımsız gruplar t-testi sonuçları incelendiğinde, t değerlerinin anlamlı olması, ölçeğin olumlu tutum ile olumsuz tutumu ayırt edici nitelikte olduğunu göstermektedir.

Ölçekte yer alan her bir faktöre ilişkin cronbach-alpha değerleri hesaplanmıştır. Çizelge 3.8'de de görüldüğü gibi ölçeğin güvenirlik katsayıları .62 ile .71 arasında değişmektedir.

Çizelge 3.8: Faktörlere İlişkin Cronbach-alpha Değerleri

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Cronbach- Alpha	.69	.71	.70	.62

İkinci Uygulamaya İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları ölçeğin dört faktörlü yapısını doğrulamıştır. Elde edilen $X^2=398.703$, $df / X^2=0.36$, $RMSEA=0.07$, $NNFI=0.85$, $CFI=0.87$ ve $GFI=0.88$ değerleri modelin veri uygunluğunu göstermektedir.

İkinci Uygulamaya İlişkin Benzer ve Farklı Ölçek Geçerliği Çalışmaları

Ölçeğin Rotter İç-Dış Denetim Odağı ile korelasyonu incelenmiştir¹. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin (N=307) Rotter İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği ile Eleştirel Düşünme Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar arasındaki ilişki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları hesaplanarak bakılmıştır. Ölçekler arasındaki korelasyon katsayıları çizelge 3.9'da verilmiştir.

Çizelge 3.9: Ölçekler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Ölçekler	Denetim Odağı	Eleştirel Düşünme Toplam	Sorunu Tanıma	Bilgi Toplama	Denece Kurma	Kanıtı Dayalı Karar Verme
Denetim Odağı	1	.243**	-	.216**	.127*	.182**
Eleştirel Düşünme Toplam		1	.612**	.730**	.735**	.521**
Sorunu Tanıma			1	.458**	.236**	-
Bilgi Toplama				1	.290**	.115*
Denece Kurma					1	.336**
Kanıtı Dayalı Karar Verme						1

** $p<0.01$, * $p<0.05$

Çizelge 3.9 incelendiğinde eleştirel düşünme ölçeği ile alt ölçekleri arasında pozitif yönde yüksek anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Denetim odağı ile eleştirel düşünme ölçeği toplam puanları arasında pozitif yönde düşük korelasyona rastlanmıştır. Denetim odağı puanı ile eleştirel düşünme alt ölçeklerinden sorunu tanıma alt ölçeğine

¹ Bu inceleme çalışmasına ilişkin bulgular 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuş, ilköğretim Online E-Dergi, 10 (2)'de basılmıştır.

ilişkin puan ortalaması arasında ilişki anlamlı bulunmazken diğer alt ölçeklerle yine düşük korelasyona sahip olduğu görülmektedir.

Üçüncü Uygulama: Alanyazın incelemeleri doğrultusunda 2009-2010 öğretim yılında ölçek geliştirme çalışmalarına yeniden başlanmıştır. 2009-2010 öğretim yılı bahar yarıyılında 16 sınıf öğretmen adayı ile “eleştirel düşünme” konulu görüşmeler yapılmıştır. Kullanılan görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.’da görev yapmakta olan 3 öğretim elemanının görüşleri alınarak hazırlanan bu formda 6 ana soru ve açıcı sorular yer almaktadır. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerin her biri ortalama 40 dakika sürmüştür. Elde edilen 42 sayfalık ham veri incelenerek tutum maddeleri yazılmıştır. 62 madde ve öngörülen 6 alt boyut ile madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddelerin bir kısmını, bir önceki uygulamalarda elde edilen madde 4 alt boyutlu yapı oluşturmuştur. Madde havuzundan taslak form elde edilmiştir. Oluşturulan taslak form farklı üniversitelerin eğitim fakültesinde görev yapmakta olan 15 öğretim üyesine “uzman görüşü” alma amacı ile gönderilmiştir. 6 öğretim elemanından dönüt alınmıştır. Her bir öğretim elemanından gelen görüş ve öneriler tek tek incelenerek forma son hali verilmiştir. Elde edilen form 65 madde ve altı alt boyuttan oluşmuştur. Taslak formda ele alınan boyutlar şunlardır:

1. Bilgi toplamaya isteklilik
2. Neden aramaya açıklık
3. Açık fikirli / esnek olabilme
4. Çıkarımda bulunabilme
5. Kanıta dayalı karar verme
6. Öz-düzenleme

Taslak ölçek anlaşılabilirlik düzeyinin ve ifadelerin uygunluğunun belirlenmesi amacı ile 30 öğretmen adayına uygulanmıştır. Öğretmen adaylarından gelen dönütler doğrultusunda kimi ifadelerde değişikliklere gidilmiştir. Taslak form araştırma örnekleminde yer alamayan Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan 292 öğretmen adayına

uygulanmıştır. Elde edilen verilerde istatistiksel düzenlemeye gidilmiş, analizler 266 veri ile gerçekleştirilmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .748, Barlett's testi sonucu (1518,355) .001 düzeyinde anlamlı bulunmuş, varimax dönüşümü ile açıklayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Varyansın %57'sini açıklayan yapıda özdeğeri 4.263 ile 1.072 arasında değişen 8 alt boyut görülmüştür. Scree plot incelendiğinde ise bu boyutlardan 6 sınıfın birbirinden farklılaştığı dikkat çekmiştir. Her bir maddeye ilişkin faktör yüklerinin .758 ile .547 arasında değişmektedir. Alt boyut sayısına ilişkin karmaşanın giderilmesi amacı ile uygulamanın tekrarlanmasına karar verilmiştir.

Dördüncü Uygulama: Üçüncü uygulamada elde edilen bulgulardan yola çıkılarak 392 öğretmen adayının katılımı ile yeni bir uygulama daha yapılmıştır. Form üzerinde değişikliğe gidilmemiş, yalnızca tekrar eden bir madde çıkartılmıştır. 384 verinin geçerli sayıldığı bu uygulamada elde edilen veriler üzerinde açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Dördüncü Uygulamaya İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları:

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .779, Barlett's testi sonucu (1175,962) .001 düzeyinde anlamlıdır. Bu veriden hareketle varimax döndürmesi yapılmıştır. Döndürme sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan beş boyut görülmüştür. Beş faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans % 50,27 olarak bulunmuştur. Faktörlerin açıkladıkları varyans ve her bir faktöre ilişkin öz-değer Çizelge 3.10'da verilmiştir.

Çizelge 3.10: Faktörlere İlişkin Özdeğer ve Varyans Değerleri

	Faktör Özdeğer	Varyans Yüzdesi (%)
1	3.66	11.62
2	1.98	10.79
3	1.49	9.80
4	1.25	9.41
5	1.17	8.65

19 madde 5 faktörde toplanmıştır. Her bir faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri ve madde analizi sonuçları Çizelge 3.11'de verilmiştir.

Çizelge 3.11: Eleştirel Düşünme Ölçeği Dördüncü Uygulamaya İlişkin Faktör Analizi ve Madde Analizi Sonuçları

FAKTÖRLER VE FAKTÖRLERDE YER ALAN MADDELER	Faktör Yüğü	Anti-imaj r-katsayısı	Ort.	Ss	Madde alt ölçek r
BİLGİ TOPLAMAYA İSTEKLİLİK					
60. Bir konu hakkında karar verirken. sahip olduğum görüşün tersi görüşler hakkında da bilgi toplamaya çalışırım.	.807	.759	2.26	.901	.76
61. Ulaştığım bilgilerin ne derece güvenilir olduğunu sorgularım	.680	.828	1.99	.806	.73
33. Daha fazlasını öğrenmek için soru sorarım.	.625	.869	1.87	.730	.70
58. Konu ne olursa olsun araştırma yapmak keyifli bir iştir.	.526	.861	2.10	.920	.71
ÖZDÜZENLEME					
20. Başladığım işin tamamlanmasını bekleyebilecek kadar sabırlı değilim.	.702	.715	2.36	.994	.64
50. Kendime ulaşabileceğim hedefler (gerçekçi) koyarım.	.638	.806	2.10	.868	.63
14. Başladığım işi yarım bırakmam.	.610	.830	2.05	.953	.65
24. Düşünmeden konuşmam.	.573	.801	2.04	.917	.64
55. İhtiyacım olan bir bilgiye hangi yolla ulaşacağımı bilirim.	.522	.814	2.27	.757	.61
ÇIKARIMDA BULUNMA					
31. Geçmişi bilmek geleceği anlamayı kolaylaştırır.	.717	.803	1.69	.685	.68
12. Farklılık zenginliktir.	.711	.815	1.81	1.029	.76
21. Geçmişte olanları merak ederim.	.593	.776	1.74	.805	.70
KANITA DAYALI KARAR VERME					
56. Tam inandıklarımın doğruluğunu sorgulamam.	.788	.634	3.03	1.145	.78
7. Doğruluğuna inandığım bir konuda kanıt aramam.	.650	.687	2.76	1.069	.69
41. Bildiğimden şaşmam.	.636	.618	2.69	1.061	.67
NEDEN ARAMAYA AÇIKLIK					
59. Her şey görüldüğü gibidir.	.728	.688	1.85	.894	.68
37. Bir görüşün doğruluğu o görüşe katılan kişi sayısına bağlıdır.	.649	.674	1.91	.933	.65
17. Karşıt görüşleri anlamaya çalışmak zaman kaybıdır.	.645	.776	1.68	.787	.64
30. İnsan ne yaparsa yapsın başına gelecekleri değiştiremez.	.527	.771	2.58	1.105	.66

* Tüm t değerleri .001 düzeyinde anlamlıdır.

Faktör analizinin ardından her bir alt ölçeğe kuramsal temel ve maddelerin içerdiği anlam da düşünülerek ad verilmiştir.

1. Bilgi Toplamaya İsteklilik
2. Öz-düzenleme
3. Çıkarımda Bulunma
4. Kanıta Dayalı Karar Verme
5. Neden Aramaya Açıklık

Ölçekte yer alan her bir maddenin içinde yer aldığı faktörle, her bir faktörün ise ölçeğin tamamı ile olan tutarlılığını test etmek amacı ile korelasyon hesaplamaları gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerde aynı faktörlerde (alt ölçeklerde) yer alan maddelerin birbirleri ile olan korelasyonlarının yüksek olması beklenmektedir. Çizelge 3.11 incelendiğinde bir faktörde yer alan maddelerin faktörün geneli ile pozitif yönde ve olumlu bir ilişki gösterdiği görülmektedir.

Ölçekte yer alan maddelerin olumlu tutum ile olumsuz tutuma sahip bireyleri ayırma gücünün belirlenebilmesi amacı ile her bir maddeye ilişkin alt-üst gruplar t-puanları hesaplanmıştır. Bağımsız gruplar T-testi sonuçları incelendiğinde, t değerlerinin anlamlı olması, ölçeğin olumlu tutum ile olumsuz tutumu ayırt edici nitelikte olduğunu göstermektedir.

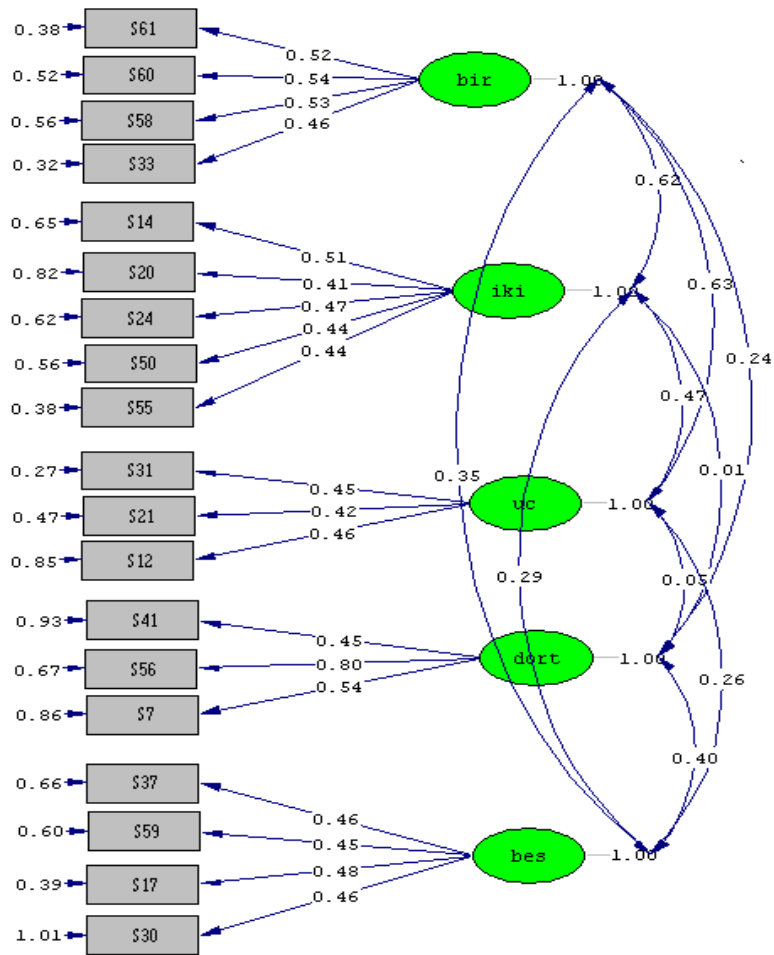
Ölçekte yer alan her bir faktöre ilişkin cronbach-alpha değerleri hesaplanmıştır. Çizelge 3.12’de görüldüğü gibi ölçeğin güvenirlik katsayıları .52 ile .70 arasında değişmektedir. Ölçeğin kararlılığı ya da iki yarısı arasındaki tutarlılığı hakkında fikir elde etmek amacıyla test yarılama tekniği olarak hesaplanan Guttman Split Half değeri ise BTİ alt ölçeği için .66, ÖzD alt ölçeği için .57, ÇB alt ölçeği için .46, KDKV alt ölçeği için .57 ve NAA alt ölçeği için .51 olarak hesaplanırken, ölçeğin tamamı için .46, birinci kısım için .74, ikinci kısım içinse .57 değerinde elde edilmiştir.

Çizelge 3.12: Faktörlere İlişkin Cronbach-alpha Değerleri

	Faktör 1 (BTİ)	Faktör 2 (ÖzD)	Faktör 3 (ÇB)	Faktör 4 (KDKV)	Faktör 5 (NAA)
Cronbach- Alpha	.70	.64	.52	.54	.56

Dördüncü Uygulamaya İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları ölçeğin beş faktörlü yapısını doğrulamıştır. Elde edilen $X^2=235.19$, $df / X^2=0.60$, $RMSEA=0.041$, $NNFI=0.80$, $CFI=0.91$ ve $AGFI=0.92$ değerleri modelin veri uygunluğunu göstermektedir. Modele ilişkin Path diagramı aşağıda sunulmuştur.



Chi-Square=235.19, df=142, P-value=0.00000, RMSEA=0.041

Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğinin Benzer Ölçekler Geçerliliğine İlişkin Çalışmalar

Eleştirel düşünme tutum ölçeğinin benzer ölçekler geçerliliğinin test edilmesi amacı ile Merkezi Epistemolojik İnanç Ölçeği (Oksal, Şenşekerci, Bilgin, 2006) ve Düşünme Gereksinimi / İhtiyacı Ölçeği (Gülgöz ve Sadowski, 1995) ile olan korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Merkezi Epistemolojik İnanç Ölçeği (2006), Oksal, Şekerci ve Bilgin tarafından öğretmen adayı öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçleri hakkındaki inançlarına temel oluşturan merkezi epistemolojik inançlarını belirlemek amacı ile geliştirilmiştir. Likert tipinde hazırlanan ölçek, toplam 23 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Amacı bakımından eleştirel düşünme tutumu ile farklılık göstermekle birlikte alt boyutları (bilgi kaynağı olarak bilme inanç, rasyonel topluma inanç, batıl ritüellere inanç, doğaüstü güçlere inanç) ve maddeleri incelendiğinde ölçeğin ölçme aracının eleştirel düşünme tutumu ile ilişkili olduğuna karar verilmiştir. Toplam varyansın %52'sini açıklayan ölçeğin her bir alt boyutuna ilişkin cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .85, .77, .75, .66'dır.

Düşünme Gereksinimi / İhtiyacı Ölçeği orijinalinde 34 maddeden oluşmaktadır. Cacioppo ve Petty (1982, 1984) tarafından 1982 yılında geliştirilen ölçek bireylerin düşünme ihtiyacı açısından durumlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. 1984 yılında ölçek üzerinde yapılan çalışmalarla 18 maddelik kısa formu oluşturulmuştur. 18 maddelik bu kısa form 1995 yılında Gülgöz ve Sadowski tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Farklı araştırmacılar tarafından da kullanılan ve analizleri gerçekleştirilen ölçekle ilgili olarak araştırmacılar (Gülgöz ve Sadowski, 1995; Demirci, 1998; Hatay Polat, 2008), ölçeğin tek faktörde toplandığı ve iki maddenin ayrıt ediciliğinin düşük olduğu fikrinde toplanmışlardır. Ölçek maddeleri incelendiğinde düşünme gereksiniminin eleştirel düşünme tutumu ile ilişkili olduğu gözlenmiştir.

Araştırma kapsamında merkezi epistemolojik inanç ölçeğinde yer alan 4 alt boyut, düşünme gereksinimi ölçeği ve eleştirel düşünme tutum ölçeğinde yer alan beş

alt boyutun birbirleri ile korelasyonları hesaplanmıştır. Pamukkale Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 88 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen bu uygulamaya ilişkin bulgular Çizelge 3.13'de verilmiştir.

Çizelge 3.13: Ölçekler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Ölçekler	EDTÖ	BTİ	ÖzD	ÇB	KDKV	NAA	DGÖ	MEİÖ	BKOBİ	RTİ	BRI	DGİ
EDTÖ	1											
BTİ	.476**	1										
ÖzD	.532**	.400**	1									
ÇB	.639**	.261*	.156	1								
KDKV	.384**	.303**	.053	.080	1							
NAA	.457**	.117	.026	.054	.241*	1						
DGÖ	.062	.029	.091	.086	.049	.034	1					
MEİÖ	.276**	.386**	.280**	.253*	.184	.034	.235*	1				
BKOBİ	.140	.370**	.271*	.075	.214*	.100	.262*	.768**	1			
RTİ	.087	.437**	.255*	.083	.261*	.242*	.156	.773**	.779**	1		
BRI	.241*	.025	.120	.214*	.020	.191	.075	.538**	.014	.059	1	
DGİ	.192	.035	.085	.279**	.109	.131	.029	.084	.395**	.310**	.290**	1

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

Çizelge 3.13 incelendiğinde Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğinden elde edilen toplam puan ortalamasının, düşünme gereksinimi ölçeğinden elde edilen toplam puan ortalaması ile, merkezi epistemolojik inanç ölçeğinin bilgi kaynağı olarak bilme inanç, rasyonel toplum inancı ve doğaüstü güçlere inanç alt ölçeklerinden elde edilen puan ortalamaları ile arasında anlamlı korelasyon bulunmazken, diğer tüm ölçek ve alt ölçeklerle pozitif (+) yönde ve anlamlı korelasyon içerisinde olduğu görülmektedir.

Merkezi Epistemolojik İnanç Ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları, EDTÖ toplam puan ortalamaları ($r: .27$, $p < 0.01$), bilgi toplamaya isteklilik ($r: .38$, $p < 0.01$), öz-

düzenleme ($r: .28$, $p < 0.01$) ve çıkarımda bulunma ($r: .25$, $p < 0.05$) alt ölçeklerinden elde edilen puan ortalamaları ile pozitif (+) yönde ve anlamlı korelasyona sahiptir.

Özetle “Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği (EDTÖ)” 19 madde ve 5 alt boyuttan (Bilgi Toplama İsteklilik, Neden Aramaya Açıklık, Çıkarımda Bulunma, Kanıta Dayalı Karar Verme, Öz-Düzenleme) oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Ölçekten elde edilebilecek maximum puan 95, minimum puan ise 19’dur. Ölçek 17-25 yaş grubunda kullanıma uygundur.

3.3.1.2. Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği:

Araştırma kapsamında algılanan anne-baba tutumlarının belirlenmesi amacı ile “Çocuk Yetiştirme Tutumları” ölçeği kullanılmıştır. Sümer ve Güngör (1999) tarafından geliştirilen ölçme aracıda 22 adet ifade yer almaktadır. Katılımcılardan her bir ifadeyi anne ve babaları için ayrı ayrı değerlendirmeleri istenmektedir. Ölçekte çocuk yetiştirme stillerinden kabul/ilgi boyutu için 11 madde, kontrol boyutu için 11 madde yer almaktadır. Kabul/ilgi boyutu anne babanın çocuğu kabul etmesini, anlamasını ve çocuğuna gösterdiği sevgiyi ve ilgiyi; kontrol boyutu, anne-babanın çocuğun davranışlarını sınırlandırmasını, izlemesini ve çocukların disipline edilmesini ifade etmektedir (Sümer ve Güngör, 1999). Her alt boyuttan alınan toplam puanın yüksekliği, o boyuta belirtilen tutumun yüksekliğini ortaya koymaktadır.

Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği’nden boyut düzeyinde ya da araştırma amacı doğrultusunda daha detaylı bilgi almak mümkündür. Ölçek temelde Kabul/ilgi ve kontrol alt boyutlarından oluşurken her iki boyuta ilişkin ortalama puan değerinin altında ve üstünde puan alanlar da ayrıca değerlendirilebilmektedir. Her iki alt boyutta ortalamanın üstünde puan alanlar açıklayıcı otoriter, altında puan alanlar ise izin verici / ihmalkâr anne-babalar olarak sınıflandırılmaktadır. Kabul / ilgi boyutunda ortalamanın üstünde, kontrol boyutunda ortalamanın altında puan alanlar izin verici/şımartıcı; kabul/ilgi boyutunda ortalamanın altında, kontrol boyutunda ortalamanın üstünde puan alanlar ise otoriter anne-babalar olarak sınıflandırılmaktadır (Sümer ve Güngör, 1999).

ÇYSÖ ile gerçekleştirilen çalışmalarda elde edilen iç tutarlılık katsayıları Çizelge 3.14’te verilmiştir.

Çizelge 3.14: ÇYSÖ ile gerçekleştirilen çalışmalarda elde edilen iç tutarlılık katsayıları

Araştırmalar	Anne		Baba	
	Kabul/ilgi	Kontrol	Kabul/ilgi	Kontrol
Güngör (2000)	.81	.79	.91	.90
Özdemir (2009)	.74	.79	.88	.78

Araştırmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı tekrar hesaplanmış, yapı geçerliğini sınamak için faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin orijinalinde her iki alt boyutta da 11’er madde yer almaktadır. 390 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilen pilot çalışmada ise bu yapıdan farklılaşmalar görülmüştür. Ölçeğin anne formunda 17. madde, baba formunda ise 10. ve 17. maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Gerek faktör yüklerindeki gerekse açıklanan varyans oranlarındaki değişimler böyle bir uygulamanın tercih edilmesine kaynaklık etmiştir. Özdemir (2009) de çalışmasında benzer durumla karşılaşmış, ölçekten madde çıkarma yoluna gitmiştir. Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği’ne ilişkin bulgular Çizelge 3.15’te verilmiştir.

Çizelge 3.15: Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği Analiz Sonuçları

Madde No	Anne		Madde No	Baba	
	Kabul/ilgi	Kontrol		Kabul/ilgi	Kontrol
a15	,806		b7	,788	
a7	,793		b11	,786	
a5	,784		b1	,785	
a1	,743		b15	,777	
a3	,737		b5	,760	
a13	,724		b3	,741	
a19	,720		b19	,736	
a11	,718		b21	,686	
a21	,644		b9	,669	
a9	,571		b13	,610	
a6		,730	b4		,695
a18		,680	b2		,692
a4		,670	b6		,683
a12		,663	b12		,643
a2		,649	b18		,554
a8		,559	b8		,520
a22		,556	b16		,486

Çizelge 3.15'in devamı

a16		,556	b14		,460
a20		,500	b20		,448
a14		,492	b22		,415
a10		,483			
Özdeğer	6,46	3,42	Özdeğer	6,54	3,89
Açık. Varyans	27,09	19,99	Açık. Varyans	29,79	17,44
Cronbach Alpha	,90	,81	Cronbach Alpha	,91	,78

3.3.1.3. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi:

Bireylerin kendi kişiliklerine ilişkin algılarını belirlemek amacı ile Bacanlı, İlhan ve Aslan (2009) tarafından geliştirilmiş olan “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT)” kullanılmıştır. Beş faktörlü kişilik kuramı temel alınarak hazırlanan SDKT 40 sıfat çiftinden oluşmaktadır. 5 alt boyuttan oluşan ölçme aracında katılımcılardan karşılıklı verilen sıfat çiftlerinden kendisine en uygun olanı işaretlemesi istenmektedir. SDKT’nin yapı geçerliğini test etmek amacı ile gerçekleştirilen analiz sonuçları Çizelge 3.16’da verilmiştir.

Çizelge 3.16: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi Analiz Sonuçları

Madde No	Deneyime Açıklık	Yumuşak Başlılık	Duygusal Dengesizlik	Madde No	Sorumluluk	Dışadönüklük
İlgileri dar (33)	.735			Disiplinsiz (35)	.766	
Alışılmış (18)	.654			Sorumsuz (10)	.699	
Dar görüşlü (13)	.644			Hazırlıksız (30)	.659	
Tutucu (28)	.508			Düzensiz (5)	.655	
Yeni ilişkilere kapalı (36)	.503			Dikkatsiz (20)	.652	
Kayıtsız (9)	.487			Gayretsiz (25)	.544	
Hayal gücü zayıf (8)	.458			Uyuşuk (12)	.494	
Sanata ilgisiz (3)	.424			Hırslı değil (15)	.427	
Acımasız (29)		.711		Durgun (17)		.823
Hoşgörüsüz (38)		.635		Silik (7)		.761
Rekabetçi (14)		.615		Donuk (39)		.738

Çizelge 3.16'nın devamı

Asi (24)	.588			Arka planda kalan (27)	.716	
Kindar (4)	.588			Dikkat çekmeyen (32)	.646	
Bencil (34)	.585			Neşesiz (22)	.598	
İnatçı (40)	.564			Yalnız (2)	.547	
Kibirli (19)	.552			Etkisiz (37)	.534	
İyimser (21)		.656		Meraksız (23)	.421	
Huzurlu (26)		.639				
Rahat (11)		.610				
Sakin (1)		.594				
Sabırlı (6)		.559				
Tutarlı (16)		.405				
Kaygısız (31)		.387				
Açıklanan Varyans	20.85	10.40	6.76	Açıklanan Varyans	4.24	3.57
Açıklanan Toplam Varyans			45.84			
Özdeğer	8.34	.416	2.70	Özdeğer	1.69	1.42
Cronbach Alpha	.72	.74	.64	Cronbach Alpha	.78	.85
Madde Sayısı	8	8	7	Madde Sayısı	8	9

Yapılan analizlerde özdeğeri 1'in üzerinde 9 faktör belirlenmiştir. Ancak scree plot grafiğinde 5 faktörlü yapı gözlenmiş ve buna göre 5'e zorlanarak faktör analizi tekrarlanmıştır. Analiz sonrasında bazı maddelerin ölçeğin orijinal formunda bulundukları faktörlerin dışındaki faktörlerde yük aldıkları gözlenmiştir. Örneğin orijinal formda “yumuşak başlılık” alt boyutunda yer alan “kayıtsız” sıfatı uygulamada “deneyime açıklık” boyutunda yük almış (.487), “deneyime açıklık” boyutunda yer alan “meraksız” sıfatı ise “dışadönüklük” alt boyutunda yük almıştır (.421). Benzer şekilde orijinal formda “dışadönüklük” alt boyutunda yer alan “uyuşuk” sıfatı analizi sonunda “sorumluluk” alt boyutunda yük almıştır (.494).

3.3.1.4. Kişisel Bilgi Formu:

Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Araştırmada ele alınan demografik özelliklere ilişkin verilerin toplanması ve araştırma amacına katkı sağlayacağı düşünülen kimi bilgilerin sağlanması amacı ile

toplam 17 soru hazırlanmıştır. Genel olarak gruplandırılmış olmakla birlikte, 2 soru açık uçlu olarak sunulmuştur.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı

3.3.2.1. Görüşme Formu:

Araştırmaya ilişkin nitel verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. “Eleştirel Düşünme Tutumu Görüşme Formu”nun geliştirilmesi sırasında alanyazın incelenerek “Eleştirel düşünme nedir? Günlük yaşamda kendisini nasıl gösterir?” sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır. Temelde varılmak istenen alan bağımsız bir form hazırlamaktır. Bu bağlamda iki boyutlu bir taslak form hazırlanmıştır. Formun birinci boyutunda günlük yaşamdan örnekler içinde eleştirel düşünme izlerini sorgulamayı amaçlayan dört soru, ikinci bölümde ise eleştirel düşünme tanımını ve okulda eleştirel düşünmenin öğretilbilirliğini sorgulayan dört soru yer almaktadır. Hazırlanan denemelik form kullanılarak, araştırmacının nitel ya da nicel çalışma grubunda yer alamayan 6 öğretmen adayı ile pilot görüşme yapılmıştır. Bu görüşme verileri analiz edilmiş, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tanımını nasıl oluşturduklarından hareketle yeni sorular hazırlanmıştır. Sorular Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü’nde görev yapmakta olan dört öğretim elemanı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü’nde görev yapmakta olan bir öğretim elemanı ve Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü’nde görev yapmakta olan bir öğretim elemanı tarafından incelenmiştir. Öğretim elemanlarının önerileri doğrultusunda dil ve yapı değişiklikleri yapılmış, sorulara ilişkin üst başlıklar belirlenmiştir. Sorular genel olarak “kendini tanıma”, “karar verme”, “alternatif üretme”, “kanıt arma” ve “objektiflik” başlıkları altında toplanmıştır. Belirlenen başlıklar ışığında forma son hali verilmiştir.

Ölçme aracına ilişkin geçerlik güvenirlik çalışması bahar yarıyılında örneklem dışındaki öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Başlangıçta pilot görüşmeler için çalışma evreni belirlemeye gidilmemiş, gönüllü katılımcılarla cinsiyet dengliği

gözetilerek görüşmelere başlanmıştır. Verilerin birbirini tekrar etmesinin ardından pilot görüşmeler sonlandırılmıştır. Toplamda altı sınıf öğretmeni adayının (3 kadın, 3 erkek) katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler ortalama 40 dk sürmüştür. Toplam 19 sayfa ham verinin elde edildiği görüşmelere ilişkin transkripsiyonlar genel olarak incelenmiş ve görüşmelere başlanabileceğine karar verilmiştir. Formda toplam 8 soru ve bu sorularla ilişkili 11 açılımlayıcı soru yer almaktadır.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması:

Veri toplama araçları (nicel) 14 Şubat 2011 / 20 Mayıs 2011 ve 10-14 Ekim 2011 tarihleri arasında 12 üniversitenin ilgili bölümlerinde görev yapmakta olan araştırmacılara ulaştırılmıştır. 5 üniversitede araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır. Ölçme araçları tek oturumda (ortalama 40 dk) öğretmen adayları tarafından doldurulmuştur. Bu süreçte gönüllülük esas alınmıştır. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü 4. ve 1. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından ölçme araçlarını doldurmaları sırasında isimlerini yazmaları istenmiştir. Verilerin toplanmasının ardından eleştirel düşünme tutum ölçeğinden elde edilen veriler üzerinde ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ortalamanın 0,5 Ss altında kalan puanlar “düşük”, ortalamanın 0,5 Ss üstünde kalan puanlar “yüksek” olarak belirlenmiştir. Böylelikle nitel araştırma çalışma grubunun ana hatları belirlenmiştir.

3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması:

Çalışma grubunda yer alan öğretmen adayları araştırma amacı ve uygulama süreci hakkında bilgilendirilmiştir. Bu amaçla birinci sınıf öğretmen adayları ile ayrı, dördüncü sınıf öğretmen adayları ile ayrı görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul edenlerle görüşme tarih ve saatleri belirlenmiştir. 23 öğretmen adayı ile belirlenen gün ve saatte yüksek lisans dersliğinde bir araya gelinerek görüşmeler

gerçekleştirilmiştir. 5 öğretmen adayı ile yine belirlenen gün ve saatte, öğretmen adaylarının dersi Eğitim Fakültesi Ek-bina’da olduğundan, eğitim fakültesi ek binasında İngilizce Eğitimi ABD’da görevli bir öğretim elemanının odasında gerçekleştirilmiştir. 27 Nisan - 25 Mayıs 2011 tarihleri arasında tamamlanan görüşmeler ortalama 35 dk sürmüştür. Görüşmeler sırasında katılımcılardan alınan izin doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Her bir katılımcıdan yazılı onay formu alınmıştır (Ek-4).

Çizelge 3.17: Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Kullanım Amaçları

İlgili Alt Amaç	Ölçme Aracı	Ölçme Aracının Kullanım Amacı	Veri Toplama Tarihi
Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumları cinsiyet, yaş, sınıf, anne-baba eğitim durumu, algılanan sosyo-ekonomik düzey, algılanan anne baba tutumu, algılanan kişilik özelliğine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?	Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği	Eleştirel Düşünme Tutumunu Ölçmek	14.02.2011 - 20.05.2011
Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, algılanan sosyo-ekonomik düzey, algılanan anne-baba tutumu puanları, algılanan kişilik özelliğine ilişkin görüşleri eleştirel düşünme tutumlarını anlamlı olarak yordamakta mıdır?	Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği	Algılanan Anne – Baba Tutumunu Belirlemek	10.10.2011 - 14.10.2011
	Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi	Algılanan Kişilik Tipini Belirlemek	
	Kişisel Bilgi Formu	Demografik Özellikler ve Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeye İlişkin Bilgi Edinmek	
Düşük eleştirel düşünme tutum puanına sahip öğretmen adaylarının kendini tanıma durumuna, karar vermeye, alternatif üretmeye, objektifliğe ve kanıt aramaya ilişkin görüşleri nelerdir?	Görüşme Formu	Düşük ve Yüksek Eleştirel Düşünme Tutumuna Sahip Bireylerin Görüşlerini Derinlemesine İncelemek	27.04.2011 - 25.05.2011
Yüksek eleştirel düşünme tutum puanına sahip öğretmen adaylarının kendini tanıma durumuna, karar vermeye, alternatif üretmeye, objektifliğe ve kanıt aramaya ilişkin görüşleri nelerdir?			

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi:

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS – Windows 11,5 paket programı kullanılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında yapı geçerliği için açıklayıcı faktör analizleri, benzer ve farklı ölçekler geçerliği için korelasyon analizleri yapılmış; güvenirlik çalışmaları kapsamında ise maddelerin iç tutarlık (Cronbach alfa) katsayıları hesaplanmıştır. Test yarı test (Split half) testi yapılmıştır. Aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, t testi aracılığıyla ayırt edicilik güçleri incelenmiştir.

Elde edilen nicel veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, verilere t testi, varyans analizi, çok değişkenli varyans analizi ve regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılım göstermediği iki alt kategorili değişkenlerde Mann – Whitney U testi; üç ya da daha fazla kategorili değişkenlerde ise Kruskal – Wallis testinden yararlanılmıştır. Kruskal –Wallis testi sonucunda, grup ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık çıkmışsa, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için verilere ikili gruplar şeklinde Mann – Whitney U testi analizi yapılmıştır. Normal dağılımın gözlemlendiği durumlarda ise ilişkisiz örneklemeler t- testi ve tek yönlü varyans analizi (One Way Anova)’nden yararlanılmıştır.

Bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, algılanan anne-baba tutumu, algılanan sosyo-ekonomik düzey, algılanan kişilik tipi) bağımlı değişkeni (eleştirel düşünme tutumu) yordamadaki gücünü anlamak için çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın yordanan (bağımlı) değişkeni eleştirel düşünme tutumudur. Eleştirel düşünme tutumu beş alt boyutta incelendiğinden çoklu regresyon analizi her bir alt boyuttan ve ölçeğin toplamından elde edilen eleştirel düşünme puanları için ayrı ayrı yapılmıştır. Regresyon analizinde bağımlı ve bağımsız değişkenlerin en az eşit aralık ölçeğinde ölçülen sürekli değişkenler olmaları ve normal dağılım göstermeleri gerekmektedir. Ancak bazı durumlarda sınıflama ölçeğine giren bağımsız değişkenlerin de bağımlı değişken üzerindeki etkileri incelenmektedir. Dummy değişken adı verilen yeni yapay değişkenlerin üretilmesi ile süreksiz /

sınıflamalı değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenebilir (Tabachnick ve Fidell, 1996). Sınıflamalı değişkenlerin düzeylerinden biri dışta bırakılarak; düzey sayısının bir eksiği (N-1) kadar üretilen ve “dummy” değişken adı verilen yapay değişkenler oluşturularak analize dahil edilir. Bu yeni değişkenlerden birinin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olması, ilgili bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir (Büyüközürk, 2005). Bu araştırmada da benzer bir durum söz konusudur. Eleştirel düşünme tutumuna farklı (cinsiyet, sınıf düzeyi, üniversite, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi vb.) süresiz değişkenlerin etkisi incelenmektedir. Bu amaçla sınıflamalı değişkenler regresyon analizine “dummy değişken” olarak kodlanarak dahil edilmiştir.

Regresyon analizine başlamadan önce veri seti üzerinde gerekli işlemler yapılmış, uç değerler ile kayıp veriler analiz edilmiştir. Uç değerlerin belirlenmesinde Mahalonobis uzaklıkları hesaplanmıştır. Analize ilişkin varsayımlar [Normallik, doğrusal ilişki, varyansların eşitliği] karşılanmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin tablolar Ek 1’de sunulmuştur.

3.5.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi:

Araştırma kapsamında elde edilen nitel verilerin analizinde tümevarım ve tümdengelim yaklaşımları bir arada kullanılmış; içerik analizi ve betimsel analizden birlikte yararlanılmıştır. İçerik analizinde, veriler derinlemesine analiz edilir ve bu yolla önceden belirgin olmayan tema ve boyutlar ortaya çıkarılır. Betimsel analizde ise veriler önceden belirlenen temalar doğrultusunda incelenir, yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 223). Görüşme formu belirli bir kavramsal çerçeve doğrultusunda hazırlanmıştır. Form kendini tanıma, karar verme, alternatif üretme, objektiflik ve kanıt aramaya isteklilik gibi temalar içermektedir. Ancak görüşme metinlerinde önceden belirlenmemiş temalar da yer aldığından bu iki tekniğin bir arada kullanılmasına karar verilmiştir.

Veri analizi sürecinde ilk olarak elde edilen nitel veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, görüşme formunda yer alan sorular doğrultusunda gruplanmıştır. Toplam

114 sayfa ham veri elde edilmiştir. Oluşturulan ham veri metinleri satır satır okuma tekniği ile okunarak içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma amacı doğrultusunda veri seti tekrar tekrar okunmuştur. Alanyazından elde edilen bulgular ışığında metinde belirginleşen kodlar listelenmiştir. Punch (2005)'a göre kodlama veri çözümlemesini başlatan ve çözümleme süresince devam eden, belirli bir etiketleme faaliyetidir. Daha sonra bu kodların ortak yönleri üzerinde incelemeye gidilmiş; araştırma amacına hizmet edecek temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Elde edilen kod ve temalara ilişkin detaylar Ek 2'de verilmiştir.

3.5.2.1. Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Yapılan Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları

- **İnandırıcılık / İç Geçerlik:** Veri analizi sonrasında araştırmacının yorumlarının gerçekleri ortaya koyup koymadığının kontrolünü kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005:257). Araştırma kapsamında inandırıcılığı (iç geçerliği) sağlamak için çeşitli önlemlere başvurulmuştur. Öncelikle araştırmada ele alınacak değişkenlerin belirlenmesinden ölçme araçlarının geliştirilmesine kadar geçen sürede ilgili alanyazından derlenmiş kavramsal çerçeve temele alınmıştır. Aynı kavramsal çerçeve bulguların ortaya konulması sürecinde de göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılara ait nicel ölçüm sonuçları incelenmiştir. Katılımcı yanıtları bu bağlam içerisinde yorumlanmaya çalışılmıştır.

- **Aktarılabilirlik / Dış Geçerlik:** Araştırmada genellenebilirlik nitel araştırmanın özellikleri / sınırlılıkları doğrultusunda sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada çalışma grubunun oluşturulmasında maksimum çeşitlilik ve cinsiyet dengesi gözetilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirleme süreci ve katılımcı özellikleri benzer sorularla, farklı bir çalışma grubunda araştırmanın tekrarlanabilmesine olanak verilecek şekilde detaylı biçimde açıklanmıştır. Bunun yanında araştırma bulguları sosyo-ekonomik değişkenlerin, bölgesel farklılıkların ve kültürel özelliklerin olası etkileri de düşünülerek yorumlanmaya çalışılmıştır. Bu nitel araştırmanın genellemeye ilişkin sınırlılıkları içinde tartışılmıştır.

- **Tutarlılık / İç Güvenirlik:** Araştırmaya ilişkin veri seti araştırmacı ve nitel araştırma deneyimine sahip başka bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanarak uyum katsayısı

hesaplanmıştır. Yardımcı araştırmacı yüksek lisans tez çalışmasında nitel araştırma deseninden yararlanmıştır. Ayrıca bu deseni kullandığı yayınları mevcuttur. İki araştırmacı da rastgele seçilen $\ddot{O}_{35}$ ve $\ddot{O}_{18}$ 'e ait görüşme metinlerini ayrı ayrı kodlamıştır. Daha sonra analizler arasındaki tutarlılığı incelemek üzere bir araya gelinmiştir. Farklı kategoriler altında ele alınan durumlar tartışılmış ve uzlaşmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda iki kodlayıcı arasındaki uyum oranı hesaplanmıştır. Uyuşum katsayısını belirlenmesinde kullanılan formül şöyledir:

$$P = [N_a / N_a + N_d] \times 100 \text{ (Miles ve Huberman, 1994)}$$

Formüle göre kodlayıcılar için güvenilirlik 74,19 ve 75,00 olarak hesaplanmıştır. Konuya ilişkin detaylar Çizelge 3.18'de verilmiştir.

Çizelge 3.18: Kodlayıcılar Arası Güvenirlik

Veri Seti	Uyuşum Miktarı (N_a)	Uyuşmazlık Miktarı (N_d)	Uyuşum Yüzdesi (P)
$\ddot{O}_{35}$ 'e ilişkin görüşme verileri	23	8	74,19
$\ddot{O}_{18}$ 'e ilişkin görüşme verileri	21	7	75,00

Araştırma kapsamında iç güvenilirliği arttırmak amacı ile katılımcı görüşlerinden araştırma amacını doğrudan destekleyen ve desteklemeyen alıntılara yer verilmiştir.

• **Teyit Edilebilirlik / Dış Güvenirlik:** Araştırmada zamana bağlı etkenlerin gözden geçirilmesi amacı ile araştırmacı tarafından $\ddot{O}_{85}$ ve $\ddot{O}_{50}$ ye ait görüşme formları farklı tarihlerde iki kere kodlanmış ve uyuşum katsayısı hesaplanmıştır. Bu işleme ilişkin detaylar Çizelge 19'da verilmiştir.

Çizelge 3.19: Kodlamalar Arası Güvenirlik

11.10.2011 ile 07.03.2012 Tarihli Kodlamalar Arası Uyuşum			
Veri Seti	Uyuşum Miktarı (N_a)	Uyuşmazlık Miktarı (N_d)	Uyuşum Yüzdesi (P)
$\ddot{O}_{85}$ 'e ilişkin görüşme verileri	20	8	71,42
$\ddot{O}_{50}$ 'ye ilişkin görüşme verileri	20	7	74,07

Araştırmaya ilişkin süreç veri toplama aracının geliştirilmesinden raporlaştırmaya kadar detaylı biçimde açıklanmıştır. Veri setinin ham biçimi ve kodlanmış biçimine ilişkin örnek eklerde verilmiştir (Ek 3). Verilerin toplandığı ortam, araştırmacının konumu ve sürece ilişkin beklentileri tanımlanmıştır.

3.5.2.2. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Bu araştırma eleştirel düşünme tutumunu etkileyen faktörleri inceleyen bir sosyal bilim araştırması olduğundan veri kaynaklarını insanlar oluşturmaktadır. Bu bağlamda katılımcıların araştırma sürecindeki hisleri ve araştırmaya ilişkin düşünceleri araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği açısından oldukça önemlidir. Bogdan ve Biklen (1998: 43; Akt: Gündoğdu, 2004:112)'e göre insanı konu alan araştırmalarda temelde dikkat edilmesi gereken iki nokta bulunmaktadır. İlk olarak bireylerin araştırmaya gönüllü olarak katılması önemlidir. Katılımcılara araştırmanın niteliği ve süreçte karşılaşılabilecekleri tehlike ve zorunluluklar açıklanmalıdır. Diğer önemli nokta ise katılımcıların araştırma sürecinde elde edecekleri kazanımlardan daha büyük risklerle karşılaşmamaları zorunluluğudur. Eldeki araştırmada da etik açıdan belirtilen iki temel noktaya dikkat edilmeye çalışılmıştır. Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği'nin uygulanması amacı ile öğrencilerle bir araya gelindiğinde araştırmanın amacı, bu ölçme aracından elde edilen veriler doğrultusunda görüşmelerin yapılacağı açıklanmıştır. Daha sonra ölçme aracı öğrencilere sunulmuştur.

Tutum ölçeğinden elde edilen verilerin analizinin ardından yüksek ve düşük eleştirel düşünme tutumunu sahip olduğu belirlenen (Bkz. Çalışma grubu) öğrenci gruplarından her biriyle (düşük eleştirel düşünme tutumuna sahip birinci sınıflar, düşük eleştirel düşünme tutumuna sahip dördüncü sınıflar, yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip birinci sınıflar, yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip dördüncü sınıflar) ayrı ayrı toplantılar yapılmıştır. Bu toplantılarda kendileri ile bireysel görüşmeler yapılmak istendiği, neden kendilerinin görüşmecisi olarak seçildiği, görüşmenin amacı ve görüşme sorularının içeriği ile ilgili bilgiler verilmiştir. Araştırmaya katılmak istediğini beyan eden öğrencilerle görüşme gün, saat ve yeri belirlenmiştir. Her bir katılımcıdan yazılı izin formu alınmıştır. İki katılımcı araştırmaya katılmak istediğini ancak izin formunda

açık kimliğinin bulunmasını istemediğini belirtmiştir. Bu iki katılımcı forma ismini el yazısı ile yazıp, imzaladıktan sonra ismini karalayarak kapatmıştır.

Görüşmeler sırasında yine katılımcılardan alınan izin doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kayıt cihazını diledikleri zaman kapatılabileceği ve ne amaçla kullanıldığı yeniden açıklanmıştır.

Araştırmanın raporlaştırılması sürecinde katılımcıların isimleri kesinlikle kullanılmamıştır. Her bir katılımcı Ö₁, Ö₂... olarak kodlanarak bulgular sunulmuştur.

3.5.2.3. Araştırmacının Rolü

Araştırmanın bu bölümünde araştırmacının araştırma öncesi önkabulleri, araştırmaya bakış açısı, araştırma konusuna ilişkin deneyimleri ve görüşmeler sırasındaki konumu sırasıyla açıklanmıştır. LeCompte ve Goetz (1982; Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005: 260)'e göre araştırmacının kendi konumunu (katılımcı gözlemci, çalışılan durumla ilgili ön deneyimler gibi) açık hale getirmesi araştırmada dış güvenirliğin sağlanmasına bakımından gereklidir.

Araştırma konusunun belirlenmesi ve alanyazın araştırmaları oldukça geniş bir zamana yayılmıştır. Bu süreçte araştırmacının edindiği bilgi ve deneyimler “genelde tutum”un özelde ise “eleştirel düşünme tutumu”nun birçok değişkenden etkilendiğini göstermiştir. Eleştirel düşünme tutum ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde, araştırmanın çalışma grubunda yer almayan öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden öğrencilerin geçmiş yaşantılarını referans alarak karar verme eğiliminde oldukları, günlük yararları gelecekte elde edilecek yararlaraya yeğledikleri görülmüştür. Düşünme ve karar verme sürecinde araştırma yapmaktan kaçındıkları, bilgi kaynağı olarak otoriteye (baba, öğretmen, aile büyüğü) başvurdukları görülmüştür. Ayrıca öğrenciler genel olarak eleştirel düşünmenin okulda öğretilebileceğine inanmamaktadır. Ancak bu bulgular, araştırmacının çağdaş bir birey ve bir öğretmen adayı özelliği bağlamında eleştirel düşünme tutumuna olan bakış açısının uzağındadır. Araştırmacının konuya ilişkin bakış açısı şu şekilde özetlenebilir: Araştırmacı, eleştirel düşünme tutumuna

sahip bireyi merak ve gereksinimden hareketle araştıran, sorgulayan, kanıta dayalı karar vermeye çabalayan, yanlışlandığını gördüğü görüşü değiştirebilen, alternatif üretebilen, bireysel çıkarlardan önce toplumsal ve evrensel çıkarları gözetken, kendini doğru biçimde ifade edebilen birey olarak kabul etmektedir. Araştırmacı temelde okulöncesi kurumlarda ifade becerileri üzerinden kazandırılması hedeflenen bu özelliklerin yüksek öğretimde tartışma ve araştırma olanakları sunularak, karşıt düşüncelerin demokratik platformlarda kanıtlarla tartışılmasına fırsat verilerek, hepsinden öte öğrencilere birey olarak düşüncelerini sunma ve savunma hakkı verilerek kazandırılabilceğı düşünmektedir.

Araştırma sürecinde araştırmacının konumunu belirlemesi adına önemli görülen bir diğer değişken araştırmanın araştırmacının görev yaptığı kurumda gerçekleştirilmiş olmasıdır. Birinci ve dördüncü sınıf katılımcılar arasında, araştırmacının daha önce dersine girmiş olduğı öğrenciler de yer almaktadır. Bu bağlamda araştırmacı görüşmeler sırasında tüm öğrencilere eşit mesafede durmaya ve tarafsız davranmaya özen göstermiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, elde edilen bulgular araştırma amaçları doğrultusunda açıklanmıştır.

4.1. BİRİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci alt amacı “Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumları ne düzeydedir?” olarak ifade edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutum ölçeği ve alt ölçeklerden elde ettikleri puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 4.1.1’de verilmiştir.

Çizelge 4.1.1: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

<i>Ölçek / Alt ölçek</i>	N	$\bar{X}$	Ss
<i>Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği (Toplam)</i>	1342	69,56	7,210
<i>Neden Aramaya Açıklık</i>	1342	13,41	2,047
<i>Çıkarımda Bulunma</i>	1342	12,66	2,180
<i>Bilgi Toplamaya İsteklilik</i>	1342	15,24	2,457
<i>Kanıtı Dayalı Karar Verme</i>	1342	9,42	2,213
<i>Öz-Düzenleme</i>	1342	18,84	2,869

Çizelge 4.1.1 incelendiğinde öğretmen adaylarının genel olarak ortalamanın üstünde eleştirel düşünme tutumuna sahip oldukları görülmektedir ($\bar{X}$ =69,5 Ss=7,210). Eleştirel düşünme tutum ölçeğinden alınabilecek maksimum puanın 95, minimum puanın ise 19'dur. Bu değerlere bakıldığında ölçekten alınacak 50-65 arası puanların ortalama olarak değerlendirileceği görülmektedir. Eldeki araştırmada 7,210 standart sapma değeri ile elde edilen puan ($\bar{X}$ =69,5) belirtilen aralığın üzerinde olduğundan "ortalamanın üzerinde" olarak yorumlanmıştır.

Alt ölçeklere ilişkin puanlara bakıldığında da benzer durum gözlenmektedir. Öğretmen adaylarının “Çıkarımda Bulunma ($\bar{x}=12,66$ $Ss=2,180$)”, Bilgi Toplamaya İsteklilik ($\bar{x}=15,24$ $Ss=2,547$)” ve “Öz-düzenleme ($\bar{x}=18,84$ $Ss=2,869$)” alt ölçeklerinde elde ettikleri puanlar ortalamanın üstündedir. Çıkarımda Bulunma alt ölçeğinden elde edilecek en yüksek puan 15, en düşük puan ise 3'tür. 2,180 standart sapma değerinde ölçek için ortalama puan yaklaşık olarak 9'dur. Eldeki araştırmada öğretmen adayları ilgili alt ölçekten 12,66 puan elde etmişlerdir. Bilgi Toplamaya İsteklilik alt ölçeği için de benzer durum geçerlidir. 4 maddeden oluşan alt ölçek için maksimum puan 20, minimum puan 4, yaklaşık ortalama puan ise 12'dir ($Ss=2,547$). Bu bağlamda öğretmen adaylarının ölçekten elde ettikleri 15,24 puan ortalamanın üzerinde olarak değerlendirilebilir. 5 maddeden oluşan Öz-düzenleme alt ölçeğinden elde edilebilecek maksimum puan 25, minimum puan 5, yaklaşık ortalama puan ise 15'tir ($Ss=2,869$). Öğretmen adayları ise bu alt ölçekten 18,84 puan elde etmişlerdir.

Öğretmen adayları yalnızca iki alt ölçekten ortalama ve yaklaşık olarak ortalama puanlar elde etmişlerdir. “Neden Aramaya Açıklık ($\bar{x}=13,41$ $Ss=2,047$)” alt ölçeğinden elde edilebilecek maksimum puan 20, minimum puan 4, yaklaşık ortalama puan ise 12'dir ($Ss=2,047$). Öğretmen adayları ise bu alt ölçekten 13,41 puan elde etmişlerdir. Kanıta Dayalı Karar Verme alt ölçeğinden elde edilen puan ise 9,42 ($Ss=2,213$)'dir. Bu alt ölçekten elde edilebilecek maksimum puanın 15, minimum puanın 3, yaklaşık ortalama puanın ise 9 olduğu düşünüldüğünde; öğretmen adaylarının puanlarının ortalama düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumuna etki ettiği düşünülen bağımsız değişkenlere (algılanan anne-baba tutumu, algılanan kişilik özelliği) ilişkin puan ortalamaları ve eleştirel düşünme tutumlarının bu değişkenlere göre durumları incelenmiştir. Öğretmen adaylarının algıladıkları anne-baba tutumlarına ilişkin puanları araştırma kapsamında incelenmiştir. Algılanan anne-baba tutum puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 4.1.2'de verilmiştir.

Çizelge 4.1.2: Öğretmen Adaylarının Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

<i>Ölçek / Alt ölçek</i>		N	$\bar{X}$	Ss
<i>Anne</i>	<i>Kabul / İlgi</i>	1342	41,32	6,098
	<i>Kontrol</i>	1342	28,98	7,188
<i>Baba</i>	<i>Kabul / İlgi</i>	1342	26,59	6,839
	<i>Kontrol</i>	1342	38,01	7,188

Çizelge 4.1.2 incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarına ilişkin puan dağılımında anne-babalar arasında farklılık olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının algısına göre anneler babalara göre daha kabul edici / ilgilidirler. Annelerin Kabul / ilgi alt boyutuna ilişkin puanı 41,32 (Ss=6,098) iken babaların Kabul / ilgi alt boyutu puanı 26,59 (Ss=6,839)'dur. Öte yandan kontrol alt boyutunda durum tersine dönmektedir. Öğretmen adaylarının algılarına göre babalar annelere göre daha “kontrolcü” dür. Babaların Kontrol alt boyutuna ilişkin puanı 38,01 (Ss=7,188), annelerin puanı ise 28,98 (Ss=7,188)'dur.

Çocuk yetiştirme stilleri ölçeği, alt ölçeklerden elde edilen bulgularla değerlendirilebildiği gibi alt ölçeklerin medyan değerine göre durumlarına bakılarak da değerlendirilebilmektedir. Kabul/ilgi ve kontrol alt boyutlarının her birisinden medyan değerinin üstünde puan alanlar açıklayıcı otoriter, altında puan alanlar ise izin verici/ihmalkâr anne-babalar olarak adlandırılmaktadır. Kabul/ilgi boyutunda medyanın üstünde, kontrol boyutunda medyanın altında puan alanlar izin verici/şımartıcı; kabul/ilgi boyutunda medyanın altında, kontrol boyutunda medyanın üstünde puan alanlar ise otoriter anne-babalar olarak adlandırılmaktadır (Sümer ve Güngör, 1999). Çizelge 4.1.3'te sınıf öğretmeni adaylarının anne babalarının çocuk yetiştirme stillerine göre dağılımları verilmiştir.

Çizelge 4.1.3: Sınıf öğretmeni adaylarının anne babalarının çocuk yetiştirme stillerine göre dağılımları

		<i>Açıklayıcı / Otoriter</i>	<i>İzin Verici / İhmalkâr</i>	<i>İzin Verici / Şımartan</i>	<i>Otoriter</i>	<i>Toplam</i>
<i>Anne</i>	<i>f</i>	270	268	379	425	1342
	<i>%</i>	20,1	20,0	28,2	31,7	100,0
<i>Baba</i>	<i>f</i>	121	561	335	325	1342
	<i>%</i>	9,0	41,8	25,0	24,2	100,0

Anne ve babaların çocuk yetiştirme stillerine göre dağılımına bakıldığında; annelerin daha çok izin verici / şımartan ve otoriter çocuk yetiştirme stiline sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının %20,1'i annesini Açıklayıcı / Otoriter (N=270); %20'si İzin Verici / İhmalkâr (N=268), %28,2'si İzin Verici / Şımartan (N=379); %31,7'si ise Otoriter (N=425) olarak algılamaktadır. Babalar ise daha çok "İzin Verici / İhmalkâr" (% 41,8; N=561) olarak algılanmaktadır. Öğretmen adaylarının %9'u babasını Açıklayıcı / Otoriter (N=121); %25'i İzin Verici / Şımartan (N=335); %24,2'si ise Otoriter (N=325) bulmaktadır.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının algıladıkları kişilik özellikleri de incelenmiştir. Algılanan kişilik özelliklerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 4.1.4'te verilmiştir.

Çizelge 4.1.4: Öğretmen Adaylarının Sıfatlara Dayalı Kişilik Testinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

<i>Ölçek / Alt ölçek</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>Ss</i>
<i>Dışa dönüklük</i>	1342	40,65	8,127
<i>Yumuşak başlılık</i>	1342	44,14	7,152
<i>Sorumluluk sahibi olma</i>	1342	38,13	6,586
<i>Duygusal dengesizlik</i>	1342	23,43	6,331
<i>Deneyime açıklık</i>	1342	42,98	6,609

Çizelge 4.1.4’te öğretmen adaylarının algıladıkları kişilik tipine ilişkin betimsel istatistikler görülmektedir. Çizelge incelendiğinde; Dışadönüklük ($\bar{x}=40,65$ Ss=8,127) ve Sorumluluk ($\bar{x}=38,13$ Ss=6,586) puanlarının ortalamaya yakın değerlerde olduğu, Duygusal Dengesizlik puanlarının ise ortalamanın altında olduğu ($\bar{x}=23,43$ Ss=6,331) görülmektedir. Öğretmen adaylarının Yumuşak Başlılık alt ölçeği puanları $\bar{x}=44,14$ (Ss=7,152), Deneyime Açıklık alt ölçeğinden elde ettikleri puan ise $\bar{x}=42,98$ (Ss=6,609)’dir.

4.2. İKİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt amacı “Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumları cinsiyet, yaş, sınıf, anne-baba eğitim durumu, algılanan sosyo-ekonomik düzey, algılanan anne baba tutumu, algılanan kişilik özelliği ve başarıya göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Her bir değişkene ilişkin analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

4.2.1. Eleştirel Düşünme Tutumu ve Cinsiyet

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının cinsiyete göre dağılımları incelenmiştir. Dağılıma ilişkin Mann Withney -testi sonuçları çizelgede verilmiştir.

Çizelge 4.2.1.1: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre U- Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	P
<i>Eleşt. Düş. Tutum Ölç. (Toplam)</i>	<i>Kadın</i>	929	666,78	619442,00	187457,00	,503
	<i>Erkek</i>	413	682,11	281711,00		
<i>Neden Aramaya Açıklık</i>	<i>Kadın</i>	929	660,84	61398,00	181933,00	,127
	<i>Erkek</i>	413	695,48	287235,00		
<i>Çıkarımda Bulunma</i>	<i>Kadın</i>	929	660,91	613989,00	182004,00	,128
	<i>Erkek</i>	413	695,31	287164,00		

Çizelge 4.2.1.1'in devamı

<i>Bilgi Toplamaya İsteklilik</i>	<i>Kadın</i>	929	675,44	621079,50	189094,50	,673
	<i>Erkek</i>	413	662,63	280073,50		
<i>Kanıtı Dayalı Karar Verme</i>	<i>Kadın</i>	929	675,44	627487,00	188175,00	,573
	<i>Erkek</i>	413	662,63	273666,00		
<i>Öz-Düzenleme</i>	<i>Kadın</i>	929	674,97	627043,50	188618,50	,621
	<i>Erkek</i>	413	663,70	274109,50		

Çizelge 4.2.1.1 incelendiğinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutum ölçeği toplam ölçek ve alt ölçeklerden elde edilen puanların cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Eleştirel düşünme tutumu toplam ve alt ölçek puanlarına bakıldığında kadın ve erkek öğretmen adaylarının puanları yaklaşık aynıdır.

4.2.2. Eleştirel Düşünme Tutumu ve Yaş

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları, ölçeğin her bir alt boyutu ile birlikte Çizelge 4.1.2.1'de verilmiştir.

Çizelge 4.2.2.1: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	X ²	P	Anlamlı Fark
<i>Eleşt. Düş. Tutum Ölç. (Toplam)</i>	<i>17-19 yaş arası</i>	479	648,54				
	<i>20-22 yaş arası</i>	664	641,26	2	4,493	,106	-
	<i>23 yaş ve üzeri</i>	161	710,62				
<i>Neden Aramaya Açıklık</i>	<i>17-19 yaş arası</i>	479	605,84				
	<i>20-22 yaş arası</i>	664	671,08	2	13,650	,001	*
	<i>23 yaş ve üzeri</i>	161	714,70				
<i>Çıkarımda Bulunma</i>	<i>17-19 yaş arası</i>	479	652,00				
	<i>20-22 yaş arası</i>	664	646,22	2	1,068	,586	-
	<i>23 yaş ve üzeri</i>	161	679,89				
<i>Bilgi Toplamaya İsteklilik</i>	<i>17-19 yaş arası</i>	479	661,71				
	<i>20-22 yaş arası</i>	664	644,95	2	,580	,748	-
	<i>23 yaş ve üzeri</i>	161	656,22				

Çizelge 4.2.2.1'in devamı

	17-19 yaş arası	479	659,00				
Kanıtı Dayalı Karar Verme	20-22 yaş arası	664	632,93	2	6,316	,043	*
	23 yaş ve üzeri	161	713,88				
	17-19 yaş arası	479	660,19				
Öz-Düzenleme	20-22 yaş arası	664	640,10	2	1,848	,397	-
	23 yaş ve üzeri	161	680,76				

* p <.05

Analiz sonuçları öğretmen adaylarının farklı yaş gruplarındaki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumu toplam puanlarının [$X^2(sd=2, N=1294)=4,493$], çıkarımda bulunma alt ölçeğine ilişkin puanlarının [$X^2(sd=2, N=1294)=1,068$], bilgi toplamaya isteklilik alt ölçeği puanlarının [$X^2(sd=2, N=1294)=0,580$] ve öz-düzenleme puanlarının [$X^2(sd=2, N=1294)=1,848$] anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir.

Neden Aramaya Açıklık alt ölçeğinden elde edilen puanlara bakıldığında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumu / neden aramaya açık olma puanlarının yaşa göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir [$X^2(sd=2, N=1294)=13,650$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek eleştirel düşünme tutumuna 23 yaş ve üzeri yaşlardaki öğretmen adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Kanıtı Dayalı Karar Verme alt ölçeğinden elde edilen puanların yaşa göre dağılımının da anlamlı olduğu bulgular arasındadır [$X^2(sd=2, N=1294)=6,316$]. Burada da benzer biçimde 23 yaş ve üzeri yaşlardaki öğretmen adaylarının puanları diğer yaş gruplarına göre daha yüksektir.

4.2.3. Eleştirel Düşünme Tutumu ve Sınıf Düzeyi

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları, ölçeğin her bir alt boyutu ile birlikte Çizelge 4.1.3.1'te verilmiştir.

Çizelge 4.2.3.1: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre T- Testi Sonuçları

	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
<i>Eleşt. Düş. Tutum Ölç. (Toplam)</i>	<i>Bir</i>	743	69,73	6,904	1340	,968	,231
	<i>Dört</i>	599	69,35	7,573			
<i>Neden Aramaya Açıklık</i>	<i>Bir</i>	743	13,24	2,090	1340	3,383	,252
	<i>Dört</i>	599	13,62	1,974			
<i>Çıkarımda Bulunma</i>	<i>Bir</i>	743	12,77	1,967	1340	2,153	,006
	<i>Dört</i>	599	12,52	2,412			
<i>Bilgi Toplamaya İsteklilik</i>	<i>Bir</i>	743	15,42	2,348	1340	3,096	,698
	<i>Dört</i>	599	15,00	2,568			
<i>Kanıtı Dayalı Karar Verme</i>	<i>Bir</i>	743	9,36	2,266	1340	1,259	,252
	<i>Dört</i>	599	9,51	2,144			
<i>Öz-Düzenleme</i>	<i>Bir</i>	743	18,99	2,839	1340	2,063	,476
	<i>Dört</i>	599	18,66	2,897			

* p< .05

Çizelge 4.1.3.1 incelendiğinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutum ölçeği toplam ölçek [$t(1340) = ,968$] ve alt ölçeklerden elde edilen puanların sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir [$t(1340) = 3,383$; $t(1340) = 2,153$; $t(1340) = 3,096$; $t(1340) = 1,259$; $t(1340) = 2,063$]. Eleştirel düşünme tutumu toplam ve alt ölçek puanlarına bakıldığında birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının puanlarının yaklaşık aynı olduğu görülmektedir.

4.2.4. Eleştirel Düşünme Tutumu ve Anne Eğitim Durumu

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutum ölçeği ve alt ölçeklerden elde etmiş oldukları puanların anne eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 4.2.4.1’de yer almaktadır.

Çizelge 4.2.4.1: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	X ²	P
<i>Eleşt. Düş. Tutum Ölç. (Toplam)</i>	<i>Okur-yazar değil</i>	162	671,90			
	<i>Okur-yazar</i>	75	737,24			
	<i>İlköğrenim mezunu</i>	876	669,29	4	4,044	,400
	<i>Ortaöğrenim mezunu</i>	161	674,97			
	<i>Yüksek öğrenim mezunu</i>	67	607,46			
<i>Neden Aramaya Açıklık</i>	<i>Okur-yazar değil</i>	162	689,61			
	<i>Okur-yazar</i>	75	971,21			
	<i>İlköğrenim mezunu</i>	876	664,00	4	1,124	,890
	<i>Ortaöğrenim mezunu</i>	161	691,20			
	<i>Yüksek öğrenim mezunu</i>	67	668,81			
<i>Çıkarımda Bulunma</i>	<i>Okur-yazar değil</i>	162	705,44			
	<i>Okur-yazar</i>	75	686,61			
	<i>İlköğrenim mezunu</i>	876	675,71	4	5,165	,271
	<i>Ortaöğrenim mezunu</i>	161	625,79			
	<i>Yüksek öğrenim mezunu</i>	67	617,27			
<i>Bilgi Toplamaya İsteklilik</i>	<i>Okur-yazar değil</i>	162	681,24			
	<i>Okur-yazar</i>	75	712,28			
	<i>İlköğrenim mezunu</i>	876	666,30	4	3,347	,502
	<i>Ortaöğrenim mezunu</i>	161	692,63			
	<i>Yüksek öğrenim mezunu</i>	67	609,49			
<i>Kanıtı Dayalı Karar Verme</i>	<i>Okur-yazar değil</i>	162	623,69			
	<i>Okur-yazar</i>	75	696,25			
	<i>İlköğrenim mezunu</i>	876	670,41	4	6,506	,164
	<i>Ortaöğrenim mezunu</i>	161	672,39			
	<i>Yüksek öğrenim mezunu</i>	67	761,53			
<i>Öz-Düzenleme</i>	<i>Okur-yazar değil</i>	162	687,17			
	<i>Okur-yazar</i>	75	712,25			
	<i>İlköğrenim mezunu</i>	876	667,38	4	6,374	,173
	<i>Ortaöğrenim mezunu</i>	161	696,48			
	<i>Yüksek öğrenim mezunu</i>	67	571,82			

Analiz sonuçları öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının anne eğitim durumuna göre farklılaşmadığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının eleştirel

düşünme toplam puanları [$X^2(sd=4, N=1104)=4,044$], neden aramaya açıklık alt ölçeğine ilişkin puanları [$X^2(sd=4, N=1104)=1,124$], çıkarımda bulunma alt ölçeğine ilişkin puanları [$X^2(sd=4, N=1104)=5,165$], bilgi toplamaya isteklilik alt ölçeği puanları [$X^2(sd=4, N=1104)=3,347$], kanıta dayalı karar verme alt ölçeği puanları [$X^2(sd=4, N=1104)=6,506$] ve öz-düzenleme puanları [$X^2(sd=4, N=1104)=6,374$] anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Anne eğitim durumuna göre eleştirel düşünme tutumu arasındaki en büyük farklılık Neden Aramaya Açıklık alt ölçeğinden elde edilen puanlar arasındadır. Okur-yazar olan ancak herhangi bir eğitim kurumunu tamamlamamış annelerin neden aramaya açıklık alt ölçeğine ilişkin sıra ortalamaları 971,21'dir. Diğer alt ölçeklerden elde edilen puanlara ilişkin en yüksek sıra ortalamalarının ranjı 761,53-705,44'tür. En düşük sıra ortalamalarının ranjı ise 571,82 - 623,69'ur. Toplam ölçekten elde edilen puanların sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek (737,24) sıra ortalaması okur-yazar olan ancak herhangi bir eğitim kurumunu tamamlamamış annelere aittir. En düşük ortalama ise (607,46) yüksek öğrenim mezunu annelere aittir.

4.2.5. Eleştirel Düşünme Tutumu ve Baba Eğitim Durumu

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutum ölçeği ve alt ölçeklerden elde etmiş oldukları puanların baba eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 4.1.5.1'de yer almaktadır. Analiz sonuçları öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme toplam puanları [$X^2(sd=0, N=1337)=1,019$], neden aramaya açıklık alt ölçeğine ilişkin puanları [$X^2(sd=3, N=1337)=,748$], çıkarımda bulunma alt ölçeğine ilişkin puanları [$X^2(sd=3, N=1337)=1,554$], bilgi toplamaya isteklilik alt ölçeği puanları [$X^2(sd=3, N=1337)=1,128$], kanıta dayalı karar verme alt ölçeği puanları [$X^2(sd=3, N=1337)=,945$] ve öz-düzenleme puanları [$X^2(sd=3, N=1337)=2,443$] anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Çizelge 4.2.5.1: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	X ²	P
<i>Eleşt. Düş. Tutum Ölç. (Toplam)</i>	<i>Okur-yazar değil</i>	-				
	<i>Okur-yazar</i>	50	707,75			
	<i>İlköğrenim mezunu</i>	729	673,67	3	1,019	,797
	<i>Ortaöğrenim mezunu</i>	328	662,89			
	<i>Yüksek öğrenim mezunu</i>	230	654,50			
<i>Neden Aramaya Açıklık</i>	<i>Okur-yazar değil</i>	-				
	<i>Okur-yazar</i>	50	629,11			
	<i>İlköğrenim mezunu</i>	729	672,56	3	,748	,862
	<i>Ortaöğrenim mezunu</i>	328	672,91			
	<i>Yüksek öğrenim mezunu</i>	230	660,82			
<i>Çıkarımda Bulunma</i>	<i>Okur-yazar değil</i>	-				
	<i>Okur-yazar</i>	50	734,11			
	<i>İlköğrenim mezunu</i>	729	666,08	3	1,554	,670
	<i>Ortaöğrenim mezunu</i>	328	669,35			
	<i>Yüksek öğrenim mezunu</i>	230	663,59			
<i>Bilgi Toplamaya İsteklilik</i>	<i>Okur-yazar değil</i>	-				
	<i>Okur-yazar</i>	50	696,82			
	<i>İlköğrenim mezunu</i>	729	672,55	3	1,128	,770
	<i>Ortaöğrenim mezunu</i>	328	672,45			
	<i>Yüksek öğrenim mezunu</i>	230	646,79			
<i>Kanıtı Dayalı Karar Verme</i>	<i>Okur-yazar değil</i>	-				
	<i>Okur-yazar</i>	50	701,72			
	<i>İlköğrenim mezunu</i>	729	660,81	3	,945	,815
	<i>Ortaöğrenim mezunu</i>	328	675,00			
	<i>Yüksek öğrenim mezunu</i>	230	679,28			
<i>Öz-Düzenleme</i>	<i>Okur-yazar değil</i>	-				
	<i>Okur-yazar</i>	50	725,47			
	<i>İlköğrenim mezunu</i>	729	677,49	3	2,443	,486
	<i>Ortaöğrenim mezunu</i>	328	651,11			
	<i>Yüksek öğrenim mezunu</i>	230	655,32			

Anne eğitim durumunda farklı olarak katılımcıların babaları arasında okur-yazar olmayan birey yoktur. Ancak anne eğitim durumuna ilişkin verilere benzer biçimde baba eğitim durumu puanları sıra ortalamaları arasında en yüksek ortalamaya sahip bireyler okur-yazar ancak herhangi bir eğitim kurumunu tamamlamamıştır. Baba eğitim durumuna göre eleştirel düşünme tutumu arasındaki en büyük farklılık Çıkarımda Bulunma alt ölçeğinden elde edilen puanlar arasındadır. Toplam ölçekten elde edilen puanların sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek (707,75) sıra ortalaması okur-yazar olan ancak herhangi bir eğitim kurumunu tamamlamamış babalara aittir. En düşük ortalama ise (654,50) yüksek öğrenim mezunu babalara aittir. Okur-yazar olan ancak herhangi bir eğitim kurumunu tamamlamamış babaların neden aramaya açıklık alt ölçeğine ilişkin sıra ortalamaları 734,11'dir. Diğer alt ölçeklerden elde edilen puanlara ilişkin en yüksek sıra ortalamalarının ranjı 725,47-672,91'dir. En düşük sıra ortalamalarının ranjı ise 660,81 - 629,11'dir.

4.2.6. Eleştirel Düşünme Tutumu ve Algılanan Ekonomik Durum

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutum ölçeği ve alt ölçeklerden elde etmiş oldukları puanların algılanan sosyoekonomik duruma göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 4.1.6.1'de yer almaktadır.

Çizelge 4.2.6.1: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği Puanlarının Algılanan Sosyoekonomik Duruma Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Gruplar		N	Sıra Ort.	sd	X ²	P	Anlamlı Fark
<i>Eleşt. Düş. Tutum</i>	<i>Ortalamanın üstünde</i>	336	718,62	2	8,404	,015	*
	<i>Ortalama</i>	913	647,57				
	<i>Ortalamanın altında</i>	84	671,70				
<i>Neden Aramaya Açıklık</i>	<i>Ortalamanın üstünde</i>	336	670,14	2	1,558	,459	-
	<i>Ortalama</i>	913	661,42				
	<i>Ortalamanın altında</i>	84	715,10				

Çizelge 4.2.6.1'in devamı

<i>Çıkarımda Bulunma</i>	<i>Ortalamanın üstünde</i>	336	717,82	2	8,220	,016	*
	<i>Ortalama</i>	913	648,42				
	<i>Ortalamanın altında</i>	84	665,64				
<i>Bilgi Toplamaya İsteklilik</i>	<i>Ortalamanın üstünde</i>	336	710,86	2	6,188	,045	*
	<i>Ortalama</i>	913	650,39				
	<i>Ortalamanın altında</i>	84	672,09				
<i>Kanıtı Dayalı Karar Verme</i>	<i>Ortalamanın üstünde</i>	336	679,43	2	1,289	,525	-
	<i>Ortalama</i>	913	666,12				
	<i>Ortalamanın altında</i>	84	626,87				
<i>Öz-Düzenleme</i>	<i>Ortalamanın üstünde</i>	336	721,29	2	9,054	,011	*
	<i>Ortalama</i>	913	648,25				
	<i>Ortalamanın altında</i>	84	653,68				

* p< .05

Eleştirel düşünme tutum ölçeği toplam puanlarına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde; öğretmen adaylarının algıladıkları sosyoekonomik düzeye göre anlamlı olarak farklılaştığı [$X^2(sd=2, N=1333)=8,404$] görülmektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek eleştirel düşünme tutumuna sosyoekonomik düzeyini “ortalamanın üzerinde” olarak algılayan öğretmen adayları sahiptir.

Neden Aramaya Açıklık alt ölçeğinden elde edilen puanlara bakıldığında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumu / neden aramaya açık olma puanlarının algılanan sosyoekonomik duruma göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2(sd=2, N=1333)=15,58$]. Benzer biçimde Kanıtı Dayalı Karar Verme alt ölçeğinden elde edilen puanların da sosyoekonomik duruma göre dağılımının anlamlı olmadığı bulgular arasındadır [$X^2(sd=2, N=1333)=1,286$].

Çıkarımda Bulunma alt ölçeğinden elde edilen puanlara bakıldığında; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumu / çıkarımda bulunma puanlarının algılanan sosyoekonomik duruma göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir [$X^2(sd=2, N=1333)=8,220$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; toplam ölçekte olduğu gibi en yüksek eleştirel düşünme tutumuna sosyoekonomik düzeyini “ortalamanın üzerinde” olarak algılayan öğretmen adaylarının sahip olduğu dikkati çekmektedir.

Bilgi Toplamaya İsteklilik ve Öz-düzenleme alt ölçeklerine ilişkin puanların algılanan sosyoekonomik duruma göre dağılımları da benzer biçimde anlamlıdır [BTİ: X^2 (sd=2, N=1294)=1,848], [Öd: X^2 (sd=2, N=1294)=0,580]. Her iki alt ölçekte de grupların sıra ortalaması incelenmiş; en yüksek eleştirel düşünme tutumuna sosyoekonomik düzeyini “ortalamanın üzerinde” olarak algılayan öğretmen adaylarının sahip olduğu görülmüştür.

4.2.7. Eleştirel Düşünme Tutumu ve Akademik Başarı

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının akademik başarılarına göre dağılımları incelenmiştir. Dağılıma ilişkin analiz sonuçları çizelgede verilmiştir.

Çizelge 4.2.7.1: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği Puanlarının akademik Başarılarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Gruplar		N	Sıra Ort.	sd	X^2	P	Anlamlı Fark
<i>Eleşt. Düş. Tutum Ölç. (Toplam)</i>	<i>Başarılı (1)</i>	562	733,10	2	26,335	,000	1-2
	<i>Ortalama düz. başarılı (2)</i>	744	623,17				
	<i>Başarısız (3)</i>	32	629,86				
<i>Neden Aramaya Açıklık</i>	<i>Başarılı (1)</i>	562	695,99	2	6,743	,034	1-2
	<i>Ortalama düz. başarılı (2)</i>	744	646,20				
	<i>Başarısız (3)</i>	32	746,11				
<i>Çıkarımda Bulunma</i>	<i>Başarılı (1)</i>	562	710,54	2	13,469	,001	1-2
	<i>Ortalama düz. başarılı (2)</i>	744	635,56				
	<i>Başarısız (3)</i>	32	737,94				
<i>Bilgi Toplamaya İsteklilik</i>	<i>Başarılı (1)</i>	562	713,58	2	12,945	,002	1-2
	<i>Ortalama düz. başarılı (2)</i>	744	638,49				
	<i>Başarısız (3)</i>	32	616,38				

Çizelge 4.2.7.1'in devamı

	<i>Başarılı (1)</i>	562	682,25				
<i>Kanıtı Dayalı</i>	<i>Ortalama düz. başarılı (2)</i>	744	659,82	2	1,097	,578	-
<i>Karar Verme</i>	<i>Başarısız (3)</i>	32	670,58				
	<i>Başarılı (1)</i>	562	751,71				1-2
<i>Öz-Düzenleme</i>	<i>Ortalama düz. başarılı (2)</i>	744	617,69	2	51,678	,000	1-3
	<i>Başarısız (3)</i>	32	430,22				2-3

Çizelge 4.2.7.1'e göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutum puanları akademik başarılarına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır [X^2 (Sd=2, N=1338)=26,335, $p < .01$]. “Kanıtı Dayalı Karar Verme” alt ölçeğinden elde edilen puanlar dışında eleştirel düşünme puanları sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarılarına göre değişmektedir.

Eleştirel düşünme tutum ölçeği toplam puan bağlamında farklılığın hangi gruplar arasında görüldüğü Mann-Whitney U testi aracılığı ile test edilmiştir. Yüksek akademik başarıya sahip öğretmen adaylarının eleştirel düşünme toplam puanları orta düzeyde başarıya sahip olan öğretmen adaylarından daha yüksektir.

Neden aramaya açıklık” alt ölçeğinden elde edilen puanlar da yine akademik başarı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır [X^2 (Sd=2, N=1338)=6,743, $p < .05$]. Burada da yine Yüksek akademik başarıya sahip öğretmen adaylarının eleştirel düşünme toplam puanları orta düzeyde başarıya sahip olan öğretmen adaylarından daha yüksektir. Çizelge 4.2.7.1' incelendiğinde “Çıkarımda bulunma” [X^2 (Sd=2, N=1338)=13,469, $p < .01$] ve “Bilgi Toplamaya İsteklilik” [X^2 (Sd=2, N=1338)=12,945, $p < .05$] alt ölçeklerinde de durumun benzer olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme tutum puanları başarıya göre anlamlı olarak farklılaşmakta ve bu farklılık “yüksek başarı” lehinedir.

“Kanıtı Dayalı Karar Verme” alt ölçeğinden elde edilen puanlar başarı durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır [X^2 (Sd=2, N=1338)=1,097, $p > .01$].

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme / öz-düzenleme puanlarının başarıya göre dağılımı anlamlıdır [X^2 (Sd=2, N=1338)=51,678, $p < .01$]. Öz-düzenleme alt ölçeği puanları Mann-Whitney U testi aracılığı incelendiğinde tüm gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Yüksek akademik başarıya sahip öğretmen adaylarının eleştirel düşünme / öz-düzenleme puanları ortalama başarıya sahip öğretmen adayları ile düşük başarıya sahip öğretmen adaylarından yüksektir. Ortalama başarıya sahip öğretmen adaylarının eleştirel düşünme / öz-düzenleme puanları da düşük başarıya sahip öğretmen adaylarından yüksektir.

4.2.8. Eleştirel Düşünme Tutumu ve Algılanan Anne-Baba Tutumu

Öğretmen adaylarının algıladıkları anne-baba tutumunun belirlenmesinde kullanılan ölçme aracı anne ve baba için ayrı ayrı değerlendirmeyi gerektirmektedir. Bu nedenle algılanan anne tutumu ve algılanan baba tutumu ayrı başlıklarda ele alınmıştır.

4.2.8.1. Eleştirel Düşünme Tutumu ve Annenin Çocuk Yetiştirme Stili

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının annenin çocuk yetiştirme stiline göre farklılaşıp farklılaşmadığı MANOVA ile test edilmiştir.

Çizelge 4.2.8.1.1:Şımartan, Otoriter, Açıklayıcı, İhmalkâr Anne Çocuk Yetiştirme Stilllerinin Eleştirel Düşünme Tutumlarına Etkisi (MANOVA)

Kaynak	Bağımlı Değişken	sd	F	η^2	p
Anne Çocuk Yetiştirme Stili	<i>Eleşt. Düş. Tutum Ölç. (Toplam)</i>	3	6,442	0,014	,000*
	<i>Neden Aramaya Açıklık</i>	3	4,377	0,010	,004*
	<i>Çıkarımda Bulunma</i>	3	2,478	0,006	,060
	<i>Bilgi Toplamaya İsteklilik</i>	3	4,781	0,011	,003*
	<i>Kanıtı Dayalı Karar Verme</i>	3	,092	0,000	,964
	<i>Öz-Düzenleme</i>	3	13,562	0,030	,000*
		1338			

* $p < .05$

Çizelge 4.2.8.1.1’de verilen MANOVA sonuçları annenin çocuk yetiştirme stilinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları üzerinde etkisinin anlamlı

olduğunu ortaya koymaktadır [Wilks' Lambda=0.947, F= (18, 3770)= 4.083, $p < .01$]. Diğer bir ifade ile eleştirel düşünme tutumu algılanan anne tutumuna göre farklılaşmaktadır.

Eleştirel düşünme tutum puanlarının annenin çocuk yetiştirme stiline ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile annenin çocuk yetiştirme stiline göre tek yönlü ANOVA sonuçları çizelge 4.2.8.1.2'de gösterilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının Çıkarımda Bulunma ve Kanıta Dayalı Karar Verme alt ölçeklerinden elde ettikleri puanlar annenin çocuk yetiştirme stiline göre anlamlı farklılık göstermemektedir [ÇB:F(3-1338)= 24,78; KDKV:F(3-1338)= ,092 $p > .05$].

Çizelge 4.2.8.1.2: Eleştirel düşünme tutum puanlarının annenin çocuk yetiştirme stiline ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile annenin çocuk yetiştirme stiline göre tek yönlü ANOVA sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p
<i>Eleşt. Düş. Tutum Ölç. (Toplam)</i>	<i>Şımartan</i>	379	70,29	7,199	3-1338	6,442	,000*
	<i>Otoriter</i>	425	68,59	7,172			
	<i>Açıklayıcı</i>	270	70,62	7,345			
	<i>İhmalkar</i>	268	68,99	6,925			
<i>Neden Aramaya Açıklık</i>	<i>Şımartan</i>	379	13,62	1,956	3-1338	4,377	,004*
	<i>Otoriter</i>	425	13,13	2,124			
	<i>Açıklayıcı</i>	270	13,41	2,075			
	<i>İhmalkar</i>	268	13,56	1,981			
<i>Çıkarımda Bulunma</i>	<i>Şımartan</i>	379	12,61	2,222	3-1338	2,478	,060
	<i>Otoriter</i>	425	12,57	2,148			
	<i>Açıklayıcı</i>	270	12,98	2,131			
	<i>İhmalkar</i>	268	12,55	2,198			
<i>Bilgi Toplamaya İsteklilik</i>	<i>Şımartan</i>	379	15,36	2,468	3-1338	4,781	,003*
	<i>Otoriter</i>	425	14,97	2,387			
	<i>Açıklayıcı</i>	270	15,63	2,536			
	<i>İhmalkar</i>	268	15,08	2,416			
<i>Kanıta Dayalı Karar Verme</i>	<i>Şımartan</i>	379	9,46	2,218	3-1338	,092	,964
	<i>Otoriter</i>	425	9,41	2,184			
	<i>Açıklayıcı</i>	270	9,38	2,380			
	<i>İhmalkar</i>	268	9,45	2,084			

Çizelge 4.2.8.1.2'nin devamı

Öz-Düzenleme	Şımartan	379	19,41	2,801	3-1338	13,562	,000*
	Otoriter	425	18,33	2,924			
	Açıklayıcı	270	19,26	2,867			
	İhmalkar	268	18,43	2,674			

* p< .05

Çizelge 4.2.8.1.2 incelendiğinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutum ölçeği toplam puanları arasında annenin çocuk yetiştirme stiline göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [F(3-1338)= 6,442, p< .01]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçları, anneleri şımartan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme puanlarının ($\bar{x}$ =70,29) anneleri otoriter ($\bar{x}$ =68,59) olanlara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca anneleri açıklayıcı tutuma sahip öğretmen adaylarının eleştirel düşünme puanları ($\bar{x}$ =70,62), anneleri otoriter tutuma sahip öğretmen adaylarının puanlarına ($\bar{x}$ =68,59) göre daha yüksektir.

Çizelgeye göre Neden Aramaya Açıklık alt ölçeğinden elde edilen puanlar arasında da annenin çocuk yetiştirme stiline göre anlamlı farklılık vardır [F(3-1338)= 4,377, p< .01]. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, anneleri şımartan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme puanlarının ($\bar{x}$ =13,62) anneleri otoriter ($\bar{x}$ =13,13) olanlara göre daha yüksektir.

Bilgi Toplamaya İsteklilik alt ölçeğinden elde edilen puanlar annenin çocuk yetiştirme stili açısından incelendiğinde de puanlar arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir [F(3-1338)= 4,781, p< .01]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçları anneleri açıklayıcı tutuma sahip sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme puanlarının ($\bar{x}$ =15,63) anneleri otoriter ($\bar{x}$ =14,97) olanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Son olarak Öz-düzenleme alt ölçeğinden elde edilen puanlar incelenmiştir. Öğretmen adaylarının Öz-düzenleme alt ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında annenin çocuk yetiştirme stiline göre anlamlı farklılık vardır [F(3-1338)= 13,562, p< .01]. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre,

anneleri şımartan tutuma sahip sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme puanlarının ($\bar{x}=19,41$) anneleri otoriter ($\bar{x}=18,33$) ve ihmalkâr ($\bar{x}=18,43$) olanlara göre daha yüksektir. Ayrıca yine anneleri açıklayıcı tutuma sahip öğretmen adaylarının eleştirel düşünme puanlarının ($\bar{x}=19,26$) anneleri otoriter ($\bar{x}=18,33$) ve ihmalkâr ($\bar{x}=18,43$) tutma sahip olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.2.8.2. Eleştirel Düşünme Tutumu ve Babanın Çocuk Yetiştirme Stili

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının babanın çocuk yetiştirme stiline göre farklılaşıp farklılaşmadığı MANOVA ile test edilmiştir. MANOVA sonuçları babanın çocuk yetiştirme stiline göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır [Wilks' Lambda=0.957, F= (18, 3770)= 3.285, p< .01].

Çizelge 4.2.8.2.1: Baba Çocuk Yetiştirme Stillerinin (Şımartan, Otoriter, Açıklayıcı, İhmalkâr) Eleştirel Düşünme Tutumlarına Etkisi (MANOVA)

Kaynak	Bağımlı Değişken	sd	F	η^2	p
Baba Çocuk Yetiştirme Stili	<i>Eleşt. Düş. Tutum Ölç. (Toplam)</i>	3	5,388	,012	,001*
	<i>Neden Aramaya Açıklık</i>	3	1,720	,004	,161
	<i>Çıkarımda Bulunma</i>	3	4,052	,009	,007*
	<i>Bilgi Toplamaya İsteklilik</i>	3	2,901	,006	,034*
	<i>Kanıtı Dayalı Karar Verme</i>	3	1,804	,004	,145
	<i>Öz-Düzenleme</i>	3	11,868	,026	,000*

p < .05

Eleştirel düşünme tutum puanlarının babanın çocuk yetiştirme stiline ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile babanın çocuk yetiştirme stiline göre tek yönlü ANOVA sonuçları çizelge 4.2.8.2.1'de gösterilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının Neden Aramaya Açıklık ve Kanıtı Dayalı Karar Verme alt ölçeklerinden elde ettikleri puanlar annenin çocuk yetiştirme stiline göre anlamlı farklılık göstermemektedir [NAA: F(3-1338)= 1,720; KDKV: F(3-1338)=1,804 p> .05]. Çıkarımda Bulunma alt ölçeğinden elde ettikleri puanlar ile Bilgi Toplamaya İsteklilik alt ölçeklerinden elde

ettikleri puanlar da yine babanın çocuk yetiştirme stiline göre anlamlı farklılık göstermemektedir [ÇB: $F(3-1338)=4,052$; BTİ: $F(3-1338)=2,901$ $p>.05$].

Çizelge 4.2.8.2.2: Eleştirel Düşünme Tutum Puanlarının Babanın Çocuk Yetiştirme Stiline İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Babanın Çocuk Yetiştirme Stiline Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p
<i>Eleşt. Düş. Tutum Ölç. (Toplam)</i>	<i>Şımartan</i>	335	70,83	7,457	3-1338	5,388	,001*
	<i>Otoriter</i>	325	69,19	6,948			
	<i>Açıklayıcı</i>	121	69,98	6,519			
	<i>İhmalkar</i>	561	68,93	7,266			
<i>Neden Aramaya Açıklık</i>	<i>Şımartan</i>	335	13,57	1,951	3-1338	1,720	,161
	<i>Otoriter</i>	325	13,30	1,998			
	<i>Açıklayıcı</i>	121	13,13	2,019			
	<i>İhmalkar</i>	561	13,44	2,132			
<i>Çıkarımda Bulunma</i>	<i>Şımartan</i>	335	12,75	2,295	3-1338	4,052	,007
	<i>Otoriter</i>	325	12,82	2,019			
	<i>Açıklayıcı</i>	121	13,03	1,979			
	<i>İhmalkar</i>	561	12,43	2,222			
<i>Bilgi Toplamaya İsteklilik</i>	<i>Şımartan</i>	335	15,43	2,549	3-1338	2,901	,034
	<i>Otoriter</i>	325	15,26	2,404			
	<i>Açıklayıcı</i>	121	15,59	2,409			
	<i>İhmalkar</i>	561	15,03	2,428			
<i>Kanıtı Dayalı Karar Verme</i>	<i>Şımartan</i>	335	9,56	2,280	3-1338	1,804	,145
	<i>Otoriter</i>	325	9,28	2,165			
	<i>Açıklayıcı</i>	121	9,12	2,340			
	<i>İhmalkar</i>	561	9,49	2,166			
<i>Öz-Düzenleme</i>	<i>Şımartan</i>	335	19,54	2,864	3-1338	11,868	,000*
	<i>Otoriter</i>	325	18,50	2,817			
	<i>Açıklayıcı</i>	121	19,32	2,713			
	<i>İhmalkar</i>	561	18,52	2,853			

* $p<.01$

Çizelge 4.2.8.2.2 incelendiğinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutum ölçeği toplam puanları arasında babanın çocuk yetiştirme stiline göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$F(3-1338)=5,388$ $p<.01$]. Farkın hangi gruplar arasında

olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçları, babaları şımartan tutuma sahip sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme puanlarının ($\bar{x}=70,83$) babaları otoriter ($\bar{x}=69,19$) ve ihmalkar ($\bar{x}=68,93$) olanlara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Öz-düzenleme alt ölçeğinden elde edilen puanlara ilişkin bulgulara bakıldığında; öğretmen adaylarının Öz-düzenleme alt ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında babanın çocuk yetiştirme stiline göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$F(3-1338)=11,868$ $p<.01$]. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, babaları şımartan tutuma sahip sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme puanlarının ($\bar{x}=19,54$) babaları otoriter ($\bar{x}=18,50$) ve ihmalkâr ($\bar{x}=18,52$) olanlara göre daha yüksektir. Ayrıca yine babaları açıklayıcı tutuma sahip öğretmen adaylarının eleştirel düşünme puanlarının ($\bar{x}=19,32$) babaları ihmalkâr ($\bar{x}=18,52$) tutuma sahip olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.2.9. Eleştirel Düşünme Tutumu ve Algılanan Kişilik

Sınıf öğretmeni adaylarının algıladıkları kişilik özellikleri ile eleştirel düşünme tutumları arasında ilişki olup olmadığı araştırma kapsamında incelenmiştir. Korelasyon sonuçları Çizelge 4.2.9.1’de verilmiştir.

Çizelge 4.2.9.1: Eleştirel Düşünme Tutumu ile Algılanan Kişilik Özelliği Arasındaki Korelasyon

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1. Eleşt. Düş. Tutum Ölç. (Toplam)	1										
2.Neden Aramaya Açıklık	,428**	1									
3.Çıkarımda Bulunma	,662**	,066*	1								
4.Bilgi Toplamaya İsteklilik	,741**	,102**	,560**	1							
5.Kanıtı Dayalı Karar Verme	,439**	,237**	,033	,122**	1						
6.Öz-Düzenleme	,739**	,100**	,446**	,502**	,082**	1					
7.Dışa dönüklük	,191**	,119**	,117**	,165**	,078**	,147**	1				
8.Yumuşak başlılık	,124**	,080**	,050	,056*	,074**	,153**	,206**	1			
9.Sorumluluk sahibi olma	,243**	,050	,109**	,189**	,015	,356**	,356**	,415**	1		
10.Duygusal dengesizlik	,117**	,039	,058*	,053	,019	,185**	,033	,250**	,048	1	
11.Deneyime açıklık	,285**	,174**	,171**	,228**	,131**	,211**	,575**	,386**	,473**	,098**	1

** $p<.001$, * $p<.005$

Çizelge 4.2.9.1'e göre eleştirel düşünme tutum ölçeği toplam puanı ile kişilik özellikleri arasında genel olarak düşük ve pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Eleştirel düşünme ölçeği toplam puanı ile Dışadönüklük arası ilişki ($r = .19$, $p < .001$) pozitif yönlü, düşük ancak anlamlıdır. Eleştirel düşünme tutumu ile en düşük ancak pozitif yönlü ve anlamlı ilişki Yumuşak Başlılık arasındadır ($r = .12$, $p < .001$). En yüksek ilişki ise Sorumluluk Sahibi Olma ve Deneyime Açıklık arasındadır (SSO: $r = .24$; DA: $r = .29$; $p < .001$).

Neden Aramaya Açıklık alt ölçeği ile olan ilişkilere bakıldığında genel olarak daha düşük, bazı alt boyutlarda ise anlamsız olduğu görülmektedir. Sorumluluk Sahibi Olma ve Duygusal Dengesizlik kişilik tipleri ile Neden Aramaya Açıklık arasındaki ilişki anlamsızdır. Dışadönüklük, Yumuşak Başlılık ve Deneyime Açıklık kişilik tipleri ile Neden Aramaya Açıklık arasında pozitif yönde, düşük ancak anlamlı ilişki bulunmaktadır (DD: $r = .12$; YB: $r = .08$; DA: $r = .17$; $p < .001$).

Çıkarımda Bulunma ile Yumuşak Başlılık dışındaki kişilik özellikleri arasındaki ilişki de pozitif yönlü, düşük ve anlamlıdır. En yüksek ilişki Deneyime Açıklık kişilik özelliği ile ($r = .17$, $p < .001$). Bilgi Toplamaya İsteklilik alt ölçeğinin kişilik özellikleri ile ilişkisine bakıldığında Yumuşak Başlılık ve Duygusal Dengesizlik kişilik özellikleri dışında diğer özelliklerle olan ilişkinin yükseldiği söylenebilir. Bilgi toplamaya isteklilik ile duygusal dengesizlik arası ilişki anlamsızdır. Deneyime Açıklık ile olan ilişkisi pozitif yönde ve anlamlı ($r = .23$, $p < .001$), Sorumluluk Sahibi Olma ile ilişkisi de yine pozitif yönlü ve anlamlıdır ($r = .19$, $p < .001$).

Kanıtı Dayalı Karar Verme alt ölçeğinde de Neden Aramaya Açıklık alt ölçeğinde gözlenen durum görülmektedir. Sorumluluk Sahibi Olma ve Duygusal Dengesizlik kişilik tipleri ile olan ilişki anlamsızdır. Diğer kişilik tipleri ile olan anlamlı ilişkiler de pozitif yönlü ve düşüktür (DD: $r = .08$; YB: $r = .07$; DA: $r = .13$; $p < .001$).

Kişilik tipleri ile en yüksek olumlu ilişki Öz-düzenleme alt boyutundadır. Öz-düzenleme ile Sorumluluk Sahibi Olma arasında pozitif yönlü, nispeten yüksek ve

anlamli ilişki vardır ($r= 36$, $p< .001$). Öz-düzenleme ile diğeri kişilik tipleri arasındaki ilişkiler de yine pozitif yönlü, düşük ancak anlamlıdır.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt amacı “Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, algılanan sosyo-ekonomik düzey, algılanan anne-baba tutumu puanları ve algılanan kişilik özelliğine ilişkin görüşleri eleştirel düşünme tutumlarını anlamlı olarak yordamakta mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Regresyon analizi öncesinde bağımlı ve bağımsız değışkenler arasındaki korelasyon tablosuna yer verilmiştir (Çizelge 4.3).

Çizelge 4.3’e göre cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, algılanan anne-baba tutumu –kontrol- bağımsız değışkenleri ile eleştirel düşünme tutumu arasındaki ilişkiler anlamlı değışildir. Gelir ($r=,09$), algılanan anne-baba tutumu – kabul edici / ilgili- (Anne Kİ: $r=,14$; Baba Kİ: $r= ,14$) ve algılanan kişilik özellikleri (DD: $r=,19$; YB: $r= ,12$; SSO: $r=,24$; DD: $r= ,12$; DA: $r=29$) ile eleştirel düşünme tutumu arasındaki ilişikler $p<.001$ düzeyinde anlamlıdır.

Eleştirel düşünme alt ölçekleri ile bağımsız değışkenler arası ilişkiler de Çizelge 4.2.1’de yer almaktadır. Neden Aramaya Açıklık alt ölçeğı ile yaş, sınıf düzeyi, algılanan anne-baba tutumu ve algılanan kişilik özelliğı (Dışadönüklük, Yumuşak Başlılık, Deneyime Açıklık) arasındaki ilişkiler pozitif yönde ve anlamlıdır (Yaş: $r= ,11$ $p< .001$; Sınıf Düzeyi: $r= ,09$ $p< .001$; Anne Kİ: $r=,06$; Kont.: $,11$; Baba Kİ: $r= ,69$; Kont.: $r= ,09$ $p< .001$; DD: $r=,12$; YB: $r= ,08$; DA: $r=17$ $p< .001$). Çıkarımda Bulunma alt ölçeğı ile sınıf düzeyi, gelir düzeyi, algılanan anne-baba tutumu ve algılanan kişilik özellikleri (Dışadönüklük, Sorumluluk Sahibi olma, Duygusal Dengesizlik, Deneyime Açıklık) değışkenleri arasındaki ilişki anlamlıdır (Sınıf Düzeyi: $r= ,09$ $p< .001$; Gelir: $r= ,09$ $p< .001$; Anne Kİ: $r=,06$; Kont.: $,06$ $p< .005$; Baba Kİ: $r= ,20$ $p< .001$; Kont.: $r= ,06$

Çizelge 4.3.: Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler Arası Korelasyon

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1. Eleşt. Dış. Tutum Ölç. (Toplam)	1																		
2. Neden Aramaya Açıklık	,428**	1																	
3. Çıkarmda Bulunma Açıklık	,662**	,066*	1																
4. Bilgi Toplamaya İsteklilik	,741**	,102**	,560**	1															
5. Kanıta Dayalı Karar Verme	,429**	,237**	,033	,122*	1														
6. Öz-Düzenleme	,739**	,100**	,446**	,502**	,082**	1													
7. Cinsiyet	,004	,043	,013	,011	,016	,037	1												
8. Yaş	,018	,108**	,025	,035	,034	,006	,141**	1											
9. Sınıf düzeyi	,026	,092**	,059*	,084**	,034	,056*	,035	,784**	1										
10. Gelir	,085**	,042	,088**	,074**	,037	,081**	,031	,021	,017	1									
11. Anne tutum (kabul edici / ilgi)	,136**	,062*	,058*	,124**	,009	,180*	,159**	,093**	,086**	,105**	1								
12. Anne tutum (kontrol)	,031	,107**	,056*	,002	,043	,047	,005	,115**	,157**	,030	,227**	1							
13. Baba tutum (Kabul edici / ilgi)	,144**	,690**	,199**	,067*	,012	,165**	,075**	,066*	,051	,122**	,625**	,139**	1						
14. Baba tutum (kontrol)	,026	,094**	,059*	,013	,067*	,033	,040	,095**	,145**	,016	,144**	,690**	,199**	1					
15. Dışa dönüklük	,191**	,119**	,117**	,165**	,078**	,147**	,029	,051	,049	,084**	,161**	,077**	,173**	,054*	1				
16. Yumuşak başlılık	,124**	,080**	,050	,056*	,074**	,153**	,044	,020	,015	,016	,135**	,085**	,151**	,088**	,206**	1			
17. Sorumluluk sahibi olma	,243**	,050	,109*	,189**	,015	,356**	,090**	,021	,035	,001	,217**	,064*	,201**	,042	,356**	,415**	1		
18. Duygusal dengesizlik	,117**	,039	,058*	,053	,019	,185**	,077**	,062*	,040	,029	,062*	,132**	,080**	,122**	,033	,250**	,048	1	
19. Deneyime açıklık	,285**	,174**	,171**	,228**	,131**	,211**	,076**	,003	,002	,030	,116**	,087**	,121**	,077**	,575**	,386**	,473**	,098**	1

** p<.001, * p<.005

$p < .005$; DD: $r = .18$ $p < .001$; SSO: $r = .11$ DD: $r = .06$ $p < .005$; DA: $r = .17$ $p < .001$). Bilgi Toplamaya İsteklilik alt ölçeği ile sınıf düzeyi, gelir düzeyi, algılanan anne-baba tutumu (Kabul Edici / İlgili) ve algılanan kişilik özellikleri (Dışadönüklük, Yumuşak Başlılık, Sorumluluk Sahibi olma, Deneyime Açıklık) değişkenleri arasındaki ilişki anlamlıdır (Sınıf Düzeyi: $r = .08$ $p < .001$; Gelir: $r = .07$ $p < .001$; Anne Kİ: $r = .12$ $p < .001$; Baba Kİ: $r = .07$ $p < .005$; DD: $r = .17$ $p < .001$; YB: $r = .06$ $p < .005$; SSO: $r = .19$; DA: $r = .23$ $p < .001$). Kanıta Dayalı Karar Verme alt ölçeği ile anne eğitim düzeyi, algılanan baba tutumu (kontrol) ve algılanan kişilik özelliği (Dışadönüklük, Yumuşak Başlılık, Deneyime Açıklık) arasındaki ilişkiler pozitif yönde ve anlamlıdır (anne eğt.: $r = .06$ $p < .005$; Baba Kont.: $r = .07$ $p < .005$; DD: $r = .08$; YB: $r = .07$; DA: $r = .13$ $p < .001$). son olarak Öz-düzenleme alt ölçeğinin bağımsız değişkenler ile ilişkisi incelenmiştir. Öz-düzenleme ile sınıf düzeyi, gelir düzeyi, algılanan anne-baba tutumu (Kabul Edici / İlgili) ve algılanan kişilik özellikleri değişkenleri arasındaki ilişki anlamlıdır (Sınıf Düzeyi: $r = .06$ $p < .005$; Gelir: $r = .08$ $p < .001$; Anne Kİ: $r = .18$ $p < .005$; Baba Kİ: $r = .15$ $p < .001$; DD: $r = .15$ $p < .001$; YB: $r = .15$; SSO: $r = .36$; DD: $r = .19$; DA: $r = .21$ $p < .001$).

Yukarıda açıklanan bu ilişkiler ölçüt değişkenle (eleştirel düşünme tutumu– toplam ve alt ölçekler) yordayıcı değişkenler arasında çoklu eş doğrusallık (multicollineratiy) sorununa neden olabilecek kadar yüksek değildir.

Eleştirel düşünme tutumunu yordayan değişkenlerin belirlenmesinde; eleştirel düşünme tutum ölçeğinden elde edilen toplam puan ve alt ölçeklerinden elde edilen puanlar ayrı ayrı ele alınmıştır.

4.3.1. Eleştirel Düşünme Tutumunun Yordanması

Eleştirel düşünme tutumunun yordayan değişkenlerin saptanması için yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin gelir durumu, algılanan kişilik özelliği ve algılanan anne baba tutumu ve anne baba eğitim düzeyi değişkenleri temel alınarak aşamalı-hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır [doğrusallık, normal dağılım ve bağımsız değişkenler arası korelasyonlara ilişkin varsayımlar kontrol edilmiştir]. Analizde aşamalı regresyon analizi

kullanılmakla birlikte değişkenler bloklar halinde analize dahil edilmiştir. Regresyon analizine ilişkin sonuçlar Çizelge 4.2.1.1’de verilmiştir.

Çizelge 4.3.1.1: Eleştirel Düşünme Tutumunun Yordanma Düzeyleri İle İlgili Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SEB	β	R ²
1. Adım				,08
Deneyime Açıklık	,311	,028	,29*	
Sabit	56,255	1,237		
2. Adım				,10
Deneyime Açıklık	,240	,032	,22*	
Sorumluluk	,150	,032	,14*	
Sabit	53,582	1,355		
3. Adım				,11
Deneyime Açıklık	,230	,032	,22*	
Sorumluluk	,149	,032	,14*	
Duygusal Dengesizlik	-,109	,029	-,10*	
Sabit	56,588			
4. Adım				,12
Deneyime Açıklık	,229	,032	,21*	
Sorumluluk	,130	,032	,12*	
Duygusal Dengesizlik	-,105	,029	-,09*	
Kabul edici / İlgili Anne	,096	,031	,08**	
Sabit	53,274	1,904		
5. Adım				,12
Deneyime Açıklık	,224	,032	,21*	
Sorumluluk	,121	,033	,11*	
Duygusal Dengesizlik	-,103	,029	-,09*	
Kabul edici / İlgili Anne	,094	,031	,08*	
Başarı	-,765	-,053	-,05**	
Sabit	54,343	1,976		

R² = .12; F(5,1298)=34,533 * p<0.001, ** p<0.05

İlk olarak algılanan kişilik özelliği değişkeni kapsamında “deneyime açıklık”, “sorumluluk”, “dışa dönüklük”, “yumuşak başlılık” ve “duygusal dengesizlik” değişkenleri analize alınmıştır. Bu değişkenler modele 3 aşamada katkı sağlamıştır. Yalnızca algılanan kişilik özellikleri ile oluşturulan model eleştirel düşünme tutumuna ilişkin varyansın % 11’ini açıklamaktadır [(F (4,1299) = 52,62, p<0.001), düzeltilmiş R²=.11].

İkinci blokta anne baba tutumu değişkeni kapsamında “kabul edici / ilgili anne”, “kontrolcü anne”, “kabul edici / ilgili baba”, “kontrolcü baba” alt ölçekleri analize dahil edilmiştir. Bu değişkenlerden yalnızca “algılanan anne tutumu – kabul edici / ilgili

anne” değişkeni modele anlamlı katkı sağlamıştır [$F(4,1299) = 42,08$ $p < 0.001$], *düzeltilmiş* $R^2 = .11$]. R^2 ’deki değişim ise ,006’dır.

Son blokta ise sınıf, yaş, cinsiyet, anne baba eğitim durumu ve algılanan gelir düzeyi değişkenleri analize alınmıştır. Ele alınan değişkenlerden; algılanan kişilik özelliği ölçeği alt ölçeklerinden “deneyime açıklık”, “sorumluluk” ve “duygusal dengesizlik” alt ölçekleri ile algılanan anne baba tutumu ölçeğinin alt ölçeklerinden “kabul edici / ilgili anne” alt ölçeğinden elde edilen puanların eleştirel düşünme tutumunu yordadığı görülmüştür [$F(5,1298) = 34,53$, $p < 0.001$], *düzeltilmiş* $R^2 = .12$]. Diğer değişkenlerin eleştirel düşünme tutumu üzerindeki etkisi anlamsız olduğundan analiz dışında kalmışlardır.

Özetle eleştirel düşünme tutumu toplam puanı ile için gerçekleştirilen regresyon analizi beş adımda tamamlanmıştır. Eleştirel düşünme tutumunun yordanmasında toplam beş bağımsız değişkenin katkısı vardır. Analize ilk aşamada algılanan kişilik özelliklerinden olan “deneyime açıklık” özelliği katkı sağlamıştır. Deneyime açıklık tek başına eleştirel düşünme tutumunun % 8’ini açıklamaktadır. İkinci ve üçüncü aşamalarda diğer kişilik özellikleri de modele dahil olmuş ve açıklanan eleştirel düşünme tutumu % 11’e çıkmıştır. Dördüncü aşamada anne baba tutumu, beşinci aşamada başarı modele eklenmiştir. Model eleştirel düşünme varyansının % 12’sini açıklamaktadır. Cohen (1988)’e göre bu etki “düşük” olarak tanımlanmaktadır. Analiz sonrasında ortaya çıkan regresyon formülü şöyledir:

$$\text{Eleştirel Düşünme Tutumu} = 54,343 + ,224 \text{ Deneyime Açıklık} + ,121 \text{ Sorumluluk Sahibi Olma} - ,103 \text{ Duygusal Dengesizlik} + ,094 \text{ Kabul Edici / İlgili anne Tutumu} - ,765 \text{ Başarı}$$

4.3.2. Eleştirel Düşünme Tutumu- Neden Aramaya Açıklığın Yordanması

Eleştirel düşünme tutumu, Neden Aramaya Açıklık alt ölçeğinin yordanma düzeyinin belirlenmesinde de aynı işlem basamakları izlenmiştir. Sırasıyla üç blokta değişkenler analize dahil edilmiştir. Regresyon analizine ilişkin sonuçlar Çizelge 4.3.2.1’de verilmiştir.

Çizelge 4.3.2.1: Eleştirel Düşünme Tutumunun Yordanma Düzeyleri İle İlgili Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SEB	β	R ²
1. Adım				,03
Deneyime Açıklık	,052	,008	,17*	
Sabit	11,143	,365		
2. Adım				,04
Deneyime Açıklık	,050	,008	,16*	
Kontrolcü Anne	-,024	,008	-,08*	
Sabit	11,922	,443		
3. Adım				,05
Deneyime Açıklık	,051	,008	,17*	
Kontrolcü Anne	-,021	,008	-,07*	
Yaş	,118	,032	,10*	
Sabit	9,389	,818		
4. Adım				,05
Deneyime Açıklık	,051	,008	,17*	
Kontrolcü Anne	-,020	,008	-,07*	
Yaş	,120	,032	,10*	
Baba Eğitim Durumu	-,712	,306	-,06**	
Sabit	9,342	,817		
R ² = .05; F(4,1299)=17,03 * p<0.001, ** p<0.05				

Çizelgeye göre ele alınan değişkenlerden; algılanan kişilik özelliği ölçeği alt ölçeklerinden “deneyime açıklık”, alt ölçeği, algılanan anne baba tutumu ölçeğinin alt ölçeklerinden “kontrolcü anne” alt ölçeğinden elde edilen puanlar ile yaş ve baba eğitim durumu değişkenleri neden aramaya açıklığı yordamaktadır [$F(4,1299) = 17,03$, $p < 0.001$], *düzeltilmiş* $R^2 = .05$]. Diğer değişkenler ise analiz dışında kalmışlardır. Ancak değişkenlerin tümü neden aramaya açıklığın % 5’ini yordamaktadır. Bu değer Cohen (1988)’e göre küçük etkinin sınır değeri olan .10’un altındadır.

4.3.3. Eleştirel Düşünme Tutumu- Çıkarımda Bulunmanın Yordanması

Eleştirel düşünme tutumu-Çıkarımda Bulunma alt ölçeğinin yordanma düzeyinin belirlenmesinde de aynı işlem basamakları izlenmiştir. Sırasıyla üç blokta değişkenler analize dahil edilmiştir. Ele alınan değişkenlerden; algılanan kişilik özelliği ölçeği alt ölçeklerinden “deneyime açıklık” alt ölçeği, algılanan anne baba tutumu ölçeğinin alt ölçeklerinden “kontrolcü anne” ve “kabul edici / ilgili anne” alt ölçeklerinden elde edilen puanlar çıkarımda bulunmayı yordamaktadır [$F(3,1300) = 18,484$, $p < 0.001$], *düzeltilmiş* $R^2 = .04$]. sözü edilen değişkenlerin tümü neden aramaya açıklığın % 4’ünü

yordamaktadır. Bu değer Cohen (1988)'e göre küçük etkinin sınır değeri olan .10'un altındadır. Regresyon analizine ilişkin sonuçlar çizelge 4.2.3.1'de verilmiştir.

Çizelge 4.3.3.1: Eleştirel Düşünme Tutumu-Çıkarımda Bulunmanın Yordanma Düzeyleri İle İlgili Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SEB	β	R ²
1.Adım				,03
Deneyime Açıklık	,058	,009	,18*	
Sabit	10,208	,382		
2. Adım				,04
Deneyime Açıklık	,059	,009	,18*	
Kontrolcü Anne	,022	,008	,08*	
Sabit	9,477	,464		
3.Adım				,04
Deneyime Açıklık	,058	,009	,18*	
Kontrolcü Anne	,026	,008	,09*	
Kabul Edici / İlgili Anne	,021	,010	,06**	
Sabit	8,567	,628		
4.Adım				,05
Deneyime Açıklık	,054	,009	,17*	
Kontrolcü Anne	,028	,008	,09*	
Kabul Edici / İlgili Anne	,020	,010	,06**	
Başarı	-,270	,119	-,06**	
Sabit	8,866	,641		

R²= .04; F(4,1299)=15,194 * p<0.001, ** p<0.05

4.3.4. Eleştirel Düşünme Tutumu- Bilgi Toplamaya İstekliliğin Yordanması

Eleştirel düşünme tutumu, Bilgi Toplamaya İsteklilik alt ölçeğinin yordanma düzeyinin belirlenmesinde de aynı işlem basamakları izlenmiştir. Sırasıyla üç blokta değişkenler analize dahil edilmiştir. Regresyon analizine ilişkin sonuçlar çizelge 4.3.4.1'de verilmiştir.

Çizelge 4.3.4.1: Eleştirel Düşünme Tutumu Bilgi Toplamaya İstekliliğin Yordanma Düzeyleri İle İlgili Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SEB	β	R ²
1.Adım				,05
Deneyime Açıklık	,085	,010	,32*	
Sabit	11,621	,431		
2. Adım				,06
Deneyime Açıklık	,066	,011	,18*	
Sorumluluk	,039	,011	,11*	
Sabit	10,919	,474		

Çizelge 4.3.4.1'in devamı

3. Adım				,07
Deneyime Açıklık	,072	,011	,20*	
Sorumluluk	,047	,012	,13*	
Yumuşak Başlılık	-,024	,010	-,07**	
Sabit	11,394	,517		
4. Adım				,07
Deneyime Açıklık	,072	,011	,20*	
Sorumluluk	,041	,012	,11*	
Yumuşak Başlılık	-,025	,010	-,07**	
Kabul edici / İlgili Anne	,034	,011	,09*	
Sabit	10,285	,626		
5. Adım				,08
Deneyime Açıklık	,073	,011	,20*	
Sorumluluk	,040	,021	,11*	
Yumuşak Başlılık	-,024	,010	-,07**	
Kabul edici / İlgili Anne	,032	,011	,08*	
Sınıf	,345	,131	,07*	
Sabit	10,181	,626		

$R^2 = .07$; $F(5,1298)=21,84$ * $p<0.001$, ** $p<0.05$

Ele alınan değişkenlerden; algılanan kişilik özelliği ölçeği alt ölçeklerinden “deneyime açıklık”, “sorumluluk” ve “yumuşak başlılık” alt ölçekleri ile algılanan anne baba tutumu ölçeğinin alt ölçeklerinden “kabul edici / ilgili anne” alt ölçeğinden elde edilen puanlar ile sınıf değişkeninin bilgi toplamaya istekliliği yordadığı görülmüştür [$F(5,1298) = 21,84$, $p<0.001$], düzeltilmiş $R^2=.08$]. Model anlamlı olmasına rağmen % 8’lik açıklama Cohen (1988)’e göre düşüktür.

4.3.5. Eleştirel Düşünme Tutumu- Kanıta Dayalı Karar Vermenin Yordanması

Eleştirel Düşünme Tutumu- Kanıta Dayalı Karar Verme alt ölçeğinin yordanma düzeyinin belirlenmesinde de tüm değişkenler üç blok haline aşamalı regresyon analize dahil edilmiştir. Analiz sonucunda Kanıta Dayalı Karar Verme tutumunun bağımsız değişkenlerden algılanan kişilik özelliği ölçeği alt ölçeklerinden “deneyime açıklık”, alt ölçeğinden elde edilen puan tarafından yordandığı görülmüştür [$F(1,1302) = 21,94$, $p<0.001$], düzeltilmiş $R^2=.02$]. Diğer değişkenlerin tümünün etkisi anlamsızdır. Regresyon analizine ilişkin sonuçlar çizelge 4.3.5.1’de verilmiştir. Çizelgede yer alan değerlere göre, model anlamlı olmakla birlikte düzeltilmiş R^2 değeri kabul edilebilir düzeyin altındadır.

Çizelge 4.3.5.1: Eleştirel Düşünme Tutumu Bilgi Toplamaya İstekliliğin Yordanma Düzeyleri İle İlgili Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SEB	β	R ²
1.Adım				,02
Deneyime Açıklık	,043	,009	,13*	
Sabit	7,579	,397		
R ² = ,02; F(1,1302)=21,94 * p<0.001, ** p<0.05				

4.3.6. Eleştirel Düşünme Tutumu- Öz-Düzenlemenin Yordanması

Eleştirel Düşünme Tutumu- Öz-Düzenleme alt ölçeğinin bağımsız değişkenlerce yordanma düzeyi incelenmiştir. Bağımsız değişkenler bloklar halinde 3 aşamada analize dahil edilmiştir. Bağımsız değişkenlerden; algılanan kişilik özelliği ölçeği alt ölçeklerinden “sorumluluk” ve “duygusal dengesizlik” alt ölçekleri ile algılanan anne baba tutumu ölçeği alt ölçeklerinden “kabul edici / ilgili anne” alt ölçeğinden elde edilen puanların ve sınıf düzey, yaş ve akademik başarı değişkenlerinin öz-düzenlemeyi yordadığı görülmüştür [(F (3,1300) = 90,77, p<0.001), düzeltilmiş R²=,17]. Diğer değişkenlerin etkisi anlamsız olduğundan analiz dışında kalmışlardır. Regresyon analizine ilişkin sonuçlar çizelge 4.3.6.1’de verilmiştir.

Çizelge 4.3.6.1: Eleştirel Düşünme Tutumu- Öz-Düzenlemenin Yordanma Düzeyleri İle İlgili Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SEB	β	R ²
1.Adım				,13
Sorumluluk	,157	,011	,37*	
Sabit	12,889	,428		
2. Adım				,16
Sorumluluk	,153	,011	,36*	
Duygusal Dengesizlik	-,078	,011	-,17*	
Sabit	14,857	,509		
3.Adım				,17
Sorumluluk	,144	,011	,34*	
Duygusal Dengesizlik	-,076	,011	-,17*	
Kabul edici / İlgili Anne	,046	,012	,10*	
Sabit	13,247	,657		
4.Adım				,18
Sorumluluk	,139	,011	,32*	
Duygusal Dengesizlik	-,075	,011	-,17*	
Kabul edici / İlgili Anne	,045	,012	,09*	
Akademik Başarı	-,289	,147	-,06**	
Sabit	13,593	,680	,05**	

Çizelge 4.3.6.1'in devamı

5.Adım				,18
Sorumluluk	,138	,011	,32*	
Duygusal Dengesizlik	-,076	,011	-,17*	
Kabul edici / İlgili Anne	,043	,012	,09*	
Akademik Başarı	-,329	,148	-,06**	
Sınıf	,302	,146	,05**	
Sabit	13,599	,679		
6.Adım				,18
Sorumluluk	,137	,011	,32*	
Duygusal Dengesizlik	-,074	,011	-,17*	
Kabul edici / İlgili Anne	,045	,012	,10*	
Akademik Başarı	-,342	,148	-,06**	
Sınıf	,733	,233	,13*	
Yaş	,158	,067	,10**	
Sabit	10,064			
$R^2 = .18$; $F(6,1300)=48,066$ * $p<0.001$, ** $p<0.05$				

İlk olarak algılanan kişilik özelliği değişkeni kapsamında “deneyime açıklık”, “sorumluluk”, “dışa dönüklük”, “yumuşak başlılık” ve “duygusal dengesizlik” değişkenleri analize alınmıştır. Bu değişkenler modele 2 aşamada katkı sağlamıştır. Yalnızca algılanan kişilik özellikleri ile oluşturulan modelin öz-düzenlemeye ilişkin varyansın % 16’sını açıkladığı görülmüştür [$(F(2,1301) = 127,44 p<0.001)$, $R^2=.16$ düzeltilmiş $R^2=.16$]

İkinci blokta anne baba tutumu değişkeni kapsamında “kabul edici / ilgili anne”, “kontrolcü anne”, “kabul edici / ilgili baba”, “kontrolcü baba” alt ölçekleri analize dahil edilmiştir. Bu değişkenlerden yalnızca “algılanan anne tutumu – kabul edici / ilgili anne” değişkeni modele anlamlı katkı sağlamıştır [$(F(3,1300) = 90,77 p<0.001)$, düzeltilmiş $R^2=.17$]. R^2 ’deki değişim ise ,009’dur.

Son blokta ise sınıf, yaş, cinsiyet, anne baba eğitim durumu ve algılanan gelir düzeyi değişkenleri analize alınmıştır. Bu değişkenler de analize 3 aşamada dahil olmuşlardır. İlk basamakta başarı [$(F(4,1299) = 69,19 p<0.001)$, $R^2=.18$ düzeltilmiş $R^2=.17$], ikinci basamakta sınıf düzeyi [$(F(5,1298) = 56,35 p<0.001)$, $R^2=.18$ düzeltilmiş $R^2=.18$] ve son olarak da yaş değişkenleri modele katkı sağlamıştır. Böylelikle model son halini almıştır. Algılanan kişilik özelliği ölçeği alt ölçeklerinden “sorumluluk” ve “duygusal dengesizlik” alt ölçekleri, algılanan anne baba tutumu ölçeğinin alt ölçeklerinden “kabul edici / ilgili anne” alt ölçeğinden elde edilen puanlar,

başarı, sınıf ve yaş değişkenlerinin öz-düzenlemeyi yordadığı görülmüştür [$F(6,1297) = 48,06$ $p < 0.001$), $R^2 = .18$ düzeltilmiş $R^2 = .18$]. Diğer değişkenlerin eleştirel düşünme tutumu üzerindeki etkisi anlamsız olduğundan analiz dışında kalmışlardır.

Özetle öz-düzenlemenin yordanmasında toplam altı bağımsız değişkenin katkısı vardır. Analize ilk aşamada algılanan kişilik özelliklerinden olan “sorumluluk sahibi olma” özelliği katkı sağlamıştır. Bu özellik tek başına eleştirel düşünme tutumunun % 14’ünü açıklamaktadır. İkinci aşamada buna “duygusal dengesizlik” de eklenmiş açıklama oranı % 17’ye çıkmıştır. Üçüncü aşamada anne baba tutumu, dördüncü aşamada ise demografik değişkenler modele eklenmiştir. Bu demografik değişkenlerde kendi içerisinde beşinci ve altıncı aşamaları oluşturmuşlardır. Model öz-düzenleme varyansının % 18’ini açıklamaktadır. Cohen (1988)’e göre bu etki “düşük” olarak tanımlanmaktadır. Analiz sonrasında ortaya çıkan regresyon formülü şöyledir:

$$\text{Öz-Düzenleme} = 10,064 + ,137 \text{ Sorumluluk Sahibi Olma} - ,074 \text{ Duygusal Dengesizlik} + ,045 \text{ Kabul Edici / İlgili anne Tutumu} - ,342 \text{ Başarı} + ,733 \text{ Sınıf} + ,158 \text{ Yaş}$$

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dördüncü alt amacı “Düşük eleştirel düşünme tutum puanına sahip öğretmen adaylarının kendini tanıma durumuna, karar vermeye, alternatif üretmeye, objektifliğe ve kanıt aramaya ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak ifade edilmiştir.

Elde edilen veriler, “kendini tanıma”, “karar verme”, alternatif üretme”, “objektiflik” ve “kanıt arama” temaları doğrultusunda tümevarım ve tümdengelim anlayışı ile çözümlenmiştir. Analizler sonrasında; kendini çevreyi referans alarak tanımlama, kendi düşüncelerine göre tanımlama, kendi düşünceleri ve çevre etkisi ile ortak tanımlama, bilgi toplama, bilgi kaynağına bakış, plan yapma, başkalarının düşüncelerinin önemi, ölçüt belirleme, doğruluk ölçütleri, karar verme, karar değiştirme, önyargı, sorun ile karşılaşma durumu, başkasının fikrine güvenilebilme, reklam ve propagandaya bakış, toplumsal değer-norm, birey-toplum ilişkisi alt temalarına ulaşılmıştır. Bulguların sunumunda görüşme formunda yer alan sıra izlenmiştir.

4.4.1. Kendini Tanıma

Görüşme formunda yer alan ilk iki soru öğretmen adaylarının bireysel özelliklerine ilişkin farkındalıklarını ele alır niteliktedir. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarından, kendilerini onları hiç tanımayan birisine üç kelime ile tanımlamaları istenmiştir. 14 öğretmenin yer aldığı çalışma grubunda bir öğretmen adayı kendisini anlatmanın daha önce hiç sorulmamış bir soru olduğunu ve bunu yapmanın çok zor olduğunu belirterek tanımlama yapmaktan kaçınmıştır. Görüş bildiren diğer öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde; düşük eleştirel düşünme tutumuna sahip üç öğretmen adayının kendilerini, çevrelerini ve ailelerinin referans alarak tanımladıkları görülmüştür. Öğretmen adayları kişisel özelliklerini kendi düşüncelerinden çok çevrelerindeki bireylerin (arkadaş, eş, ebeveyn) söylemleri doğrultusunda aktarmışlardır.

Ö₄₁ (E), s.1-2: karakterli, fedakâr ve bildiği yoldan hiç ayrılmayan birisiyim. İnsan sadece kendisine bakarak tanım yapamaz ya da kendine bir karakteri yakıştıramaz. O yüzden bunlar bana hem çevremden söylenenler, benim gördüklerim ve kendi bildiklerim. Mesela ben verdiğim karardan dönmem. Ne olsa dönmem. Mesela ilkokul 4te sınıf öğretmeni olmaya karar vermiştim ve oluyorum işte

Ö₅₀ (E), s.1: hocam şimdi benim söylediklerimle şuradan birini çağırıp sorsanız söyleyecekleri birbirinden çok farklı olur. Yakın arkadaşlarımla yanında bambaşkıyım çünkü. Genelde esprili, konuşkan saygılı birisiyim. Bunları hem başkalarının yakıştırmasıyla biliyorum. Zaten çevre olmasa insan kendisini nasıl bilebilir ki.

Düşük eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adaylarının çoğunluğunun kendilerinde gördükleri olumlu ve olumsuz özellikleri tanımlayabildikleri görülmektedir. Kendilerinde hoşlarına giden ya da genel olarak “doğru/olumlu” algıladıkları özelliklerini örneklerle açıklamışlardır. Beğenmedikleri özelliklerini de yine benzer şekilde geçmiş yaşantılarında örneklerle ya da gerekçeleri –kendi algılarına göre- ile açıklamaya çalışmışlardır.

Ö₁₈ (E), s.2: aslında biraz çekingen birisiyim, öyle olduğumu düşünüyorum. Çekingenim diyorum çünkü mesela arkadaşlarla bir ortama girdiğim zaman kendimi rahat ifade edemiyorum. Çekiniyorum. Biraz arka planda kalıyorum gibi hissediyorum. İnsanlara yardım etmeyi seven biri olduğumu düşünüyorum. İnsanlardan yardımımı esirgemem. Elimden geleni yaparım. Tutumlu düzenli

birisiyim birazda. Ben burada yurttta kalıyorum. Arkadaşlarıma bakıyorum çok rahatlar her şeyleri darma dağınık. Açıkçası ben bundan rahatsız oluyorum. Ben elimden geldiği kadar düzenli olmaya çalışıyorum. Öyle seviyorum. Öyle kendimi daha rahat ve mutlu hissediyorum. Aradığım zaman aradığım şeyi yerinde bulabiliyorum. Arkadaşlarımla bir yere gittiğimizde de boş şeylere para harcamamaya çalışıyorum. Ailemden gelen bir şey bu.

Ö₇₂ (K), s.3: içine kapanık, bazı konularda hassa yaşayan, sorumluluklarını bilen biri. Arkadaşlarımda der Ö₇₂ içine kapanık biri diye ama ben de zaten öyle yaşarım. Sorumluluklarını bilen birisiyim. Mesela aileme karşı, derslerime karşı belki normalin üstünde bir sorumluluk duygusu yaşıyorum. Belki ilk çocuğum ondandır. Kardeşimle karşılaştırıldığında çok büyük fark var. Ben hayatı toz pembe gördüğüm zamanı hatırlamıyorum. Ben kendim de yapıyorum bunu. Ben babamın kızıyım diyorum. Zaten ailede herkes en çok babamdan korkar. Babamın yansıması muhtemel benim üzerimde de.

Ö₁₀₁ (E), s.2: Rahat birisiyim. Çok takmam bir şeyleri. Geçmişte ben babamı ve abimi kaybettim. Ondan dolayı pek bazı şeyleri takmıyorum. Daha büyük şeyler var hayatta. O yüzden atıyorum bir derste bir sorun olsa çok takmıyorum. Gelir geçer diyorum. Genel itibarıyla hayatın esas sorunları nedeniyle diğer şeyleri takmıyorum. Ölümdür yokluktur. Gelip geçmiyor çünkü bunlar. Bunlar olmayınca hayatta olmuyor. Diğerleri gelip geçiyor. Neşeli birisiyim. İşte bu saydıklarım yüzünden de neşeliyim. İdealist değilim: mesela öğretmenlikle ilgili. İstemiyorum ve yapmayı düşünmüyorum. Kendime yakıştırdığım, karakterime uygun bir meslek değil. Çocukları sevmiyorum, sabırlı değilim. Öğretmenlik son çare. Ne olabilirse memurluk falan deneyeceğim. Aile baskısı ile yazdık öğretmenliği. Zorla geldim. Bırakıp gitmeyi düşünsem de bizim oralarda aileler biraz baskıcı oluyor. Onlar ne derse o oluyor. Zaten 1 annem var. Onu da üzme istemedim birazda. İstedi geldim. Gitmeyi düşünsem de bu derslerime yansısa da bırakıp gidemedim.

Öğretmen adaylarının ifadelerinde dikkat çeken bir diğer nokta ise olumsuz özelliklerini tanımlayabilmelerine rağmen değiştirme ya da düzeltme adına kendilerini güçsüz ya da isteksiz görmeleridir. Genel olarak bu durumun alışkanlığa dönüştüğünü ya da çevrelerindeki herkesin onları bu biçimde kabul ettiklerini düşünmektedirler. Aşağıda öğretmen adaylarının görüşlerinden örneklere yer verilmiştir.

Ö₇₁ (K), s.3: Karamsarım. Mesela benim yüzüm hep asıktır. Hep aynı şeyi söyler beni tanıyan insanlar. Aslında üzgün değilimdir ama artık alışkanlık olmuş somurtmak. Sadece çok içten gülersem yüzümün şekli biraz değişiyor. Yoksa hep asık bir yüz ifadem var. Birde ben hep her şeyin en kötüsünü düşünürüm. Her insan elbette kötüyü düşünür ama ben daha fazlayım. Aşırı. Normali geçecek derecede. Saplantı gibi benimkisi. Nedeni yok. Yapı bu herhalde. İyi şeyler düşünemiyorum hep en kötüsü geliyor aklıma. Duygusalım. Sevdığım insanlara çok bağlanırım ben. Çok duygusal davranırım. Kararsız: onu çok yaşıyorum. Her şeyde. Mesela ben bir şey alacak olsam ne olursa olsun hiç fark etmez, hangi mağazaya gidersem gideyim hepsi mutlaka söyler “sen bunun için bu kadar düşünüyorsan çok yaşamazsın” derler.

Ö₉₃ (K), s.3: Sinirli, asabi. İnsanlar tarafından öyle tanınıyorum galiba. Gerçekten sinirliyim gerçi ama asabi olduğumu düşünmüyorum. Ama sinirimi çevreme yansıtıyorum. Bazen öyle zaman oluyor ki karşımdaki annem babam bile olsa dünya dümdüz oluyor benim için. Onlara kötü bir şey söylememek için odaya gidiyorum. Kendimi tutamıyorum sinirliyken. Merhametliyimdir de. Karşımda biri ağlasın hiç dayanamam. Çok kızgın olduğum birisi var konuşmak istiyorum ama o karşımda ağlarsa dayanamam. Ne yapacağımı bilemem. Mesela okullara staja gidiyoruz öğretmenler öğrencilere kızıyor ya eğer öğrenci ağlarsa o anda benim de gözümde yaş akar. Ya da sokakta kaybolmuş annesini arayan bir çocuk görsem dayanamam. Yaşlı görsem düşünürüm acaba evlatları bakıyor mu, bir şeye ihtiyacı var mı diye.

Öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin ifadelerinde sıklıkla dile getirilen bir diğer önemli noktanın ise “*başkaları tarafından yanlış tanınma*” olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları kalabalıkta konuşmaktan çekinme, yanlış anlaşılma, kendini doğru ifade edememe ve utanma/rezil olma gibi kaygılar nedeni ile çoğu zaman çekingen davrandıklarını, daha az konuşmayı tercih ettiklerini, bu durumda “uzak, mesafeli, soğuk” olarak nitelendirilmelerine sebep olduğunu ifade etmişlerdir.

4.4.2. Karar Verme

Düşük eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adaylarına karar verme biçim ve süreçlerini inceleyebilmek amacı ile farklı sorular yöneltilmiştir. İlk olarak öğretmen adaylarına gündelik yaşam içerisindeki kararlarını nasıl aldıkları sorulmuştur. Öğretmen adaylarının yanıtları bilgi toplama sürecine ilişkin görüşler, planlamaya ilişkin görüşler, ölçüt belirlemeye ilişkin görüşler, önyargının kararlara etkisi, başkalarının düşüncelerinin bireyin kararlarına etkisi ve yanlış karar verme durumu başlıkları altında toplanarak özetlenmiştir.

Düşük eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adaylarının bilgi toplama sürecine ilişkin düşünceleri ve bilgi kaynakları farklılık göstermektedir. Katılımcı öğretmen adaylarından dördü karar verme sürecinde bilgi toplamayı gereksiz bulduklarını belirterek *kararlarını kendilerinin verdiklerini* ifade etmişlerdir. Diğer on öğretmen adayı ise karar verirken bilgi toplamının önemli olduğunu düşünmektedir. Ancak öğretmen adaylarının ifadelerinde dikkat çeken nokta bilgi kaynağı olarak tanımladıkları kişi / durumlardır. Bilgi toplamının önemini vurgulayan öğretmen adaylarının yaklaşık tümü için birincil bilgi kaynağı ailedir. İlk olarak ailelerinden

konuya ilişkin görüş aldıklarını ifade etmektedirler. Aileyi tecrübeli kişiler, arkadaşlar, internet ve kitaplar izlemektedir. İki öğretmen adayı herhangi bir konuya ilişkin açıklama bulmak için kitaplardan yaralandığını belirtmiştir.

Ö₁₃ (K), s.5: çok zor karar veririm, mesela bir elbise alacak olsam ben kararımı verene kadar çoktan başkası satın almış olur. Bilmediğim bir konuda karar verecek olsam doğrudan öğrenci hali internetten araştırırım neymiş ne değilmiş. Arkadaşlara sorarım. Onlardan yardım alırım. Bir de benden yaşça büyük insanlara sorarım o konuda fikirleri var mı diye.

Ö₈₆ (E), s.6: kendim alırım kararlarımı. Pek birilerine danışmak gibi bir huyum yoktur. Zaman zaman danıştığım olur belki şöyle yapsam nasıl olur diye. İlgili olduğum konularda aslında daha çok kendim karar veririm ama benim bildiğim ve beni ilgilendiren konularda kendim karar veririm. Mesela cep telefonu alacaksam aklımda bir model ya da belirli özellikler vardır mutlaka. Ama teknolojiye iyi anlayan bir arkadaşımın fikrini alırım burada karar verirken. Ama kendime bir kot alacak olsam gider alırım birilerinin yardımına ihtiyacım olmaz.

Ö₈₁ (E), s.8: öncelikle durum hakkında bir düşünürüm. Alacağım karar hayatımı nasıl değiştirecek. Neler olacak. Benden neler götürecektir. Bütün bunların bir iç muhasebesini yaparım. Bu tabi biraz daha önemli kararlar için. Basit kararlarda daha farklı. Zaten insan psikolojisi geçmiş yaşantılar insanların kararlarını her zaman etkiler. Benim de öyle olur. Ben de sorma huyu çok yoktur. Birine sormam ama internetten kitaptan araştırırım. Mesela kıyafet alacaksam benim bir tarzım var zaten. O tarz hemen gözüme çarpar. Ona göre seçerim fazla uzun sürmez alışverişim. Kafamda zaten vardır bir şey. Alacağım yerde zaten bellidir. Belli markaları belli mağazaları seçerim hep. Takıntım vardır bu konuda. O yüzden çok sürmez alışverişim. Çoğunlukla yalnız giderim ama bazen arkadaş götürüm görüşünü almak için. Bazen benim görmediğim bir şeyi görebilir. Cep telefonu alacak olsam önce internetten bakarım. Hangisi revaçta hangisi benim işimi daha iyi görür incelerim. Ona göre karar veririm.

Ö₇₅ (K), s.8: ... Çok zor durumda kalmadığım sürece birilerine de danışmam. Arayış içinde olmam. Çok başkalarına danışan birisi değilim. Yeni bir eşarp alacak olsam fiyatına bakarım, yüzüme yakıştığını düşündüğüm açık renkleri seçmeye çalışırım. Yanımda birisi gelirse gelme demem ama özellikle gelsin diye uğraşmam. Zaten öyle çok alışveriş düşkünlüğüm de yoktur. Dükkan dükkan gezecek kadar. Beğenirsem alırım. Fiyatı çok uçuk olan yerlere zaten girmem...

Karar verme sürecine ilişkin görüş bildiren öğretmen adaylarından beşi yaşamlarında planlı süreçlerin olmadığını, düşünmeden eyleme geçtiklerini belirtmişlerdir. İki öğretmen adayı ise planlayarak hareket etmenin kendileri için önemini vurgulamışlardır.

Ö₂₅ (K), s.5: çok planlı programlı yaşamıyorum. Plan yaptığım zaman genelde planladığım gibi gitmiyor işler. Çevremdekiler bir şeyden söz ediyorsa ve benim de aklıma yatıyorsa yaparım.

Ö₅₀ (E), s.5: önceleri düşünmeden çok karar veriyordum. Ama bu yıl herhalde üniversitenin etkisi oldu. Şimdi dikkat ediyorum. Mesela önceden dışarı çıkmak istesem hemen atardım kendimi. Hava iyi mi kötü mü yağmur mu yağacak, saat kaç hiç düşünmezdim. Şimdi beş dakika içinde hepsini düşünüyorum. Arkadaşlarımı arıyorum, havayı saati kontrol ediyorum. Zaten bunlar 3dakikamı alıyor.

Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmelerde kararlarını verirken farklı ölçütleri göz önünde bulundurdıkları görülmüştür. Gündelik yaşamın basit kararlarının yanı sıra, yaşamlarında önem taşıyan kararları verirken yaşadıkları sürece ilişkin sorularda öğretmen adayları birçok farklı ölçütten söz etmişlerdir. Beğeni, kişiliğe uygunluk, aile yapısına uygunluk, sonucun sağlayacağı yarar / zarar, beklentileri karşılama düzeyi, kararın taşıdığı risk, mutluluk hissi ve popülerlik gibi ölçütler öğretmen adaylarının kararlarını etkilemektedir. Üç öğretmen adayı her türlü karar aşamasında temel ölçütünün ailesine uygunluk / ailesinin kabulü olduğunu dile getirmiştir. Dört öğretmen adayı ise sonuca odaklanarak karar verdiğini, olası fayda/zarar hesabı sonrasında kararını netleştirebildiğini belirtmiştir.

Ö₁₀₁ (E), s.9: Daha derin düşünürüm. İleriye dönük düşünürüm. Onun sonuçlarına katlanabilir miyim onu düşünürüm. Üniversite sınavında da böyle olmuştu. Ben hiç istemiyordum üniversite okumak. Ama bazı olaylar özellikle annemin çok istemesi benim de onu üzmemek istememem kararımı değiştirdi. Tamam dedim çalışıp üniversiteye geldim, biliyordum öğretmenlik yazmamı isteyeceklerini. Ama hala daha söylüyorum öğretmenlik yapmayacağımı. İlk gelirken de okulu okuyacağım ama öğretmenlik yapmayacağım demiştim zaten. Yani bir karar alırken 10 yıl sonrasına kadar neler olabileceğini düşünerek hareket ediyorum. Ne değişebilir bu zaman aralığında diye düşünüyorum.

Ö₈₆ (E), s.10: mutlaka birilerine danışmak gerekir karar verirken. En yakınlarına annene babana danışabilirsin o zaman. Fikirlerini alırsın onların. Aklıma yatarsa onların dediğini de uygulayım ama mesela bir şeye çok fazla inanıyorsam ben bunu yapacağım diyorsam da kim ne derse desin kararımı uygulayım. Okulu bırakmayı düşünsem mesela... Böyle bir kararı tek başıma alamam. Ekonomik özgürlüğüm yok çünkü. Mutlaka onların düşüncesi de etkili olur vereceğim kararda.

Dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan bir öğretmen adayı ise bu zamana kadar tüm kararları onun yerine ailesinin verdiğini, bundan sonraki süreçlerde ilk kez

kendi yaşamı adına karar vereceğini şu ifadelerle belirtmiştir: “...bu yaz başında benzer bir durumu ilk kez yaşadım. Ailem dışında bundan sonra hayatımı birlikte geçirmeyi düşündüğüm kişiye ilişkin karar vermeye çalışıyorum. Önceden olsa Ö₉₃ hemen önce ablasına gider ve ne yapması gerektiğini sorardı. Ama bu sene ben kararımı verdim ve ailemle bu konuyu konuşacağım zaman geldiğinde de ben bu kişi hakkında karar verdim siz ne düşünüyorsunuz diye soracağım. Yani kararı onlara bırakmayacağım. Daha önceleri tüm kararları hep onlara bıraktım ama bu kez bırakmayacağım. Öğretmenlik istemiyordum, eczacılık istiyordum. Gitmek istediğim lisede başladı babamın etkisi. Öğretmenlik olacaksa bari iş garantisi olsun diye okulöncesi olsun demiştim. Tercihlerimi babam yaptı. Ben ODTÜ okulöncesi yazmıştım. Ama bir baktım babam ilk sıralara ADÜ’yü diğerlerine de memlekete yakın yerleri işte Erzurum Erzincan, Doğu Karadeniz taraflarını yazmış. Ve işte ADÜ sınıf öğretmenliği geldi. İşte bu yüzden hayatımı devam ettireceğim kişi konusunda babamın onayının olmayacağını biliyorum ama bu kararı ben vereceğim. Dinlemeyeceğim artık onları... Ö₉₃ (K), s.10-11 ”

Genel olarak bakıldığında öğretmen adayları başkalarının düşüncesine önem verdikleri ve karar verme süreçlerinde bu ölçütü de işe koştukları görülmüştür. 14 katılımcıya ilişkin bulgulara bakıldığında öğretmen adaylarının genel olarak tek başına harekete geçememe, tek başına karar verememe ya da karar vermekten kaçınma gibi gerekçelerle başkalarının görüşünü önemli gördükleri ve bu görüş doğrultusunda karar verme, başkalarınca verilmiş olan karar uyma eğiliminde oldukları görülmüştür.

Ö₁₂ (K), s.5:...mesela benim beğendiğim bir elbise var. Arkadaşlarımla gittiğimizde hepsi de beğenmediklerini söylerlerse ben o elbiseyi almaktan vazgeçerim.

Ö₄₁ (E), s.5: Alış veriş yapacak olsam mesela. Dükkân dükkân gezmem. 2 arkadaş götürürüm yanımda. Zevklerine güvendiğim. Kendimin beğenip beğenmediğini söylemeden onların fikrinin sorarım. Onlar da beğenirse alırım. Beğenmezlerse almam.

Ö₇₁ (K), s.7: En basit konularda bile karar vermem çok zor olur. Mesela bir yerde yemek yiyecek olsam seçmem çok zaman alır en sonunda yanımdakilere uyar onların yediğinden yerim. Başka birilerine uyarım olur gider. Zaten belli bir noktadan sonra karar veremiyorum. O kadar kararsızlık yaşıyorum ki. Olsun da ne olursa olsun diyerek içime sinmeyen tercihler de yapabiliyorum. Yakın insanlardan fikir alırım. Kendime yeni bir şey alacağım kıyafet ya da ayakkabı. O durumlarda yanımda birisinin olması ve bana bak bunu al demesi çok etkili oluyor. Güvendiğim bir insansa çok kolay karar veririm ama tek başıma isem çok zor karar veririm.

Öğretmen adaylarının önyargıya ilişkin görüşleri de farklılık göstermektedir. İki öğretmen adayı önyargıların kararlarını etkilediğini düşünürken, diğerleri önyargının sadece ilk izlenim üzerinde etkisi olabileceğini daha sonra düşüncenin değişebileceğini düşünmektedir. Öte yandan bir öğretmen adayı verilen bir kararın zamanla ya da farklı etkilerle değişmeyeceğini düşünmektedir. Öğretmen adayı düşüncesini şu şekilde ifade etmektedir “...çok sık fikrim değişmez benim. Bazen alternatifle karşılaşmadığından bazen değiştirmek istemediğinden değişmez insanın fikri. Doğru yapanın yanında olmak lazım. Doğru yapanlar oldukça değişir ama genelde insanın fikri karakteridir ve bu da değişmez... Ö₁₂ (K), s.26”

Öğretmen adaylarına görüşme formunda yöneltilen bir diğer soru ise verdikleri kararın yanlış olması durumunda yaşadıkları ve hissettiklerinin neler olduğudur. Yöneltilen bu soruya üç öğretmen adayı dışındaki tüm katılımcılar *pişman olacakları ve çok üzüleceklerini* belirterek yanıt vermişlerdir. Yanlış karardan pişman olacağını belirten öğretmen adayları hislerini betimlerken hayal kırıklığı, güvensizlik, boşlukta hissetme, uykusuzluk, öfke ve üzüntü gibi ifadelerden yararlanmışlardır. İki öğretmen adayı kararı alma sürecine göre tepkisini değişebileceğini belirtmiştir. Bu öğretmen adaylarından birisinin ifadesi şöyledir: “...insan verdiği kararın yanlış olduğunu görünce elbette üzülür. Bu noktada eğer o kararı ben kendim vermişsem üzülmem. Ama başkasının yönlendirmesi ile almışsam üzülürüm... Ö₄₁ (E), s.17”

Pişmanlık sonrasında yaşanacaklar için verilen yanıtlar da yine farklılık göstermiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri vazgeçme, başa dönerek yeniden başlama, düzeltmek için çabalama, kabul etme / olduğu gibi devam etme gibi başlıklarda toplanmıştır. Dört öğretmen adayı kararının yanlış olduğunu anladığında pişman olacağını ve hemen geri dönerek düzeltmeye çabalayacağını belirtirken, üç öğretmen adayı geri dönmenin kendileri için zor olacağını bu nedenle içinde bulundukları koşulları düzenlemek suretiyle hatayı telafi etmeye çalışacaklarını belirtmişlerdir.

Ö₅₆ (E), s.17: çok üzülürüm. Hiç öyle bir şey olmadı gerçi ama. Yanlış olduğunu anladığım anda çabalarım. Bulduğum yerde mutlu olmak için çabalarım. Pişmanlık yaşanır belirli bir süre ama yapacak bir şey yok. Karar vermişsin bir kere. Bırakıp gitmem. Ben hiçbir şeyi silmem. Olduğum yerde düzeltmeye çalışırım.

Ö₈₆ (E), s.18: ... Kesin olarak hata olduğuna inandıysam geri dönüş noktasını bulmaya çalışırım. Yanlış giden bir şeyi düzeltmek daha doğru geliyor bana. Bir yanlışın üstüne devam edersem yeni bir yanlış yaparım gibi geliyor bana.

İki öğretmen adayı ise her ne kadar yanlış olduğunu görseler de, bulundukları yolu değiştirmeyeceklerini ve süreci öylece kabul ederek yollarına devam edeceklerini belirtmişlerdir. Bir öğretmen adayı bunu kadercilikle açıklarken bir diğeri bu davranışını verdiği kararın arkasında durmakla açıklamıştır. Her iki öğretmen adayının ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö₁₀₁ (E), s.18: Dürüst olmak gerekirse geriye dönüp düzeltmeye çalışmam. Gittiği yere kadar giderim öylece. Pişman olurum ama değiştirmek için çaba harcamam. Yaptığının arkasında dururum. Üzülsem de değiştirmem. Baştan yola nasıl çıktıysam öyle devam ederim. Pişman olsam da içimde tutarım dışarıya göstermem.

Ö₇₁ (K), s.18: Dünyam kararır kararım yanlış çıkarsa. Bunu yavaş yavaş üstümden atmaya çalışıyorum. Verdiğim karar iyi de olsa kötü de olsa onu ben yaptığım için kabul etmeliyim. Ben böyle yaptım ama böyle olması gerektiği için böyle yaparak belki daha iyi yerlere gelebilirim diyebilmek istiyorum. Çünkü ben hep verdiğim kararlardan pişmanlık yaşıyorum hep bir geçmişe takılma var zaten. Mantıklı olan bu değil ama yapıyorum. Şuan bunun biraz farkında olduğumdan yapmamaya çalışıyorum. Takmamaya çalışıyorum. Kadenci mi oldum bilmiyorum ama demek ki öyle olmalıymış diyorum. Buna kendimi inandırmaya çalışıyorum.

4.4.3. Alternatif Üretme

Öğretmen adaylarının farklı alternatiflere açık ve gerekli durumlarda alternatif üretmeye yatkınlığa ilişkin görüşleri de araştırma kapsamında ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının alternatif üretmeye ilişkin görüşleri genel olarak alternatiflere kapalı olma ve karar vermede alternatifini önemli görme başlıkları altında toplanmıştır. Alternatiflere kapalı olan öğretmen adayları (dört kişi) çok seçeneğin kafa karıştırıcı olduğunu, düşünme süreçlerinde belli kalıplarla hareket ettiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda bu öğretmen adaylarının görüşlerinden örneklerle yer verilmiştir.

Ö₂₅ (K), s.20: bir sorunum var bir çözümüm var ve bu sorunumu çözecekse hemen onu uygulamak daha mantıklı bence. Test çözerken de böyle eğer eminsem işaretlerim hemen seçeneği.

Ö₅₆ (E), s.20: bir çözüm yeter bana. Çok olursa karışır. Zaten testlerde de gördüğümü işaretlerim. Bu huyumdan memnun değilim ama ne yaparım bilmiyorum.

Ö₇₁ (K), s.21: Aslında alternatif olması daha iyi olabilir başkaları için ama benim için tek bir seçeneğin olduğu durumlar daha iyi. Alternatif çok olunca kafam karışır ve karar verem ama tek bir seçenek varsa tamam der o sorunu arkaya atabilirim.

Bir öğretmen adayı ilk aklına geleni uyguladığını o yüzden alternatif gereksinim duymadığını, iki öğretmen adayı ise elindeki veriler çözüm sağlamazsa alternatif arayacağını dile getirmiştir. Karar vermede alternatifi önemli gören öğretmen adayları ise (altı kişi) değişimin olağan olduğunu ve farklı alternatif aramanın doğru çözüme ulaşmayı kolaylaştıracağını savunmuşlardır. Bu öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler şöyledir:

Ö₁₈ (E), s.20: çözüm bir tane ise hemen onu kabullenmek iyi değildir bence. En azından diğer tarafları diğer alternatifleri araştırmak gerekir. Bir kaç farklı alternatif bulunmaya çalışılabilir, farklı kişilere sorulabilir. Eğer farklı alternatifler uygun değilse ya da çözüme yetersizse ondan sonra eldeki diğer çözüm kullanılabilir. Ben test çözerken de böyleyim zaten. Önce gördüğüm seçeneği doğru olduğunu düşünüyorsam önce işaretlerim ama sonra döner hepsini okurum.

Ö₅₀ (E), s.20: bir çözüm de bir kaç çözüm de bizi aynı noktaya götürür ama daha fazla çözüm görmek her zaman daha iyidir. Mesela bu kez kullanmadığın bir çözümü ileride başka bir durumda kullanabilirsin. Farklı farklı yolları görmek diğer zamanlar için daha iyi olur. Test çözerken de kesin eminsem okumam diğer seçenekleri ama apaçık ortada ise okumam. Ama okumak gerekir.

Bir öğretmen adayı ise yanlış yapma kaygısını yoğun olarak yaşadığı için alternatif aramayı gerekli görmektedir.

4.4.4. Kanıt Arama

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının düşünme süreçlerinde gerekçe / kanıt arama, kanıtları değerlendirmeye ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde bir fikrin doğruluğuna ya da geçerliğine hangi durumlarda inandıkları / kabul ettikleri, hangi gerekçelerle karar / fikir değiştirdikleri, reklam ve propagandaların yaşamları üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri sorulmuştur.

Bir bilginin, verinin ya da söylentinin doğruluğunun ölçütünün neler olduğuna ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde öğretmen adaylarının duygusal referanslarla karar verdikleri görülmüştür. Öğretmen adayları genel olarak kişisel kabulleri ile uyum gösteren verilerin doğruluğuna inanmaktadır. Yedi öğretmen adayı sunulan bilgini ya da verinin doğru kabul edilebilmesi için geçmiş yaşantıları ve önceki bilgileri ile uyumluluk göstermesi durumunda inanabileceklerini açıklamışlardır. Öğretmen adaylarından bu açıklamaları “aklıma yatarsa inanırım” ifadesi ile özetleyenler olmuştur.

Ö₁₂ (K), : s.22 haberlere inanmak artık çok zor. Herkes yanlış haber yaptığı için. Düşünceme uygun olanına inanmayı yeğlerim ya da inandığım şeyin doğru olduğunu düşündüğümde inanırım.

Ö₈₁ (E), s.23: duyduklarım ile ilgili benim bir bilgim vardır. O durumu pekiştirirse yeni bilgi inanabilirim. TV’de duysam öncelikle iyice bir dinlerim. Çok merak ettiğim bir şeyse başka kaynaklardan teyit etmeye çalışırım. Güvendiğim haber kanalları ya da güvendiğim gazetelerden bakarım aynı habere. O kanala ya da gazeteye güvenme sebebim de zaten hayat felsefesidir.

İki öğretmen adayı inanma ölçütünü söyleyen kişinin güvenilirliği olarak belirtmiştir. Güvendiği ve sevdiği bir arkadaşının yaptıklarına ve söylediklerine inanabileceğini belirtmiştir. Bir öğretmen adayı ise doğruluk ölçütü olarak babasını gördüğünü şu ifadelerle açıklamıştır “...aslında kimden alırsan al bilgi bilgidir diye bir şey var ama bilgiyi kimden aldığın da önemli. Güvenilecek insan sayısı da çok az. Bu yaşıma kadar 22 yaşındayım. Babamın bana gösterdiği yoldan şaşamadım hiç. Tabi ki öğretmenlerim de çok şey öğretti ama babamdan aldığım bilgileri kullandım hep. Güvenilir insanların verdiği bilgiden hiç şüphe etmem eğer o kişiye güvendiysen... Ö₄₁ (E), s. 22”

Üç öğretmen adayı birinci ağızdan duyduklarının ya da kendi gözlemleri sonucu karar verdiklerinin doğruluğuna inanabileceklerini belirtmişlerdir. Bir öğretmen adayı ise aynı verinin birden fazla kaynak tarafından doğrulanıyor olmasının kendisi için önemli olduğunu şu şekilde açıklamıştır “...bilmiyorum. Bana mantıklı ya da haklı geldiğinde içimden inanmak gelir. Ama tabi başka kişilerden ve diğer kaynaklardan da duymak ve görmek gerekir inanmak için. Bazen bazı olaylarda da süreci beklemek gerekli... Ö₁₈ (E), s. 23”

Öğretmen adaylarına sahip oldukları bir düşünceyi değiştirip değiştirmedikleri ve değişiyorsa bu değişimin hangi koşullarda gerçekleştiği sorusu yöneltmiştir. Araştırmaya katılan 14 öğretmen adayının tamamı fikirlerinin değişebileceğini ifade etmişlerdir. Ancak fikirlerinin değişme koşullarına ilişkin açıklamalar farklılık göstermektedir. Yedi öğretmen adayı bir konuya ilişkin düşüncelerinin değişebilmesi için bireysel yaşantılar geçirmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Eldeki düşünce nedeniyle doğrudan zarar görmeleri ya da mutsuz olmaları durumunda düşüncelerini terk edebileceklerini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin bir öğretmen adayının açıklamaları şöyledir:

Ö₁₀₁ (E), s. 24: Değişir. Niye değişir. Beni mutsuz edecekse, ya da başarısız olacaksam değiştiririm. Ama tabi bu sürece kendim inanmalıyım. Beni başarısız edecek diyerek görmem gerek. Birisi dese bak bu ii değil sen değiştirmelisin diye olmaz. Benim karar vermem, anlamam gerek. Başka türlü değiştirmem. Kendi bir bildiğim varsa sonuna kadar diretirim. Vazgeçmem.

Yedi öğretmen adayı ise kendi düşüncelerini çürüten mantıklı açıklamalarla karşılaşmaları durumunda fikirlerini değiştirebileceklerini belirtmişlerdir. Ancak burada dikkat çeken nokta öğretmen adaylarının “mantıklı” kelimesinin kullanım biçimidir. Öğretmen adayları ikna olma yolu ile görüş değiştirmektedirler. Konuya ilişkin bir öğretmen adayı düşünceleri şu şekilde özetlemiştir: “...başka birisi tarafından benim inandığım biçimde çürütülürse değiştiririm fikrimi... Ö₈₆ (E), s.24:”

Öğretmen adaylarına başkasının düşüncesine hangi ölçütlere göre güvendikleri sorulmuştur. Katılımcılar genel olarak kişisel yakınlık ve güven durumuna göre, kişinin statüsüne göre ve sunduğu kanıtlara göre başkasının düşüncesine güvенеbileceklerini belirtmişlerdir. Konuya ilişkin bir katılımcıların ifadeleri şöyledir: “...düşüncelerin gücü önemli. Toplamda bir ortak yargı oluşuyor mu oluşmuyor mu onlara bakarım. Ama bazen tartışmalarda hiyerarşi de önemli oluyor. Örneğin bir hoca ile öğrenci tartışsa herhalde öğretmenin dediği olur. Her ikisi de düşüncelerini ortaya koyar ama. İki arkadaş atışıyorsa bir yere varmaya da bilir. Bir noktada buluşmaya bilirler. Bir baba bir oğulsa bu değişebilir. 2 arkadaştan biri diğerinin fikrini kabul etse diğeri havaya girebilir ben sana demedim mi diyebilir. Benim ikna olmam için nesnel şeylere bakarım. Bana derse bak şurada böyle yazıyor,

bak şu kanalda şöyle diyor inanırım. İnanmak zorunda kalırım zaten nesnel olunca... Ö₅₀ (E), s. 29”.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına reklam ve propagandalara ilişkin düşünceleri sorulmuştur. Altı öğretmen adayı reklamların tercihlerini ve düşüncelerini etkilediğini, hemen anında etki etmese de zaman içerisinde reklamda gördüğü ürünü alma eğilimi gösterdiklerini belirtmişlerdir. Beş öğretmen adayı ise reklam ve propagandaların üzerlerinde hiçbir etkisini olmadığını, bunların pazarlama sektörüne ait araçlar olduğunu ifade etmişlerdir. İki öğretmen adayının ise konuya ilişkin düşünceleri diğer katılımcılardan farklılık göstermiştir. Öğretmen adayları reklamların ilk intiba için önemli olduğunu ve buradan hareketle deneyerek karar verdiklerini açıklamışlardır. Bir öğretmen adayı ise reklamlara ilişkin düşüncelerini aşağıdaki yaşıntısını paylaşarak açıklamıştır.

Ö₅₀ (E), s. 31: reklamın iyisi kötüsü olmaz diyorlar ya bence oluyor. Çok iyi reklamlar da var kötü de. Hani insanlar bir dizi maç izlerken reklam girsin istemez ya ben sevdiğim bir kaç reklam var onların çıkmasını isterim. eğer bir kanalda yayınlanacağını biliyorsam beklerim. Kısa film gibi olan reklamları çok severim izlerim. Beni etkiliyor da reklam. Zaten amacı da o. bir şeyler vermek insanlara. Mesela bir ürünün reklamı var. Ben o ürünü kullanıyorsam ya daha çok kullanırım ya da hiç kullanmam. Mesela nutella reklamında kaşıkla tadına bakıyor ve aynı kaşığı tekrar kullanıyorsa diye düşünüyorum. O gün bugündür nutella almıyorum. Ablama anlattım o da izlemiş o da iğrendi artık ikimiz de almıyoruz nutella.

Reklam ve propagandaya ilişkin düşüncelerini açıklayan öğretmen adaylarına toplumsal normlar ve değer yargıları hakkındaki düşünceleri de sorulmuştur. İki öğretmen adayı dışındaki tüm katılımcılar toplumsal norm ve değerlerin yaşıntılarını ve düşüncelerini şekillendirdiğini belirtmişlerdir. Sorun yaşamamak, uyum sağlamak gibi gerekçelerle davranışlarını bu kurallara göre şekillendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren bir öğretmen adayı farklı coğrafyalarda toplumsal normlar açısından farklılıklar olduğuna şu ifadelerle dikkat çekmiştir: “...İllaki etkiliyor. Kayseride yetiştim ben. Daha tutucu bir yer. Mesela ilk yıl. Ramazan ayında geldim. Kayseride ramazan ayında bütün restoranlar kapalı olur. Buraya geldiğimde baktım hiç öyle bir duygu yok. Alışmadık mı alıştık biraz zaman aldı. Bizim de düşüncelerimiz değişti. Şimdi kayseriye gittiğimde yadırgıyorum. İsteyen orucunu tutsun sen aç dükkânını işine bak diye düşünüyorum, orayı yobaz buluyorum. Yani insanın düşünceleri değişiyor... Ö₁₀₁ (E), s. 34”

Kendisini toplumsal norm ve değerlerden etkilenmediğini söyleyen iki öğretmen adayından birisi bunu kendi kişilik özelliği ile açıklarken diğeri yaşadığı kenti bu tarz etkilerden uzak değerlendirmekte ve sayede örf, adet, gelenek, mahalle baskısı gibi unsurlardan etkilenmeden yaşamını sürdürdüğünü belirtmektedir.

4.4.5. Objektiflik / Tarafsızlık

Görüşme yapılan öğretmen adaylarına taraf ve tarafsızlığa ilişkin düşünceleri sorulmuş, bu iki durumun kendi yaşantılarına nasıl yansıdığı ele alınmaya çalışılmıştır. İlk olarak öğretmen adaylarında taraf ve tarafsızlık kavramlarını kendilerine çağrıştırdıkları kelimeler aracılığı ile tanımlamaları istenmiştir. Genel olarak incelendiğinde öğretmen adaylarının tarafsızlığı olumsuz bir durum olarak yansıttığı, bir kaçınma davranışı olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Taraf kelimesi ise öğretmen adaylarında birlik, bağlılık, bir arada olma, bir gruba ait olma gibi beraberliği ve çoğunluğu içeren kavramları akıllara getirmiştir. Öğretmen adayları bir kişinin kendisini taraf olarak tanımlamasının normal ve olası bir durum olduğunu belirtmiştir. Tarafsız olarak tanımlamasının ise o konuya ilişkin düşüncesinin olmadığını ya da görüş belirtmekten kaçındığının göstergesidir. Öğretmen adaylarının taraf ve tarafsızlığa ilişkin yorumlarından örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö₁₃ (K), s. 42: taraf deyince kendi düşüncesine sıkı sıkıya bağlı ve bunu sürekli savunan birisi geliyor. Tarafsızlık deyince açıkçası pısırik bir insan sürekli ben bilmem beni bu işe karıştırmayın diyen insanlar geliyor. Tarafsız olmak garip. Her insanın bir düşüncesi mutlaka vardır. Hiçbir şey düşünmüyorsa eğer bana dokunmayan yılan bin yaşasın gibi bir şey oluyor sanki.

Ö₅₆ (E), s. 42: taraf oldun mu her zaman bir görüşte olman gerekir. Tarafsız olduğun zaman umurunda olmaya bilir hiçbir şey. Tarafsız her durumda grubunu desteklemen gerekir. Tarafsızsan ne olursa olsun umurunda olmayabilir.

Bir öğretmen adayı ise taraf olmayı sınırlayıcı bir unsur olarak gördüğünü şu şekilde ifade etmiştir “...bence taraf tutmak biraz insanı sınırlayan bir şey. Biraz değişik düşüncelere açık olmak gerekli. Bir şeye bağlanmak belki biraz bana saçma geliyor. Kısıtlanmaya gerek yok. Bence taraflık kısıtlanmayı da beraberinde getiriyor. Taraf tutmak belli bir düşünceyi benimsemektir. Böyle olunca diğer düşünceleri ayırırsın, onlar benim tarafıma

düşünceme uymuyor diyerek reddedersin. Bu da kısıtlamadır. Kendimi de bir şeylere taraf olarak görmüyorum. Sadece kişilik ve ailem konusunda tarafımdır, sevdiğim kişilerde taviz vermem ama diğer türlü taraf tutmayı sevmiyorum... Ö₂₅ (K), s. 42". Bir öğretmen adayı ise yukarıdaki tanımlamalardan farklı olarak tarafsızlığı objektiflik olarak tanımlamıştır.

Taraf ve tarafsızlıkla ilgili son olarak öğretmen adaylarına; dünyanın herhangi bir yerinde gerçekleşen bir olay durumunda birey-devlet olarak taraf olup olmama durumu hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Bir öğretmen adayı bu konu ile ilgili olarak görüş belirtmek istemediğini söylemiştir. On bir öğretmen adayı birey ve toplum olarak taraf olmamız gereken durumlar olabileceğini, özellikle devletlerarası ilişkilerde tarafların oluşmasının normal olduğunu savunmuştur. Öğretmen adaylarına göre devletlerarası ilişkilerde coğrafi yakınlık, din birliği, doğal afet, insani yardım gibi konularda tarafların oluşması ve ülkenin kendini dünyaya taraf olarak göstermesi normaldir. Öğretmen adayları özellikle doğal afet ve insani yardım konularında yapılanların taraflık olarak değerlendirilmemesi gerektiğini, zaten olması gerekenin böylesi davranmak olduğunu düşünmektedir. Aşağıda öğretmen adaylarının konuya ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Ö₅₀ (E), s. 45: Tabi ki. Mesela Yunanistan'da bir deniz sorunu olsa yunanın da kıyısı var bizim de. İkimizin denizi. Tutup Afrika onlara saldırsa tepkimiz olmalı. Bizi de ilgilendirir.

Ö₁₀₁ (E), s. 46: İllaki oluyordur. Mesela burada sınır komşularımız var. Onlarla ilgili bu olaylarda taraf olunmalı. Ama Amerika ile İsrail arası bir olay bizi ilgilendirmez. Ama komşuda olan her şey ilgilendirir ve taraf olunmalıdır.

Ö₇₁ (K), s. 46: Var tabî ki. Eğer ki o işin içerisinde değilsen taraf olup olmamanın bir önemi yoktur zaten. ama yinede bir şekilde taraf olunur. Mesela bir savaş olsa. Türkiye katılmayacak olsa. Savaşa katılmayacak bile olsa kazanmasının faydasına olacağı bir ülke vardır mutlaka. Karışmaz, uzaktan bakar ama içten içe kazanmasını istediği vardır. Bu da normaldir ve taraftır.

İki öğretmen adayı ise ülkenin bu konuya ilişkin tutum ve davranışlarını doğru bulmadıklarını, Türkiye'nin kendisini ilgilendirmeyen pek çok konuda taraf olarak zarar gördüğünü ifade etmişlerdir.

Görüşmeler sırasında “başkası yaptığında çok kızdığınız ya da olumsuz karşıladığınız bir şeyi çok sevdiğiniz birisi yapsa tepkiniz nasıl olur?” sorusu öğretmen adaylarına yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan on dört öğretmen adayından on biri böylesi bir durumda sevdiği kişiye kızamayacağını ve bu davranışını hoş göreceğini belirtmiştir. Üç öğretmen adayı ise böylesi bir durumda tepkisinin değişmeyeceğini hatta daha şiddetlenebileceğini ifade etmişlerdir. Gerekçe olarak ise kendisini tanımayan birisinin böylesi bir davranışı sergileyebileceğini, ancak tanıyan birisinin bilerek böyle davranmasının daha büyük bir hata olduğunu belirtmişlerdir.

Ö₁₀₁ (E), s. 36: Benim sınırlarım vardır. Oraya girmemsi gereken kişiler bile bile giriyorsa çok sinirlenirim. Mesela kız arkadaşım benim kıskanç olduğumu bile bile başka biriyle görüşüyorsa o benim koptuğum andır. Evden mesela ev arkadaşlarım yatağıma birisinin yatmasının beni gıcık ettiğini bilir. Bile bile yapıyorsa çok kızarım. Ama başkası bilmez benim çizgimin nerden geçtiğini, neye sinirleneceğimi ondan ona o kadar kızmam.

Ö₈₆ (E), s. 36-37: iş biraz değişir. Sonuçta sevdiğim birisi olursa yine üzülürüm ama çok sert bir tepki koyamam. Yumuşak bir geçiş olur. Mesela gece uyuyorsun sen ev arkadaşın TV izliyor gürültülü bir şekilde. İster istemez rahatsız olursun gidip sesini biraz kısar mısın dersin. Ama bir yerde oturuyor olsanız ve yan taraftan tanımadığınız birilerinden çok gürültü gelse daha sert bir tepki verebilirsin.

Benzer şekilde öğretmen adaylarına iş hayatında karar verme sürecine ilişkin sorular da yöneltilmiştir. Bir patron olarak işten eleman çıkartmaları gerekse kimleri çıkartacakları ve bu kişileri nasıl belirledikleri sorulmuştur. Öğretmen adayları genel olarak işten çıkarılacak kişilere; iş performansına göre, sosyo-ekonomik durumuna göre, yaşına göre, kendileri ile olan kişisel yakınlığına göre karar vereceklerini ifade etmişlerdir. Dört öğretmen adayı işten çıkarma sürecinde performansın belirleyici ölçüt olacağını belirtirken; yedi öğretmen adayı tek başına iş veriminin yeterli olmayacağını, çalışanın aile yapısının, çocuk sayısının, ekonomik gereksinimlerinin performanstan daha öncelikli olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ö₅₆ (E), s. 38: ailevi durumuna bakarım. Mesela bir adam alkolik sarhoşun tekiyse tek başına yaşıyorsa atarım gitsin. Ama iki çocuğu varsa okuyorsa, babam gibi biri lisede biri üniversitede olsa onu çıkarmam. Tek başına yaşayan her türlü kendine bakabilir ama diğerinin çocukları var. Bakamaz işsiz onlara.

Ö₁₃ (K), s. 38: bu konuda açıkçası çok zorlanmam. Şunu mu çıkartayım bunu mu diye. Şöyle düşünürüm. Bana en çok yardımı olacak insanlardan en az yardımı olana doğru sıralama yaparım ve daha az yardımcı olanları çıkartırım.

Bir öğretmen adayı işten çıkarmada yaşı ölçüt olarak kullanacağını ve ilk olarak genç çalışanları çıkaracağını, bir öğretmen adayı ise aralarında kişisel olarak kendine yakın gördüğü / hissettiği kişiler dışındaki çalışanları çıkarabileceğini belirtmiştir. Bir öğretmen adayı ise her türlü eleştiriden ve mağduriyetten kaçınma adına işten çıkaracağı kişileri kura çekerek belirlemeyi şu ifadelerle önermiştir: “...Kura çekerim. ilk aklıma gelen bu. Zaten herkes ihtiyacı vardır da çalışıyordur. O şartlar altında herkes zor durumdadır. Belki çok yakınım ve çok çok acıdığım birilerini daha önde bırakmaya çalışırım ama diğer türlü birilerini çıkarmaya vicdanım elvermez. O yüzden kimin kısmetiyse der kura çekerim... Ö₇₅ (K), s. 39”

4.5. BEŞİNCİ ALT AMACA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın beşinci alt amacı “Yüksek eleştirel düşünme tutum puanına sahip öğretmen adaylarının kendini tanıma durumuna, karar vermeye, alternatif üretmeye, objektifliğe ve kanıt aramaya ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak ifade edilmiştir.

Elde edilen veriler yine “kendini tanıma”, “karar verme”, alternatif üretme”, “objektiflik” ve “kanıt arama” temaları doğrultusunda tümevarım ve tümdengelim anlayışı ile çözümlenmiştir. Analizler sonrasında; kendini çevreyi referans alarak tanımlama, kendi düşüncelerine göre tanımlama, bilgi toplama, bilgi kaynağına bakış, plan yapma, başkalarının düşüncelerinin önemi, ölçüt belirleme, doğruluk ölçütleri, karar verme, karar değiştirme, sorun ile karşılaşma durumu, başkasının fikrine güvenebilme, reklam ve propagandaya bakış, toplumsal değer-norm, birey-toplum ilişkisi alt temalarına ulaşılmıştır. Bulguların sunumunda görüşme formunda yer alan sıra izlenmiştir.

4.5.1. Kendini Tanıma

Görüşme formunda yer alan ilk iki soru öğretmen adaylarının bireysel özelliklerine ilişkin farkındalıklarını ele alır niteliktedir. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarından, kendilerini onları hiç tanımayan birisine üç kelime ile tanımlamaları istenmiştir. 14 öğretmenin yer aldığı çalışma grubunda on iki öğretmen adayı kendisini kolaylıkla tanımlamış ve bu tanımlamalar sırasında kendi çıkarımlarından yararlanmıştır. İki öğretmen adayı ise tanımlamasında çevresindekilerin kendileri hakkında düşündüklerinden yardım almışlardır.

Ö₈₈ (E), s.2: Beni hiç tanımayan birisine... Ben çok zorlayan birisiyim. Sorgulayan diyebilirim. Eleştiren. Meraklıyım da. Yani bu 3 kelime yeterli galiba.

Ö₃₈ (K), s.1: Hiç daha önce böyle bir şey sorulmadı bana. Aslında çevremden benim hakkında düşüncesi olanlarla söyleyeyim herkes beni çok güçlü olarak tarif eder ama aslında çok zayıf ve duygusalım. İnsanlarla çok çabuk iletişim kuramam bu nedenle soğuk olduğumu söylerler ki haklılar. Ben ilk adımı atanlardan değilim. Genelde tanışmak için gitmiyorum maalesef. Karşı taraf gelsin diye bekliyorum. Bana adım atıldığı zaman çok çabuk iletişim kurabiliyorum. Bir de çok sorumluluk sahibi olduğumu düşünüyorum.

Çeşitli biçimlerde tanımlamalar yapan öğretmen adaylarından ikisi kendileri ile ilgili olarak dışarıdan edinilen izlenimlerin yanıltıcı olabileceğini vurgulamışlardır. Bu özelliğin çoğu zaman *yanlış tanınmalarına* sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Özetle başkaları tarafından yanlış tanınıyor olma kaygısı tüm (düşük ya da yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip) öğretmen adayları için ortaktır. Yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adaylarının konuya ilişkin ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö₇₇ (K), s.2: İnsanın kendini anlatması zor ama. Aslında vurdumduymaz ve umursamaz olarak gözüken ama o kadar da vurdumduymaz olmayan, çok sorumluluk sahibi olmayan, duygusal birisiyim.

Ö₃₅ (K), s.1: Ben çok çelişkili bir insanım. Bugün düşündüklerim haftaya tamamen değişebilir. İnsanlar beni çok tanımıyor. Biraz içine kapanık bir insanım. Beni tanımaları için biraz konuşmaları gerekir. O yüzden biraz sessiz biraz içine kapanık diyebilirim. Biraz karamsar da görebilirler beni

ama aslında öyle değilim. Dışarıdan gören insan kesinlikle beni yanlış tanır. Bu benim elimde olan bir şey değil ama karakterimde olan bir şey olsa gerek.

Yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adaylarının tümü kişisel özelliklerini örneklerle açıklayabilmektedir. Öğretmen adaylarının ifadeleri genel olarak ele alındığında beğendikleri ve beğenmedikleri yönlerine ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğu görülmüştür. Bir öğretmen adayı sahip olduğu özellikleri ailesinin etkisi ile bir öğretmen adayı ise içinde yaşadığı kültürün etkisi ile ilişkilendirmektedir.

Ö₁₀₂ (K), s.5: Gerektiği zamanlarda gereken sabrı gösterebilirim. Yani bir şeylerin sonucunu hemen görmek gerekmiyor bazen. Belli bir süre beklemek gerekiyor. O yüzden de ben de bu noktada sabırlı olduğumu düşünüyorum. Bekliyorum, bekleyebiliyorum. Ve etrafımdaki insanları önemserim. Düşünceliyim. Etrafımdaki insanlardan bana ne ya da umursamam diyemiyorum. Bir şey yaparken ailem olabilir, yakın arkadaşlarım olabilir, kardeşlerim olabilir mutlaka onları da düşünerek karar veririm. Onlar da ön planda oluyor. Sorumluluk sahibiyim. Başıma buyruk hareket etmediğimi düşünüyorum. Gerek ailem olsun gerek çevremdekiler olsun bir karar verirken düşünürüm. Onların fikirlerini almak, ya da bir yere giderken onlara da sormak isterim. İzin almak değil ama habersiz iş yapmak çok hoşuma gitmiyor.

Ö₁₆ (E), s.3: Genellikle sakinim. Bir şey olduğunda genellikle daha somut / soğuk çok düşünürüm. Sakin oluyorum genellikle. Ama bazen de heyecan oluyor tabi. Genlikle sakin davranıyorum. Belki sinirlenebilirim de, ortama göre de değişiyor. Fazla konuşmayan, sadece gerektiğinde konuşan biriyim. Az konuşuyorum ama şöyle. Genellikle arkadaşlarla bir konu üzerinde konuşuruz tabi. Normalde bir birey olarak çok konuşmuyorum. Genelde dinlemeyi seçiyorum. Dinlemeyi severim. Eğer konu ile ilgili bir bilgim varsa tartışmaya / konuşmaya girerim ama bilgim yoksa susarım.

4.5.2. Karar Verme

Yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adaylarına karar verme biçim ve süreçlerini inceleyebilmek amacı ile birçok soru yöneltilmiştir. İlk olarak öğretmen adaylarına gündelik yaşam içerisindeki kararlarını nasıl aldıkları sorulmuştur. Öğretmen adaylarının yanıtları bilgi toplama sürecine ilişkin görüşler, planlamaya ilişkin görüşler, ölçüt belirlemeye ilişkin görüşler, başkalarının düşüncelerinin bireyin kararlarına etkisi ve yanlış karar verme durumu başlıkları altında toplanarak özetlenmiştir.

Yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adaylarının bilgi toplama sürecine ilişkin düşünceleri ve bilgi kaynakları farklılık göstermektedir. Katılımcı öğretmen adaylarından ikisi karar verme sürecinde bilgi toplamayı gereksiz bulduklarını belirterek, *konunun içeriğine göre gereksinim duymaları halinde bilgi toplamaya çalışacaklarını* ifade etmişlerdir. Diğer on iki öğretmen adayı ise karar verirken bilgi toplamanın önemli olduğunu düşünmektedir. Bilgi toplamayı önemli bulan bu öğretmen adaylarının bilgi kaynakları ise farklılık göstermektedir.

Ö₂₁ (E), s.6-7: Mesela şöyle olur. Benim için, ilerisi için en uygununa göre karar verebilirim. İleride bana zarar vermeyecek, benim için en iyisi olacak şekilde karar veririm. Bana ve çevremdekilere göre. Kot pantolon alacak olsam mesela, mağazaları dolaşırım. Kendi zevkime göre bir şeyler almaya çalışırım. Tabii ki bütçeme de göre. Ailemin bütçesine göre. Yanımda arkadaşlarımı da götürürüm. Ben elimden geldiğince karar vermeden önce araştırmaya çalışırım. Bu her şey olabilir. Kitap olur, internet olur, başka kişiler büyükler olur. Herkese sorar danışırım. Ona göre karar veririm.

Ö₈₄ (K), s.8: Önce bir düşünüyorum, şöyle olsa ne olur, böyle olsa ne olur diye. Olumlu olumsuz taraflarını düşünüyorum. Ona göre. Zaten basit bir kararsa çok düşünmüyorum. Mesela ayakkabı almak istesem önce dükkânları tek tek gezerim. Özellikle fiyat konusunda biraz hassasım herkes de bunu söyler. Pahalı bir şey almam. Ayağıma denerim. Büyük ihtimalle yanımda birisi de oluyor, onun da fikrini alıyorum. Güzlese fiyatı da uygunsa alıyorum. Cep telefonu alacak olsam kullanımına bakarım, işlevlerine. Benim ihtiyacımı karşılayacak mı? Mesela kameralı bir tane alacaksam bakarım kamera benim ihtiyacımı karşılayacak mı? Mesela benim zaten fotoğraf makinem var. O yüzden kameralı bir tel tercih etmiyorum. Dokunmatikler çıktı şimdi. Yeni teknolojilere göre biraz da. İşime yarayacaklara bakarım. Kullananlara danışırım, ama son kararı ben veririm.

Düşük eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adaylarından farklı olarak, bu öğretmen adaylarında bilgi kaynağı olarak aileyi öncelikli görme durumu üç kişi için söz konusudur. Ailesinin düşüncelerini temel alan bir öğretmen adayı bu düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: “... Bazı önemli şeylerde ailemi düşünürüm. Ailem de çevre ne der diye düşünür. O yüzden ben de çevreyi düşünürüm. Bazı konularda insanlar ne derse desin ben kendi kafamdakini yaparım. Bildiğimden vazgeçmem... Ö₇₇ (K), s.8”.

Ö₃₀ (E), s.7: Sadece ilgimi çeken konularda araştırma yaparım yoksa araştırmam. Öncelikle bir büyük olarak ablama sorarım sonra amcama sorarım. Onların düşünceleri benim için her zaman önemlidir. Onların görüşlerini aldıktan sonra karar veririm. Onlardan sadece fikir alırım, kendime göre olan şeyi uygulayım.

Diğer dokuz öğretmen adayının ise öncelikli kaynakları internet, kitaplar, arkadaşlar ve tecrübeli kişilerdir.

Ö₃₀ (E), s.12: Önce gelecek yaşamadaki hayatımı nasıl etkileyeceğini düşünürüm. Ona göre karar veririm. Geleceğin ne getireceğini bilmeden karar vermek biraz zor bir iş olur. Sonuçta gelecek bizim için önemli. Belli bir araştırma yaparım öncesinde ve kafama uygun olduğu zaman uygulamam daha fazla uzatmam. Mesela sağlıkla ilgili bir konu varsa; öncelikle ben bu konuları bir araştırırım. Benim için ne kadar iyi olacak onu bir düşünürüm sonunda iyi bir şey olacaksa karar veririm olurum. Tanıdığım kişilere, bu konuda bilgi ve tecrübe sahibi olan daha önce bunu yaşamış kişilere sorarım. Bu işin ehli olan kişilere sorarım. Başka doktorlara gider sorarım araştırırım.

Ö₈₈ (E), s.14: Şöyle anlatayım. Şuan içinde bulunduğum durum tam sizin dediğiniz gibi. Kpss var ailesi var ve ben bir karar aşamasındayım. Şuanda ben düşünüyorum. Birçok insan bir şeyler söylüyor. Benim de düşündüklerim var. Aslında şuan yaptığım yani zaten normalde de bir karar verirken yaptığım bütün seçenekleri değerlendirmek. Bütün seçenekleri değerlendirdikten sonra kendime en uygun olanı bir kenara koyuyorum. Onu seçmiş gibi ama aslında seçmiyorum. Sadece seçmiş gibi davranarak insanların nasıl tepkiler verdiğini gözlemliyorum. Çok önemli değil aslında ama merak ediyorum neler söyleyeceklerini. Görmek istiyorum. Şuanda mesela aslında benim istediğim kpss. Ailesi değil ama ben şuan karar vermeye çalışıyorum.

Yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adaylarından ikisi yaşamlarında planlı hareket edemediklerini dile getirmişlerdir. Bu iki kişiden Ö₃₅ (K), s.1 *aslında planlı olmak için çabaladığını, ancak bunu bir türlü yaşamına yansıtamadığını* söylerken, Ö₇₀ (E), s.9 yaşamını *anlık kararların* şekillendirdiğini, önceden planlama yapmadığını söylemiştir. Diğer on iki öğretmen adayı ise daha çok düşünerek hareket etmekten hoşlandıklarını vurgulamışlardır.

Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmelerde kararlarını verirken hangi ölçütleri kullandıkları sorusu da kendilerine yöneltilmiştir. Diğer katılımcılardan farklı olarak yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adayları konu ile ilgili araştırma bulguları ve uzman görüşlerini ölçüt olarak tanımlamışlardır. Beğeni-popülerlik-kullanışlılık, kişiliğe uygunluk, aile yapısına uygunluk, sonucun sağlayacağı

yarar / zarar, beklentileri karşılama düzeyi, kararın taşıdığı risk ve mutluluk hissi gibi ölçütler yine öğretmen adaylarının kararlarını etkilemektedir.

Dört öğretmen adayı ailesinin görüşlerinin kendisi için temel ölçüt olduğunu vurgularken bu öğretmen adaylarından birinci sınıf öğretmen adayı Ö₃₅ (K), s.12 “...*Bu zamana kadar aslında hep ailem yön verdi. Onları örnek aldım. Ama şimdi üniversite ortamı, arkadaş çevresi derken daha farklı düşünüyorum. Artık ailemsiz de yapabileceğimi düşünüyorum. O yüzden çok düşünüyorum. Gelecek ile ilgili çok planlar yaparım kaygılanırım. Düşünmeden karar almaktan çok korkan birisiyim. O yüzden çok düşünürüm. Çünkü yanlış yaptığımda vicdan azabı duyarım. O yüzden düşünürüm, çok düşünürüm...*” ifadesi ile artık bu durumu değiştirmeye karar verdiğini ve bundan sonrasında yaşamında söz sahibi kişinin kendisi olabileceğine inandığı belirtmiştir. Benzer bir durum düşük eleştirel düşünme tutumuna sahip dördüncü sınıf bir öğretmen adayında da gözlenmiştir.

Diğer on öğretmen adayı ise kararlarını alırken olası fayda / zarar hesabı yaptıklarını, konu ile ilgili küçük araştırmalar yaparak bu doğrultuda karar verdiklerini belirtmişlerdir.

Ö₁₆ (E), s.18: Valla karar verirken genellikle.. daha çok kararın.. Beni ilgilendiriyorsa ona göre davranırım. Vatani bir şeyse ona göre davranırım. Nasıl söyleyeyim. Çevremi ya da yakın arkadaşlarımı ilgilendiriyorsa ona göre düşünür karar veririm. Ameliyat: ileriye dönük düşünüyorum demiştim ya. Eğer ileride daha iyi bir şey olacaksa kurtulma şansım mesela önemli. Oranlara göre karar alabilirim. Ameliyat olacaksam yaşam şansım ile ölüm riski ne kadar ona göre karar veririm. Başka doktorlara sorarım. Bir doktor her şeyi bilecek diye bir şey yok. Araştırmak gerekir zaten. İleriye dönük bir şey yapıyorsam etrafımı etkileyecek ve herkes için daha iyi olacak yönde karar vermek isterim.

Ö₂₁ (E), s.16: Ben istemediğim hiçbir şeyi başkaları için yapmam. Benim istemem önemli tabi bir de kişiliğime ters olan bir şeyi de yapmam.

Ö₃₈ (E), s.18: O işin bana getirileri önemli. İleride faydası olup olmayacağı önemli. Ölçüp tartarım. Belki hayatımda çok önemli yeri olan kişilerin fikrini de alabilirim ama önemli olan ailem ve benim kararım.

Düşük eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adaylarında gözlenen tek başına harekete geçememe, tek başına karar verememe ya da karar vermekten kaçınma

gibi gerekçelerle başkalarının görüşünü önemli gördükleri ve bu görüş doğrultusunda karar verme, başkalarınca verilmiş olan karar uyma eğiliminin yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adaylarında gözlenmediği görülmüştür. Yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adayları genel olarak başkalarının fikirlerini dinlediklerini ancak karar verme aşamasında söz sahibi olanın kendileri olduğunu ifade etmişlerdir. Bir öğretmen adayı ise “...bazen arkadaşlarımın fikrini almaya ihtiyaç duyuyorum. Tabi bir de eğer yanlış bir kararsa ileride suçlayacak birileri de olsun diye soruyorum arkadaşlarıma... Ö₈₅ (K), s.8” diyerek başkalarını fikrini alma gerekçesini ortaya koymuştur.

Öğretmen adaylarına görüşme formunda yöneltilen bir diğer soru ise verdikleri kararın yanlış olması durumunda yaşadıkları ve hissettiklerinin neler olduğudur. Yöneltilen bu soruya öğretmen adayları genel olarak pişmanlık ve üzüntü duyabileceklerini, ancak bu hissin yeniden harekete geçmelerine engel olmayacağını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının pişmanlık sonrasında yaşanacaklar için verdikleri yanıtlar da bir önceki ifadelerini destekler niteliktedir. Katılımcı on dört öğretmen adayının yaklaşık tümü hatanın fark edilmesinin ardından hemen düzeltme yoluna gideceklerini, eğer düzelmiyor ise başka alternatifler üzerinde çalışmaya başlayacaklarını belirtmişlerdir.

Ö₁₀₂ (K), s.22: Bu huyumu seviyorum. Umarım da gerçekten böyledir. Ben şimdiye kadar hep böyle gördüm. Bir şeyin yanlış olduğunu gördüğüm zaman her normal insan gibi pişman olup üzülürüm. Ama bir tabi vardır ya melankolik hale bağlayıp böyle devam ettirmek. Ona kalkışmam. Bir yerde toparlanıp devam etmek gerektiğini bilirim. O yüzden de devam ederim. Çok fazla bunu gündeme getirip kendimi tekrar tekrar üzmem. Başka şeylerle ilgilenirim. Ama yanlış olduğunu düşündüğüm şeyi bitiririm. Zaten bence eğer sen verdiğin kararın yanlış olduğunu düşünmeye başlamışsan kafanda o iyileştirme ya a düzeltme aşamasını geçmişsindir. İnsan en başta kabullenemez çünkü böylesi bir durumda. Kafasında ölçer, biçer. Yanlış olduğuna karar verdiyse zaten bitmiştir. O aşama geçmiştir bende. O yüzden de yeni bir alan yeni bir başlangıç gerekir. Tabi çok geç olmamışsa.

Ö₃₀ (E), s.20: Öncelikle hiçbir şey bitmez. Her zaman sonuçta bir enerji hissediyorsan eğer doğru yerde olmadığını düşünüyorsan başka alanlara kayabilirsin. Daha önce aklında olan şeyleri tekrardan uygulamaya çalışabilirim. Bunlar için çaba harcayarak aslında benim için daha iyi olacak başka noktalara bile gelebilirim.

Ö₃₈ (K), s.20: Zararın neresinden dönersen kardır. Bir dönüşüm varsa dönmeye çalışırım. Yanlış kararsa bile düzeltmek için bir fırsatın olduğuna inanırım ben. Geri adım atamıyorsam bile o bulunduğum noktada en iyi olmaya çalışırım ya da o aldığım kararlar yapabileceğimin en iyisini yapmaya çalışırım. Şimdiye kadar böyle bir pişmanlık yaşamadım ama pişman olurdum. Ama pişmanlığın bana bir şey getirmeyeceğini de biliyorum. O bulunduğum noktayı değiştirmeyecek. Önüme bakarım. Geri dönemiyorsam orada en iyisini yapmaya çalışırım.

Ö₈₈ (E), s.22: Çok kötü olur herhalde. Çünkü ben zaten bir karar vermişsem zaten her şeyi düşünmüşümdür. Kendimi mutlaka çok sorgularım. Düşünüyorum da şimdi, o yanlış yapmamaya çalışırım. Hemen bir an önce başladığım noktaya geri dönüp o yanlış yapmamaya çalışırım. O yanlışı kabullenmemeye çalışırım. Bilmiyorum o anki kendime güvenim, gücün ne kadar olur ama mümkün olduğunca o şartları değiştirmeye çalışırım. Şey dersiniz tek başına mı yapacaksınız bu kadar şeyi. Hayır, mutlaka diğer insanlarla da işbirliği içine girerim. Ama mutlaka o şekilde bırakmam. Pişmanlık çok olur, çok etkiler beni de. Yanlıştan dönmek çok kalıp bir düşünce bence. Belki böyle düşünen insanlar da kendilerince haklıdır ama duvarın arkasını göremeyebilirsin. Hani şey demek isterdim ben ne olursa olsun kararımın arkasındayım. Ama insan yanlış yapabilir sonuçta. Sanırım ben biraz daha şeffaf düşünüyorum. Yani şuan düşünüyorum hayatımda keşke yapmasaydım dediğim şeyler elbette var. Değiştiremediğim için zaten çok üzülüyorum. Yani bu yüzden elimden geldigince değiştirmek isterim.

Öğretmen adaylarının yanlış sonrasında yapacaklarına ilişkin ifadeleri genel olarak hata kaynağını arama, eldekini düzeltmeye çabalama, başa dönerek yeniden başlama ve yeni alternatif arama başlıkları altında toplanmıştır. Öğretmen adayları ne yapacaklarına bu verilerin ışığında karar vermektedir. Bir öğretmen adayı geri dönmek yerine olduğu yerde düzeltmeye çabalayacağını şu şekilde açıklamıştır: “... Keşke derim o zaman. Zaten vermişizdir bir karar. Ama o kararın içerisinde en iyisini yapmaya uğraşmak gerek. Mesela nasıl diyeyim. Mesela bir karar verdik. Baktık ki bıkmaya, o verdiğimiz karardan sıkılmaya başladık. İşte o zaman o kararın içinde kendimizi motive edecek şekilde çabalamalıyız. Yoksa geriye dönüp de keşke keşke demeye gerek yok. Zaten yapmışız onu bir kere. Bir kere daha tekrarlamamak gerek. Ahmet pişman olur aslında. Çok olmaz ya..tamam yapmıştır, pişman olur ama onu düzeltmeye çalışır. Ben kararım yanlış olsa da içinde düşünüp değişiklikler yaparak düzeltmeye çalışırım. Başa dönemem. Mesela öğretmen olmaya karar verdik ve geldik. Şimdi vazgeçip tekrar o öss stresine katlanmayı göze alamam, istemem eğer yanlış bir şey yapmışsam. O yüzden kararım içerisinde daha iyi olanı yapmaya çalışırım ... Ö₁₆ (E), s.20”

İki öğretmen adayı yaşayacakları pişmanlık ya da üzüntünün kararın etkilediği kişilerle orantılı olarak değişebileceğinden söz etmiştir. Her ikisi de dördüncü sınıf olan öğretmen adaylarının ifadeleri şöyledir:

Ö₈₅ (K), s.21: Eğer verdiğim karar sadece beni bağlıyorsa hiçbir şey olmaz. yanlış benimse geri dönüp başka bir noktadan ya da başka bir yoldan başlarım ve düzeltmeye çalışırım. Ama eğer başkalarını da etkiliyorsa onun ağırlığı çok büyük olur sanırım. Başkaları zarar görürse çok kötü olur.

Ö₇₀ (E), s.22: Konuya bağlı. Rutin bir olaysa pek fazla üzerinde durmam. Bir kişiye ya da bir arkadaşına yanlış bir karar yaptıysam ya da söz verdim ve yapmadıysam çok üzülürüm.

4.5.3. Alternatif Üretme

Öğretmen adaylarının farklı alternatiflere açık ve gerekli durumlarda alternatif üretmeye yatkınlığa ilişkin görüşleri de araştırma kapsamında ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının alternatif üretmeye ilişkin görüşleri genel olarak değişime açık olma, farklı alternatifleri arama / karşılaştırma, alternatifini karar vermede önemli görme başlıkları altında toplanmıştır. Bir öğretmen adayı sorunun çözümünde kesinlik sağlayabilmek için alternatifin önemini şu şekilde vurgulamıştır: “...mantıklı olan sorunun çözümünde kesinlik açısından birkaç tane çözüm yolunu bir arada düşünmek. Biri eğer sorunu çözmezse diğerine başvurabilmek için. Ama eğer tek çözüm gerçekten o sorunu tamamen çözecekse belki tek çözüm de yetebilir ama bunu baştan bilemeyebiliriz. o yüzden birden fazla çözüm daha mantıklı...Ö₃₈ (K), s.23”. Yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adaylarının on üçünün alternatiflere ilişkin açıklamaları benzerdir. Aşağıda bu öğretmen adaylarının görüşlerinden örneklere yer verilmiştir.

Ö₉₂ (E), s.23-24: Hiçbir şeyin bir tane çözümü yoktur ki. Ben hiçbir şeyin 1 tane çözümü olduğunu düşünmedim şimdiye kadar. Her şeyin mutlaka birden fazla çözüm yolu vardır. Onların arasından hangisi aklıma yatarsa onu seçerim. Bir çözüm olduğuna inanmam. Bunu günlük yaşamada uygulayım. Bilirim tek çözüm olmadığını. Diğer alternatifleri de görüp karar vermeli. Ben zaten tüm seçenekleri okurum sınavda da. Bir şeyin en doğrusu da olabiliyor. O da doğru olabilir, öbürü de doğru olabilir, biri diğerinin alt basamağı olabilir. Ama en doğrusu da olabilir. O yüzden tüm seçenekleri görmek gerekir.

Ö₈₅ (K), s.24: Tek çözüme bağlı kalmam. Bu olur bunun yanında başka neler olur, bunun yanında başka yollar da var mıdır diye sürekli ararım. Olabildiğince çok alternatif demek olabildiğince çok çözüm demektir benim için. Çevremdeki insanlara sorarım, kitaplardan bakarım ama mutlaka bir

arayış içinde olurum. tek yola bağlı kalmam. Elimde ne kadar çok olanak varsa sorunun çözümü için hepsini kullanmaya çalışırım. Testlerde de zaten tüm seçenekleri okurum.

Ö₁₆ (E), s.23: Daha çok çeşit görmek, daha çok çözüm görmek önemlidir. Dedik ya karar verdik ama o kararın içinde de alternatifler görmek isterim. Birkaç farklı çözüm aramak her zaman daha doğrudur. Mesela test çözerken ben doğru olduğunu düşündüğüm seçeneği hemen işaretlerim. Ama diğer seçenekleri de okurum. Mutlaka okurum.

Bir öğretmen adayının konuya ilişkin değerlendirmesi ise diğerlerinden farklıdır. Birinci sınıf olan öğretmen adayı alternatiflere bakışını “...Bende mesela çok çözüm yolu varsa benim için en mantıklı olan bir tanesini seçmeye çalışırım. Çünkü kalabalık benim aklımı karıştırır. Kafam karışmasın diye en mantıklısını seçerim...Ö₂₂ (K), s.23” şeklinde açıklamıştır.

4.5.4. Kanıt Arama

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının düşünme süreçlerinde gerekçe / kanıt arama, kanıtları değerlendirmeye ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde bir fikrin doğruluğuna ya da geçerliğine hangi durumlarda inandıkları / kabul ettikleri, hangi gerekçelerle karar / fikir değiştirdikleri, reklam ve propagandaların yaşamları üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bir bilginin, verinin ya da söylentinin doğruluğunun ölçütünün neler olduğuna ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde; öğretmen adaylarının kesin kanıt / somut delillere, bilimsel bulgulara göre karar verdikleri, bunun yanında duygusal referansları da yadsımadıkları görülmüştür.

Örneğin on dört öğretmen adayının yaklaşık tamamı gazetede yazılanların doğruluğunu sorguladığını belirtirken, bir öğretmen adayı “...gazetede yazılanlara inanmasının güç olmadığını ancak arkadaşları tarafından söylenen bir ifadeye inanabilmesi için kanıt göstermelerinin gerektiğini... Ö₂₂ (K), s.26” belirtmiştir.

Yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adaylarının kişisel kabullerini daha çok aile ve yakın olunan arkadaşlar oluşturmaktadır. Beş öğretmen adayı yakın arkadaşlarından ya da ailelerinden elde ettikleri bilgilere güvenme

eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından yalnızca birisi (Ö₈₄ (K), s.26) ailesinin ya da yakın arkadaşlarının söylediklerine kesinlikle inanacağını belirtirken diğerleri bunun sadece ilk izlenim için önemli olduğunu ancak kesin inanmak için araştırmak gerektiğini vurgulamışlardır. Aşağıda öğretmen adaylarının ifadelerinden örnekler yer almaktadır.

Ö₁₆ (E), s.25: Daha çok önce güvendiğim kişilere ya da bilgilere başvururum. Mesela onu kanıtlamalarını isterim. Günümüzde artık birçok şeyi kanıtlamak mümkün. Bu yüzden kanıt olmalı söz de olsa haber de olsa kanıtlanmalı.

Ö₄₂ (E), s.25: Duyduğum olacaksa, duyduğum mesela çok yakın bir arkadaşım vardır, o bir şey söylemiştir. Eğer o söylediği şey kendisi ile çelişiyorsa onu görmem lazım. Ondan duymam lazım. Pek tanımadığım biri bir şey söylerse olabilir derim ama yine duymam lazım. Ama tanıdığım biri kendisi ile çelişmeyen bir şey söylerse inanabilirim.

İnanma ölçütü olarak üç öğretmen adayı birbirinden farklı açıklamalarda bulunmuşlardır. Bir öğretmen adayı çoğunluğun bir görüşe katılmasının, o görüşe inanması üzerinde etkisi olduğunu belirtirken, iki öğretmen adayı çoğunluğun ya da görüşün sahibinin konumu / statüsünün o görüşe katılmaları üzerinde hiçbir etkisinin olamayacağını savunmuşlardır. Her iki öğretmen adayının ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö₈₈ (E), s.27: Duyduğum bir şeye inanmam aslında hiçbir şeye bağlı değil. Yani söyleyen kişi ya da söylen ile alakalı hiçbir şeye bağlı değil. Yalnızca benim o konu ile ilgili düşüncelerime bağlı. Şaşırrım belki ama hemen inanmam. Bir şey olduğunda eve gidip internetten araştırırım ve öyle karar veririm. Yetkili siteye bakarım internette.

Ö₈₅ (E), s.26: İnanmam. Doğru demem. Her zaman bir şeylerin yanlış olması ihtimali vardır. O görüşe doğru diyen ve yanlış diyen tüm görüşlere ulaşmaya çalışırım. Hepsini dinler bir mukayese ederim. Bakarım. Çünkü şuan kitapta yazılanlara bile güvenmek çok zor. İnternette olanlara zaten hiç güvenmiyorum. Onun için araştırmak gerek. Bir düşüncenin ne kadar çok taraftarının olduğunun da benim için bir önemi yoktur. Hiçbir fikre bu kesin doğrudur diyerek katılamam. Araştırırım. Daha çok araştırırım. Kim ne diyor, nerede nasıl açıklanmış, gazete internet sürekli yayın hepsini karıştırırım. Arkadaşlarımla konuşurum. Takip etmeye çalışırım. Bir düşünce var diyelim herkes de ona doğru diyor. Peki, bu neden doğru, diğerleri neden yanlış? Onun doğruluğuna karar verebilmem için diğerlerinin neden yanlış olduğunu da bilmem lazım. o yüzden de karşıt düşünceleri de

öğrenmem gerekir. Bunun için de kitaplar okurum. Benim bir düşüncem var diyelim onun karşı görüşü hakkında da bilgi toplamak için kitap okurum. Belirli bir düşünceye bağlanıp da devam ettiğim olmaz.

Bir öğretmen adayı birinci ağızdan duyduklarının ya da kendi gözlemleri sonucu karar verdiklerinin doğruluğuna inanabileceğini, aynı verinin birden fazla kaynak tarafından doğrulanıyor olmasının kendisi için önemli olduğunu şu şekilde açıklamıştır “...Mesela Türkiye gelişmekte olan bir ülke diye bir haber veriyor tv. Ama ben bakıyorum çevreme, okuyorum, araştırıyorum, etrafımı daha dikkatli inceliyorum. Sonrada o habere itimat etmiyorum. Çünkü ben kendi gözlemime güveniyorum. Benim bir şeye inanmam için gözümle görmem gerek. Gazetelerin hepsinde çelişki var. İnanmıyorum gazetelere. Doğru bir haber bile olsa altında başka bir şey var mı diye düşünürüm. Tek gazete okumam. Medyanın amacı insanlara belli şeyleri düşündürmek. O yüzden hiçbir gazeteye bağlı kalmıyorum. ... Ö₉₂ (E), s. 26”

Öğretmen adaylarına sahip oldukları bir düşünceyi değiştirip değiştirmedikleri ve değişiyorsa bu değişimin hangi koşullarda gerçekleştiği sorusu yöneltmiştir. Araştırmaya katılan 14 öğretmen adayının tamamı fikirlerinin değişebileceğini ifade etmişlerdir. Ancak fikirlerinin değişme koşullarına ilişkin açıklamalar farklılık göstermektedir. Düşük eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adaylarına benzer biçimde iki öğretmen adayı (Ö₈₄ (K), s. 29; Ö₄₂ (E), s. 28) bir konuya ilişkin düşüncelerinin değişebilmesi için bireysel yaşantılar geçirmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları eldeki düşüncenin yanlışlanması, geçerliğini yitirmesi, zarar vermesi ya da mutsuz durumunda düşüncelerini terk edebileceklerini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin öğretmen adaylarının açıklamaları şöyledir:

Ö₃₈ (K), s. 28: O an yaşamışımdır ve bu düşüncem geçerliliğini kaybetmişse o düşünceden vazgeçebilirim. Çünkü değişkenliğe insanların ve düşüncelerin değişebileceğine inanıyorum. O düşünce artık benim ihtiyaçlarımı gidermiyorsa ya da yanlışsa değiştiririm.

Ö₉₂ (E), s. 28: Değişmesi gerekiyorsa mutlaka değişiyor zaten düşüncelerim. Yaşadığım olayların etkisi var bunda da. Onların sonunda değişiyor. Genelde mutsuz oluyorsam o durumdan farklı bir duruma geçiyorum. Mutsuz olduğumu hissediyorum. Mutsuzken de o fikre zaten devam edemiyorsun. Fikrin değişiyor.

Ö₈₅ (K), s. 29: Değiştiririm tabî ki. Saplantılı kalmış bu budur gibi düşüncelerim yoktur. İnanmışım ve doğruluğuna ilişkin kanıtlara ulaştığım düşüncenin peşinden giderim ama onun yanlışlığına ilişkin bilgilerle

karşılaşırsam daha çok araştırır daha çok kurcalarım. Derinlerine inerim. Yanlışsa da değiştiririm. Zor olur ama değiştiririm.

Ö₇₀ (E), s. 29: Şuan değişiyor hocam. Bu da çok normal. Üniversite ortamındasın. Git gide hayata daha farklı bakıyorsun. Artık olgunlaşıyorsun ondan mı, ortamdan mı yoksa özerklikten bilmiyorum. Hepsinin etkisi vardır muhakkak. Kesin kalıplara hiçbir zaman sokmadım düşüncemi ben. Elbette bir fikrim var ama bu şu demek değil. Kesinlikle bu yanlış, diğeri doğru demek değil. Demedim de böyle. Onların yanlışlarını da gördüm. Farkındayım.

Düşüncelerinin değişebileceğini belirten öğretmen adaylarının, düşüncelerinin değişme sıklığına ilişkin söylemleri ele alındığında; iki öğretmen adayının söylemi dikkatleri çekmektedir. Düşüncelerindeki değişimin sınırlı olmasını alternatifizlikle açıklayan öğretmen adaylarının ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö₈₈ (E), s. 31: Karşıma o kadar donanımlı insanlar çıkmıyor o yüzden çok sık olmuyor. Zaten insanlar bazı şeyleri tartışmaktan da kaçınıyor. Altında farklı şeyler arıyorlar. Kimseye kabul ettiremiyorsun eğer kendi ideolojisi ile örtüşmüyorsa. Herkesi dinlemeye çalışıyorum ama sonunda aa bunu bak bu adam düşünmüş ben niye hiç düşünmedim derim kendime.

Ö₈₅ (E), s. 30: Sık olmuyor. Belki şundandır düşüncelerimi değiştirecek sağlam fikirler önüme çıkmadığı için. Kendi çabam dışında aklımda soru işareti bırakan düşüncelerle karşılaşmadığım için. Benim merak edip araştırdığım durumlar var tabi ama üniversite hayatımda beni yeniden araştırmaya itecek bir düşünce sistemi ile karşılaşmadım mesela. Olsa araştırırım ama mutlaka.

Öğretmen adaylarına başkasının düşüncesine hangi ölçütlere göre güvendikleri sorulmuştur. Katılımcılar genel olarak sunulan kanıtlara göre, ortama ve kültüre uygunluğa göre, ortak değerlere göre başkasının düşüncesine güvenileceklerini belirtmişlerdir. Konuya ilişkin bir katılımcıların ifadeleri şöyledir:

Ö₇₀ (E), s. 35: Bazen ben düşündüğümü söylemiyorum önce. Onlar ne derse desin münazara usulü kendi düşüncemi savunuyorum ama sonra oradan kalktığımda anlıyorum ve diyorum aslında onlar haklıydı, doğru düşünüyordu diye. İnandırması lazım beni. O kişi de önemli. O konuda ne kadar bilgisi var bilmeliyim. Adamın biri konuşur iki saat üç saat laf yapar ama bu önemli değil. Ama bana der ki şuraya şuraya şuraya bak, şu siteyi incele. O zaman durur düşünürüm. Dediği yerlere bakarım. Vay be konu hakkında bilgisi var, bişiler biliyor dersem benim de fikrim değişir.

Ö₃₈ (K), s. 34: Gerçekten sağlam bir düşünceyle, öyle uydurma değil de, sağdan soldan derleme bir şeylerle değil de belli bir tabanı olan düşüncelerle

gelirse ve bu düşüncelerini savunursa ve doğruluğunu bana ispat edebilecekse ve bunu yaparken karşı düşünceyi karalamak yerine eldeki düşüncenin farklı bir yanını ön plana çıkarmaya çalışıyorsa o kişinin görüşü benim için araştırmaya değer olur. ama direkt olarak benim düşüncemi karalamaya çalışırsa onun düşüncelerini hiç dikkate almam.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına reklam ve propagandalara ilişkin düşünceleri sorulmuştur. Öğretmen adayları genel olarak reklamları ilgilerini çekmeleri koşulu ile izlediklerini ancak bu izlemenin bir *kısa film* izleme gibi olduğu alım tercihlerini ya da düşüncelerini etkilemediğini belirtmişlerdir. Üç öğretmen adayı ise reklamların kendileri üzerinde etkisi olduğunu, reklamda gördükleri ürünü hemen almasalar da akıllarında kaldığını şu ifadelerle dile getirmişlerdir.

Ö₂₂ (K), s. 37: Olur bence. Çok olmasa da olur. Çünkü onlar sana bir şeyi aşılama çalışıyorlar. İster istemez dikkatini çekiyor. Eğer senin düşüncenle aynı şeyi söylüyorsa ister istemez etkileniyorsun. Var tabi reklamda görüp aldığım şeyler.

Ö₈₄ (K), s. 37: Olumlu bişi bence reklam. İyi bir şey. Kesinlikle olmalı tanıtım. Reklamlar etkileyebilir beni. Sevdiğim şeyler olursa, ilgi alanım içindeyse o reklam beni etkileyebilir. Mutlaka etkilendiğim oluyordur.

Ö₁₀₂ (K), s. 38: Her insanda olduğu gibi etkiler. Mesela elidor 7/24 çıkmıştı. Reklam da görünce beğendim bende. Almıştım. Birkaç kez kullandım. Ama zaten insanlar kullanıp beğenirse o ürünü almaya devam eder. Reklamın çekiciliği o ürünü aldirmek için zaten. Kullanana kadar karar vermek çok zor. Reklamlar etkili oluyor bence.

Araştırmaya katılan diğer on bir öğretmen adayı reklamları popülarite amaçlı, satış / kar amaçlı, marka odaklı ve ilgi çekme amaçlı olduğunun farkında olarak izlediklerini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen adayı marketlerde zaten bir çok alternatifin bir arada olduğunu ve bunun reklamda izlemekten daha iyi bir tercih yolu olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: “...Şimdiye kadar %80-90 oranında reklamlar beni pek etkilemiyor. Sonuçta benim karar vermem için yani benim için önemli olan onu canlı olarak görebilmek. Eğer benim düşünceme uyuyorsa reklamda görünenler o zaman olabilir ama diğer türlü reklam beni etkilemez. Canlı görmek gerek. Marketlerde zaten sadece tek bir ürün olmuyor. Bir sürüsü içerisinden sana en uygun olanı seçiyorsun. Memnun kalmazsan da değiştiriyorsun. Popüler olan daha bilindik olan genel anlamda düşüncelerimi ona doğru yönlendirebiliyor... Ö₃₀ (E), s. 36” aşağıda farklı öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

Ö₁₆ (E), s. 36: Reklamlar genellikle popüler olmuş şeyler için ya da yeni bir ürün yapılmışsa onu satmak için yapılıyor. Daha çok ben şeyleri tercih ediyorum. Kalite durumu reklamların mesela ya da yapılış şekli beni etkiliyor. Mesela reklamın hoş olması. Mesela cococola reklamları. Bilinçaltına etki ettiğini biliyoruz. Bende de öyle. Reklam beni etkilerse gider alırım. Ama tabi bu cola için böyle. Bir araba reklamını da çok beğenebilirim ama gidip alamam. Reklamlar daha çok gösterdikleri ile etkileyerek bazı şeylerin arka planda kalmasını sağlıyor. Görünene inanıp araştırmadan almak doğru değil. Bende arka planda kalının da araştırılması gerekir. Bize gösterilenlerin farklı arka plandakilerin farklı olduğunu düşünüyorum. Evet reklam bizi etkiliyor. Bir anda aldığımız şeyler oluyor ama doğru değil.

Ö₉₂ (E), s. 37: Bir reklama bakıp da ürün aldığım pek olmuyor benim. Benim öncelikle kendimin kullanıp görmem lazım. Çünkü yanıltıyorlar reklamlarla. Reklamın ne amaçla yapıldığını biliyorum. Güvenmiyorum reklamlara. Aldığım bir üründe kalitesinden çok daha sonra o kişilerle yaşadığım ilişkiler benim için belirleyici oluyor. Aldığımız ürünle ilgili sorun çıkabilir. Onu makine da üretse o makineyi da bir insan yapıyor ve hata olabilir. Benim de hatalarım oluyor. Soruna ne şekilde yaklaştıkları önemli. Ben seni tanımıyorum diye yaklaşıyorsa bir daha ne kadar kaliteli olursa olsun oradan alışveriş yapmam.

Ö₈₈ (E), s. 38: Mesela şuanda en çok dert yandığım şey seçim otobüsleri. Benim kesin olan şahsi görüşüm reklam beni etkilemiyor. Bir şarkı çalıyor mesela araba evin önünden geçiyor ben o partiye o şarkı için oy vermem mesela. Tercihlerimde reklamdan çok bildiğim markalar önemlidir. Kendi kullandığım ürünleri tercih ederim. Dünyanın en güzel kızı eline bir şampuan alıp reklam yapıyor ama ben kullandığımda hiç memnun kalmıyorum mesela. O yüzden bildiğim markaları kullanırım. Reklam üst düzey koşullanma öğrendik artık. İzlemiyorum bile reklamları zaten.

Bir öğretmen adayı ise reklamların yönlendirilmiş etkinlikler olduğunu ve güçlü olanın söylemini tekrarladığı düşündüğünü şu şekilde açıklamıştır:

Ö₈₅ (K), s. 37: Bence reklam haklı düşüncenin değil de güçlü düşüncenin ya da taraftarı çok olan düşüncenin kullandığı bir araç. bir düşüncenin etrafında örgütlenmiş ne kadar çok insan, yayın, reklam olduğu benim için önemli değil. Orada benim için önemli olan düşüncenin boyutu. Neden hangi gerekçelerle öyle düşünüyorlar, hangi kaynaklarla savunuyorlar, bilimsel dayanakları neler, onları öyle düşünmeye iten nedenler neler, bana hangi kanıtları sunuyorlar bunlar önemli benim için. Reklam, propaganda, eylem dikkat ederim ama çok önemli değil. Neden böyle yapıyorlar, neyi savunuyorlar, savunmak için neleri kullanıyorlar onlara dikkat ederim. Ama bu o düşüncenin doğruluğuna itmez beni. Reklamda görüp de aldığım bir şey de yoktur zaten ama izlemeyi severim. Zaten kitap ve market dışında pek alışveriş yaptığımda yok. Parada harcamam. Kitabın da zaten reklamını yapmıyorlar. Reklamın bende alıcı bir gücü yok.

Reklam ve propagandaya ilişkin düşüncelerini açıklayan öğretmen adaylarına toplumsal normlar ve değer yargıları hakkındaki düşünceleri de sorulmuştur. İki öğretmen adayı dışındaki tüm katılımcılar toplumsal norm ve değerlerin yaşantılarını ve düşünceleri üzerinde etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Etkinin kaynağını iki öğretmen adayı aile yapısı, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve eğitim düzeyi ile açıklamışlardır. Öğretmen adaylarının ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö₃₈ (K), s. 39: Çok etkili oluyor. Yetiştğin çevre bu konuda çok önemli. Orta halli bir ailenin çocuğu ile eğitim düzeyi yüksek olan bir ailenin çocuğu mutlaka fark ediyor. Çocuk kendini ne kadar da geliştirmeye çalışsa çabalasa da bir noktada fark ediyor. Ben kendimden biliyorum. Dershane arkadaşlarımdan maddi durumu iyi olanların kendilerine güvenleri daha fazlaydı. Daha rahat hareket edebiliyorlardı ve öğretmenlerle daha rahat iletişim kurabiliyorlardı. Hayata daha rahat bakıyorlardı. Daha güvenle. Çünkü onların yetiştği ortam oydu. Ben daha pasif kalıyordum. Özellikle öğretmenlerin yanında. Adımlarımı daha sağlam atmak istiyordum hata yapmak istemiyordum çünkü. Onlar hata yapmaktan çok fazla korkmuyorlardı ama ben korkuyordum. Bu sadece maddiyatla da alakalı değil. Düşüncelerini açıklamak noktasında da. Bize maalesef çok fazla söz hakkı verilmedi. Ailemde ve çevremde. Ne kadar sus pus kendi halinde oturuyorsan o kadar seviliyordun. Bizde öyle büyüdük. Ama eğitimi iyi olan ya da daha rahat çevrede büyüyenlere imreniyordum. Ailemden birisi hocalarımla konuştuklarında sınıfta pasif olduğumu söylüyorlardı ve ben buna üzülüyordum. Ben derste düşüncemi ifade edemiyordum ya yanlışsa, ya hoca bunun için bana kızarsa ya yanlış bir şey söylersem diye düşünerek konuşmuyordum. o yüzden aile çok önemli. Söz hakkı verilmesi hata yapma şansı verilmesi çok önemli. Ben bunun acısını çok çektim.

Ö₃₅ (K), s. 40: Ben aslında biraz toplumdan etkileniyorum. Bunda ailemin etkisi büyük. Birlikte yaşadığımızdan ya da daha çok onların düşünceleri beni şekillendirdiğinden olabilir. Ama ailem bir şeyi onaylıyorsa ben de onaylama eğiliminde oluyorum. Onarın mantıklı bulmadığı şeyi mantıklı bulmama gibi şeyim var. Ama şöyle bir şey var onların seçtiği bir şeyin yanlış olduğunu görürsem eğer ben vazgeçerim. İzmir'den geldiğim için çok farklı bir ortama girmiş değilim. Ama arkadaşlarımla düzgün konuşanlarının konuşma biçimi beni etkiler. Çok iyi dinlerim onları ve onlara benzemeye çalışırım.

Toplumsal norm ve değerlerden etkilendiğini belirten bir öğretmen adayı ise bu durumun yanlışlığını (kendi algısına göre) “...Etkili. Toplumdan genelde ben tepki alıyorum. Bunun nedeni de örf adetleri pek beğenmiyorum. Mesela yaşlılara yer verilmeli. Genelliyorlar yaşlıları. Halbuki hasta yaşlıları demeliler. Eğitimde yapılıyor bu genellemeler. Atasözlerimiz de var bu şekil. Hangi birini, hangisi. Çok ucu açık. Hem ben yaşlılara yer vermiyorum. Hasta ise veririm. Hasta olan çocuk olsa ona da yer veririm. Her biri için ayrı bir

atasözü mü yazalım. Ben hep kendimi karşıdakinin yerine koyarım. Mesela bir çocuğu yerinden kaldırıncı o çocuk mutsuz olur. O da aynı parayı veriyor sende. Madem işin var bir sonrakine bin... Ö₉₂ (E), s. 40” şeklinde açıklamıştır. Diğer öğretmen adayları (dokuz kişi) ise bu etkiyi sorundan kaçınmak-uyum sağlamak, gelenek görenek etkisi ya da bölgesel farklılıkların etkisi ile açıklamışlardır.

Ö₇₇ (K), s. 41: Tabii ki etkili. Fikirlerini belki ama insan bulunduğu çevreye göre de değişir. Ama daha çok yetiştiği çevre etkilidir. Şuan burada fikri değişse bile yaşadığı yere gidince yine oraya ayak uydurur. Uydurmak zorunda. Öyleymiş gibi olmak zorunda. Bunun uç noktaları önemli. Neler yaşandığı önemli. Malatya’da olan ve burada farklı gelen şeyler var tabi. İlk geldiğime yadırgadığım. Aileden de ayrılmışsın. Herkesin kendi değer yargısı var tabi aileden getirdiği. Farklılıklar oldu tabi alıştım ama. Tabi oradaki Ö₇₇ ile buradaki Ö₇₇ farklı. Orada bu kadar rahat değilim. Orada istediği zaman istediğimi yapamıyorum, çıkamıyorum, gezmek istesem gezemiyorum. Arkadaş çevrem de burada olduğu için. Gezince de zaten farklı şeyler olabiliyor. O yüzden orada farklı davranmak zorunda kalabiliyorum.

Ö₇₀ (E), s. 41: Toplumsal baskı denen bir şey var. Mesela bizde yani Mardin de bir öğretmen Cuma namazına gitmezse olmaz. Zaten bize derlerdi köye atanırsanız mutlaka birkaç cumaya gidin diye. Velilerle kaynaşın diye. İşte gitmezsen de sana farklı bakarlar ve insan o zaman kendini baskı altında hisseder. Bu sadece namaz konusunda da değil. Konuşulur, benzer şeyler yapılır sen de ister istemez uyarsın çevrene. Mesela ben küpe takma meraklısı değilim ama istesem de zaten takmam ya da takamam. Utancımdan ya da baskıdan. Her ne kadar ailem burada olmasa bile yapamam. Ailem karışmaz ama yapamam. Toplumsal bişi bu. Köyde mesela dedemin odası var oraya bir misafir geldiğinde çay götüreceksiniz düşünsenize kulağınızda küpe ile. Bizim zamanımızda top sakal yeni modaydı. Top sakal bırakamazdık dedem kızar diye. Sonuçta ailem karışmasa bile oraya gidince diyecekler bu ne olmuş züppe diye.

Ö₁₆ (E), s. 39: Mesela yaşadığımız çevreden de bahsettik. Kültürel olarak bir ortamda yaşıyoruz. Mesela bir çatışma ortamında olabiliriz. Sevginin saygının olmadığı bir yerde. Bu daha çok etkiler bizi. O yüzden düşünce ve davranışlarımız içinde bulunduğumuz yere göre değişir. Mesela ben Konya’dan köyden geldim. Batı her zaman daha çağdaş daha gelişmiş. Orası kırsal. Biz orada kültür görmedik. Düşüncelerimiz zamanla değişir demiştik ya eğer aydın beni çok etkilerse bir süre sonra elbet benim düşüncelerim de değişecektir.

Kendisini toplumsal norm ve değerlerden etkilenmediğini söyleyen iki öğretmen adayı ise bu durumu kişiye bağlı değerlendirmektedir. Bireylerin istemeleri halinde bu etkilere karşı durabileceklerini ve karşılıklı saygı ile sorunların aşılabileceğini aşağıdaki ifadelerle açıklamışlardır.

Ö₈₄ (K), s. 40: Kişinin karakterine bağlı bu. Kimi insan etkilenmek istemiyorsa bir şekilde etkilenmez, o ortamdan uzaklaşır, bir şeyler yapar ve etkilenmez. Ama ben kendimi söylersem aileden etkilenirim. Ailenin istemediği şeyler genelde benim de istemediğim şeylerdir. Toplumsal normlar benim yapacaklarını sınırlayan değil ama belirleyen şeyler olabilir. Sınırlayan uzak belki ama belirleyen olabilir. Çünkü son noktaya geldiğimde anlattım ya daha önce aileme danışırım ama son noktada belirleyici olabilirler. Ama sınırlar mı bilmiyorum. Herhalde sınırlamaz. Yapmak istediğimi yaparım ben.

Ö₈₅ (K), s. 40: Çevre bende çok etkili değil. Benim düşüncem önemli. Başkalarının çevrenin ne dediği düşündüğü önemli değil. Toplum önemli tabii ki. Toplumun neye önem verdiğine bakar saygı duyarım. Ama bu benim için geçerli değilse eğer geçerli değildir. Buna bir şey yapamam. Mesela şu var. Bundan 30 yıl öncesinde Türkiye’de bir kız ile erkeğin el ele gezmesi çok ters karşılanabilirdi. Buna ben inanmasam bile saygı duyabilirim. Onların düzenini bozmamaya gayret ederim. Ama bu benim de onlarla aynı fikirde olmamı sağlamaz.

4.5.5. Objektiflik / Tarafsızlık

Görüşme yapılan öğretmen adaylarına taraf ve tarafsızlığa ilişkin düşünceleri sorulmuş, bu iki durumu kendi yaşantılarından yola çıkarak açıklamaları istenmiştir. İlk olarak öğretmen adaylarından taraf ve tarafsızlık kavramlarını; kendilerine çağrıştırdıkları kelimeler aracılığı ile tanımlamaları istenmiştir. Genel olarak incelendiğinde öğretmen adaylarının taraf ve tarafsızlığa bakış açılarının düşük eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adaylarından farklı olduğu gözlenmiştir. Düşük eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adaylarının aksine yüksek tutuma sahip öğretmen adayları tarafsızlığı olumsuz olarak görmemektedir. Yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adayları tarafsızlığı iki yönü de eleştirebilme, objektiflik, nesnellik, nötr olmak, eşitliğe yakın olan gibi ifadelerle tanımlamaya çalışmışlardır. İki öğretmen adayı ise tarafsızlığı bilgisi- ilgisi olmamak, belli yeri olmamak olarak açıklamıştır. Düşük eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adaylarından farklı olarak yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adaylarının taraf kelimesini tanımlarken daha olumsuz ifadeler kullandıkları görülmüştür. Taraf kelimesi öğretmen adaylarında yönlendirme, önyargı kaynağı, körü körüne bağlılık, grup doğrusu, ortaklı, uygunluk gibi kavramları akıllara getirmiştir. Öğretmen adayları bir kişinin kendisini taraf olarak tanımlamasının birini ya da bir düşünceyi farklı gerekçelerle desteklemek

olarak tanımlamışlardır. Öğretmen adaylarının taraf ve tarafsızlığa ilişkin yorumlarından örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö₃₅ (K), s. 48-49: Aslında her ikisi de var bende. Bir takım konusunda mesela bir futbol takımı konusunda taraf vardır. Benim için de vardır. Ama bir konu varsa, tartışmaya açık bir konu ise burada tarafsız kalınmalıdır. Çünkü herkesin mantıklı bulduğu bir konu vardır. Onlara göre de haklı olduğu taraf vardır. Herkes onu savunur. Ama o düşünce bakalım diğerleri için de mantıklı mı? O yüzden bu noktada herkesin tarafsız olması gerekir ki başkalarını, üçüncü kişileri etkilemeyelim. Bu tarz konularda tarafsızlığa önem veririm. Yani konuşanlar kendi düşüncesini benimsetmek için değil de düşüncelerinin mantıklı olan yanarlını açıklamalıdır. Ben bu sebeple böyle düşünüyorum diyebilirler ama sen de böyle düşünmelisin dememeli. Tarafılık birini yönlendirmek midir? Evet onu bir yöne çekmeye çalışırız. Kendimiz taraf tutunca karşıımızdaki de tarafa yönlendiririz. Taraf tutan insan karşıt düşüncüyü asla kabul etmez. Mesela ben Fenerbahçeliyim Galatasaray taraftarı birinin düşüncesini kabul etmem. Bu taraf olmaktır. Herkes zaten kendi tarafının kazanmasını ister oyunda da. Ama ben Fenerbahçeliyim başkaları da Fenerbahçeli olsun diyemem. Bu tarafsızlık.

Ö₇₀ (E), s. 50: Bir grup içerisinde olmak güzel bir duygudur aslında ama bazen çok kötü de olabilir. Çünkü hep aynı şeyleri konuşursun. Bakış açısı farklılaşır. Yani diğer tarafa farklı gözle bakabiliyor. Seni onun içinde görünce insanların bir ön yargısı bakış açısı oluyor. Ben ama hiç öyle bir tarafa bağlı kalmak istemiyorum. Ha benimde içinde olduğum bir grup var. İstemiyorum ama kampüse girseniz deseniz Serkan kimdir herkes söyler ama aslında öyle de değil. Tamamıyla benimsemiyorum o grubun görüşünü. Tamamıyla oraya ait hissetmiyorum. Ama onlara yakınım, sevdiğim insanlar orada. Farklı 2 kişi bir karar üstünde tartışsa yakınınız olanı tercih edersiniz. Tarafsız olamazsınız. Yakınlık derecesi önemlidir. Sevmediğim demek istemiyorum, benim insanları sevmeme durumum yok. Ama karışmama gereken bir durumda ortada dururum. Pek bişi yapmam.

Ö₁₆ (E), s. 48: Olmamız gereken bir şeyi çağırıştırıyor. Her ikisi de. Bazı yerlerde taraf olmalıyız bazı yerlerde Karşılıklı. Karşıda bir düşünce ya da belli bir toplum kitlesi varsa, karşıda da onun olumlu ya da olumsuz yönlerini eleştirenler varsa. Bu tarafılık. Bir taraf oluyorsa ona karşı diğer görüşü savunuyoruz demektir. Tarafsızlık ise ikisinden de çekiliyoruz demektir. Benim düşüncelerim ikisine de uymuyor diyebilmemiz lazım. Ve ya ikisinin de olumlu ya da olumsuz yönlerini eleştirmemiz gerekir.

İki öğretmen adayı ise bir bireyin tarafsız olamayacağını savunmuşlardır. Bu düşüncelerine ilişkin açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir.

Ö₉₂ (E), s. 49: Tarafsız insan yok diyorum. Çünkü o da bir taraftır. Bu taraf olsun bu tarafsızlık olsun. Alın size 2 taraf. Ben kendi düşünceme uygun olan tarafı seçiyorum. Karşı taraf da benim düşündüklerimi düşünmeyenler oluyor. Ortada olan da yine benim düşündüklerimi düşünmeyenler oluyor. O yüzden onlarda benim tarafımdan olmuyor. O yüzden tarafsızlığa

inanmıyorum. Ortada olanlar benden olmayanlar. Ben yaşamımda tarafım, benim ideolojik düşüncemi herkes bilir. Bir görüşüm varsa onu karşı tarafa aktarırım. Amacım onu kendi tarafıma çekmek değildir.

Ö₈₅ (K), s. 49: Tarafsızlık diye bir şey olduğunu düşünmüyorum. Her insanın aklında bir düşünce vardır. Arkasında uğraş verdiği bir hareket ilke vardır ve olması gerekiyor da bence. İşte taraf da kendi düşüncesine uygun olan düşüncenin etrafında toplanmak, ya da o amaç uğruna çabalamak emek harcamak olabilir. Ama şu da var savunduğu görüşü sadece savunuyorsa bu taraflık değildir bence tamam bu doğruysa doğru ama. Mesela ben Galatasaraylıyım deyip de Galatasaray maçına gitmeyen adam taraftar değildir bence. Fanatizm değil kastettiğim aktif destek. Sadece söylemle desteklemenin taraftarlık olduğuna inanmıyorum ben. Yeterince araştırdığına sağlam delillerle inandığına ikna olmam ben. Araştırmak bile bence aktif katılımdır. Hani bir düşünce ile karşılaştığında araştırarak karar vermiş olması önemli. Yoksa bu düşünce mi ya evet bende buna katılıyorum demek yeterli değil bence. Sürü gibi gitmek taraflık değil.

Taraf ve tarafsızlıkla ilgili son olarak öğretmen adaylarına; dünyanın herhangi bir yerinde gerçekleşen bir olay durumunda birey-devlet olarak taraf olup olmama durumu hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarının birey ve toplum olarak taraf olmamız gereken durumlar olabileceğini, özellikle devletlerarası ilişkilerde tarafların oluşmasının normal olduğunu savunmuşlardır. Öğretmen adaylarına göre devletlerarası ilişkilerde coğrafi yakınlık, din birliği, doğal afet, insani yardım gibi konularda tarafların oluşması ve ülkenin kendini dünyaya taraf olarak göstermesi normaldir. Öte yandan ülkeler fayda ya da zarar görecekler, durumlarda taraf bildirmelidirler. Öğretmen adayları özellikle ülkeler arası ilişkilerde temel hareket noktasının fayda / zarar hesabı olduğunu vurgulamışlardır.

Ö₃₅ (K), s. 52: Tabii ki. Mesela diyelim ki bir nükleer santral kurulacağı zaman eğer insanlar istemiyorsa bu kurulmamalı. Burada tarafsız olunamaz. Yani çok önemli hayati olaylarda tarafsız olunmamalı. Ama mesela yeni bir ürün geldi, bir firma onu tanıtıyor. Bu alınsın alınmasın diye insanlara sorulduğunda herkes istediği tarafta olabilir. Bu biraz olayın türü ve insani boyutu ile ilgili. Türkiye’de her yere yardım gemileri ekipleri gönderiyor. Filistin’e de gönderdi. Taraf olduğumuzu düşünmüyorum. Çünkü insanlık ile ilgili bir şey var sonuçta. Aynı şekilde yardım gemisi Amerika’ya gitmiş olsaydı da eminim ki gözümüzü kırpmadan gönderirdik. İnsanlar mağdur olduğu için gönderdik taraf olduğumuz için değil. Japonya’ya da yardım ettik. Sonuçta Müslüman ülkelere yardım ediyor olsaydık Japonya’ya yardım etmezdik. Şili’ye de ettik. O yüzden insanlık boyutunda düşünülmeli. Taraf olduğumuzu düşünmüyorum.

Ö₁₆ (E), s. 51: Şöyle eğer taraf olacaksak, toplum olarak bizi ilgilendiren ve bizim toplumumuzu olumsuz yönde etkileyecek bir durum varsa ona göre taraf alırız. Bu her toplumda devlette vardır zaten. Bir şekilde taraf alması

lazım bir şekilde çıkarlarımız önemlidir çünkü. Eğer tarafsız olacaksak da bir şekilde konu önemli. Mesela insan haklarına saygılı olmalıyız her zaman. Eğer tarafsız olunacak bir konu varsa da ona göre davranmalıyız. İlle bir taraf tutacağız diye bir şey yok. Ama aşırı tarafsız da kalırsak da yalnız kalabiliriz. Mesela 1. Dünya savaşında bloklaşmalar olmuştu. Mesela Osmanlı devleti tarafsız kalmaktan çok hangi tarafta olursam daha az zarar görürüm diye düşünerek karar verdi. Bizim ülkemiz de coğrafi konumu gereği tarafsızlığı biraz zor gibi. Bir şekilde tavır alması ya da taraf olması gerekir

Ö₄₂ (E), s. 51: Muhakkak vardır. Mesela aşırı milliyetçi arkadaşlar var. Türkler üstündür derler. Biz Osmanlıyız. Bu yanlış bence. Hiçbir ırkın dinin üstünlüğü yoktur. Benim için üst kimlikte alt kimlikte insan olmak. Herkes böyle sadece Türkiye değil. Amerikanlar da Fransızlar da. Herkes sadece kendini üstün görüyor. Mavi Marmara mesela. Bu Türkiye'nin gönderdiği bir gemi değil İHH gemisi idi. Dini bir boyutu vardı. Zaten hoca efendi de kabul etmemişti. Bu derneği tanımıyorum demişti. Ben eleştiriyorum o olayı. Çünkü bir şeyin sınırları içine gireceğiniz zaman izin istemelisiniz. İsrail önceden izin vermedi zaten. Haksız da olsa izin vermedi. Gitmemek gerekirdi. Gidiliyorsa da göze almışlar demek ki sonuçları. İyi bir şey yapmak istedilerse bile bence yanlış yaptılar. Şimdi bütün dünya Türkiye'yi Filistin'in avukatı sanıyor. İsrail de öyle. Aslında iyi bir şey, Filistin'de can kaybını azalttı belki ama bunları doğru yapmak gerek. Diplomatik ilişkiler var. Haklı bir eşey ama doğru yollarla yapılmalıydı.

Bir öğretmen adayı ise ülkenin tarafını belli etmesini doğru bulurken birey olarak kendisinin tarafını belli etmekten kaçındığını şu ifadelerle açıklamıştır: *“...Kaçınırım ben tarafımı belli etmekten. Mesela kesin olarak taraf olduğum ya da emin olduğum düşünceler var ama ben bunu belli etmem. Diğer insanları etkilememek için belli etmem. Örneğin bir karar almışımdır ama bunu hemen belli etmem diğerlerinin kararını etkilememek için. Çünkü kararım yanlış olabilir ve başkalarını da yanlışla sürüklemek istemem. Çok şeyi paylaşmam aslında. Çünkü bana güvenip de inanacak insanlar var çevremde. Utandığımdan ya da emin olmadığımından değil sadece onların hayatlarını etkilemek istemediğimden düşüncemi paylaşmam. Sonuçta yanlış olursa diye düşünüyorum... Ö₈₈ (E), s. 54”*

Görüşmeler sırasında “başkası yaptığında çok kızdığınız ya da olumsuz karşıladığınız bir şeyi çok sevdiğiniz birisi yapsa tepkiniz nasıl olur?” sorusu öğretmen adaylarına yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan on dört öğretmen adayından altısı böylesi bir durumda sevdiği kişiye daha toleranslı davranacağını ve kişisel yakınlığın tepkisini yumuşatacağını, beş öğretmen adayı ise karşıındaki kişi kim olursa olsun tepkisinin değişmeyeceğini belirtmiştir.

Ö₁₀₂ (K), s. 43: Tepkimi belli ederim. Belki bir süre konuşmam. Onun yanlışını fark etmesini sağlayana kadar. Israrla neden ne oldu diye sorarsa da anlatırım. Bu benim için hoş değildi diye. Sen bunu biliyordun neden yaptın diye. Bilmiyorsan da yapmamalıydın diye. Hatasını fark etmesini beklerim sonra da konuşurum. Sevdiklerime kıyamayabilirim. Ama çok sinirlenirim. Ama kıyamam ihtimalim de var. Çok ağır bir şeyse yaptığı bilmiyorum ama... Büyütülmeyecek uzatılmayacak bir şeyse gerekli tepkiyi verdikten sonra yumuşama olabilir.

Ö₈₈ (E), s. 43: Çok yakınım olunca mutlaka bir tolerans tanıyacağımdır. Başkası yapsa da mutlaka önce bir konuşmak isterim olayın ne olduğunu anlamak için. Ama yakınım yapınca her insanın yapacağı gibi biraz daha yumuşak davranırım, araştırmaya çalışırım, konuşurum, olan olay üzerinde detaya inerim belki hemen affederim de bilemiyorum. Ama başkası yapsa hemen affetmeyebilirim. Konuşurum. Olabildiğince hasarsız atlatmaya çalışırım.

Üç öğretmen adayı ise tepkilerinin daha şiddetlenebileceğini ifade etmişlerdir. Gerekçelerini ise düşük eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adayları ile benzer ifadeler kullanarak açıklamışlardır.

Ö₄₂ (E), s. 42: Ona daha çok kızarım. Yoldan geçene ya da az tanıdığım birine kızma şansım nedir ki. Kızsam ne olacak onu eleştirme düzeltmeye çalışma şansım ne kadar olabilir ki? Neden kızayım. Yolda görürüm geçer gider. Ama arkadaşım olunca durum başka. Onu eleştiririm ki düzelsin. Daha iyi olsun. Hele sevgilim falan olsa çok kızarım. İnsan sevdiğini sakınır ya ondan daha çok kızarım.

Ö₃₅ (K), s. 42: Yakınımdaki kişilere tepkimi çok acık ve abartılı biçimde veririm. Çevremdeki kişilere o kadar olmaz ama. Ailemden birini daha iyi tanırım ona tepkimi rahatça gösterebilirim. Çünkü o beni tanır ve niyetimi anlar. Ama beni tanımayan birisi neden kızdığımı neden o kadar tepki verdiğimi bilmez. O yüzden sevdiklerime yakınlarıma daha çok kızarım.

Benzer şekilde öğretmen adaylarına iş hayatında karar verme sürecine ilişkin sorular da yöneltilmiştir. Bir patron olarak işten eleman çıkartmaları gerekse kimleri çıkartacakları ve bu kişileri nasıl belirledikleri sorulmuştur. Konuya ilişkin görüşlerin düşük eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adayları ile paralellik gösterdiği görülmüştür. Öğretmen adayları genel olarak işten çıkarılacak kişilere; iş performansına göre, sosyo-ekonomik durumuna göre, yaşına göre, karar vereceklerini ifade etmişlerdir. Dört öğretmen adayı işten çıkarma sürecinde performansın belirleyici ölçüt olacağını belirtirken; altı öğretmen adayı tek başına iş veriminin yeterli olmayacağını, çalışanın aile yapısının, çocuk sayısının, ekonomik gereksinimlerinin de performansları ile

birlikte değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ö₃₈ (K), s. 44: Bu aslında çok zor. 2 durumu da değerlendirmek gerekiyor. Önce o işi en çok hak edenleri değerlendirmek gerekir sonra da o işe en çok ihtiyacı olanları. Aslında mantık olarak işi en çok hak edenler ve en çok verim aldığım elemanları düşünmem gerekir ama maalesef ben duygusal davranarak işe daha çok ihtiyacı olanları tercih ederim. Ama hak edene vermek gerekir. Evet evet hak ediyor ve bana daha çok kazanç getiriyor. Hak eden kalır diğerleri gider. Diğerlerine de haksızlık etmemiş olurum.

Ö₃₅ (K), s. 44: Performansına bakarım işteki. Disiplinine bakarım. İş disiplinine ve işini sevip sevmediğine bakarım. Hatta bu belki daha önemli gerçekten işini sevmesi önemli. İş disiplini önemli. Bunların hepsi benim önceliğim.

İki öğretmen adayı işten çıkarmada iş bulma olanağını düşünerek hareket edeceğini, bir öğretmen adayı ise bekar çalışanları çıkarabileceğini belirtmiştir. Bir öğretmen adayı ise işten çıkaracağı kişileri kura çekerek belirlemeyi önermiştir. Bir öğretmen adayı ise işten çıkarmada maddi yük ölçütünü kullanacağını şu şekilde açıklamıştır: “...Herhalde en çok maaş verdiğim insanı düşünürüm. O insanın yaptığı iş benim için gerçekten önemli mi* bu kadar para aldığına göre önemlidir gerçi ama. O insanın yaptığı işi incelerim. Onun yaptığını daha az maaşla yapacağına inandığım birini bulursam onu çıkarırım... Ö₇₇ (K), s. 45”.

BÖLÜM V

TARTIŞMA ve YORUM

Bu bölümde, sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumları, bu tutumları etkileyen faktörler ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarına ilişkin görüşleri yapılan araştırma ve kuramsal çerçeve bağlamında tartışılmıştır.

5.1. ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME TUTUMLARI

Eleştirel Düşünme Tutumu bu araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının belirlenmesi amacı ile araştırma kapsamında geliştirilen “Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği (EDTÖ)” uygulanmıştır. EDTÖ 19 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. “Bilgi Toplamaya İsteklilik (4 madde)”, “Çıkarımda Bulunma (3 madde)”, “Neden Aramaya Açıklık (4 madde)”, “Kanıtı Dayalı Karar Verme (3 madde)” ve “Öz-düzenleme (5 madde)” ölçeğin alt ölçekleridir. EDTÖ’nün alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayıları .52 ile .70 arasında değişmektedir. EDTÖ’den elde edilebilecek maksimum puan 95, minimum puan ise 19’dur. Araştırma kapsamında EDTÖ, araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin soruların da yer aldığı form içersinde tek oturumda uygulanmış ve elde edilen veriler toplam ve alt ölçekler bağlamında analiz edilmiştir.

Eğitim sisteminde öğretim programlarının tümünde kazandırılması hedeflenen ortak beceriler bulunmaktadır. Bu üst düzey becerilerden biri de eleştirel düşünme becerisidir. “*Eleştirel düşünme; kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca sebep-sonuç ilişkilerini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli ölçütleri kullanarak sıralama yapma, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma gibi alt becerileri içermektedir (MEB Tebliğler Dergisi, 2004, 734)*”. İlköğretim

programlarında yukarıda belirtildiği biçimde kendine yer bulan eleştirel düşünmenin öğrencilere öğretim programları aracılığı ile formal yollarla, öğretmen davranışı aracı ile de örtük olarak kazandırılması hedeflenmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin tutum ve davranışları önem kazanmaktadır. Eğitim fakültelerinde yetiştirilen öğretmenlerin akademik yeterliklerinin yanında entelektüel becerileri, bilimsel tutumları ve düşünme becerilerine sahip olma düzeyleri de önemli görülmelidir. Çünkü eleştirel düşünme eğitimi alan öğrencilerde bu eğitimin beklenildiği gibi eleştirel düşünme eğilimini güçlendirdiği ortaya çıkmıştır (Kökdemir, 2003). Bu bilgidен hareketle eldeki araştırmada da sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumları ve bu tutumlara etki eden etmenler araştırılmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının EDTÖ'den elde ettikleri puanlar genel olarak incelendiğinde (Çizelge 4.1.1); öğretmen adaylarının ortalamanın üzerinde eleştirel düşünme tutumuna sahip oldukları görülmektedir ($\bar{x}=69,56$ $Ss=7,210$). Bu bulgu alanyazındaki birçok araştırma ile paralellik göstermektedir (Saracaloğlu ve Yılmaz, 2011; Korkmaz, 2009; Şen, 2009; Çetin, A., 2008; Tufan, 2008; Çekiç, 2007). Gülveren (2007)'e göre ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri yeterli düzeyde değildir.

Ölçekten elde edilen yüksek puan “eleştirel düşünür birey”i akıllara getirmektedir. Tutumların, bireylerin davranışlarına yön verdiği düşünüldüğünde; yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip bireylerin, bu tutumun göstergesi olan davranışları gündelik yaşamlarında sergileyecekleri düşünülmektedir. Morgan (2009)'a göre tutumun üçüncü bileşenini davranış oluşturmaktadır. Tutumlar duygu ve kanıya uygun hareket edilmesi konusunda kişiyi uyarır. Bu nedenle çoğu zaman tutumlardan yola çıkarak davranışı yordayabilmek mümkündür (Morgan, 2009). Bu bilginin ışığında eleştirel düşünme tutumuna sahip bireylerin olayları ve hayatı değerlendirmede eleştirel bakabilecekleri umulmaktadır. Millman (1988)'a göre ise eleştirel düşünmeye ilişkin becerilere sahip olmak bir bireyin eleştirel düşünür olarak tanımlanmasına yetmemektedir. Birey gündelik yaşamında bu becerileri etkin bir şekilde kullanmalıdır (Cüceloğlu, 1997; Milman, 1988). Shaughnessy (1985) de benzer değerlendirmelerde bulunmakta ve “eleştirel ruh”a sahip olmanın eleştirel düşünme için önkoşul olduğunu

ileri sürmektedir. Shaughnessy (1985)'in Siegel (1980)'den aktardığına göre tutum, eğilim, alışkanlık ya da karakter göstergelerinin tümü eleştirel ruh ve eleştirel düşünme tutumu ile ilintilidir (Siegel, 1980, akt: Shaughnessy, 1985).

Araştırma sınıf öğretmenleri adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenleri, ilköğretim birinci kademede görev yapmaları ve 7-12 yaş bilişsel gelişim sürecinde doğrudan rol almaları bağlamında önemlidir. Çağdaş eğitim anlayışı bağlamında öğretmen, önyargısız ve demokratik düşünebilen, beceri ve yetkinliklerinin farkında olan, olayları nesnel bakış açısı ile ele alabilen birey olarak tanımlanmaktadır (Atalay, 2005; Tezer, 1998). Öğretmenin bu özellikleri ise onları kendilerine rol model alan ilköğretim birinci kademde öğrencileri için oldukça önemlidir. Çünkü öğretmenlerin kişilik özellikleri, tutum ve davranışları öğrenciler üzerinde etkilidir. Tokyürek (2001) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu bulgusu ortaya konmuştur. Shaughnessy (1985)'e göre ise okullar eleştirel düşünme becerisi kazandıramayabilir ancak en azından eleştirel düşünme tutumunu teşvik edici etkinlikler ya da rol modellerle öğrencilerine yol göstermelidir.

Eleştirel düşünme tutumunun alt boyutu olan “Neden Aramaya Açıklık” alt ölçeğinden elde edilen puanlara ilişkin bulgulara bakıldığında (Çizelge 4.1.1), öğretmen adaylarının “neden aramaya açık”lıklarının genel olarak ortalama düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{x}=13,41$ $Ss=2,047$). Neden aramaya açıklık, araştırma kapsamında bir olay ya da durum ile karşılaşıldığında karar vermeden önce o olay ya da durumun nedenleri üzerinde düşünmek, en az bir nedeninin olduğuna inanmak ve bu ölçütlere göre değerlendirme yapmak olarak tanımlanmaktadır. Neden aramaya açıklığa ilişkin ölçek maddeleri incelendiğinde farklı araştırmacılar (Akınoğlu, 2001; Akar, 2007; Ünal, 2007; Demir, 2006; Tok, 2008; Gülveren, 2007; Çekiç, 2007) tarafından listelenen eleştirel düşünen birey özellikleri ile paralellikler gösterdiği görülmektedir. Merak etme, var olan durumunun öncülünde neler olduğunu araştırma düşünme sürecinin ilk adımını oluşturmaktadır. Türnüklü ve Yeşildere (2005) tarafından 227 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının %75'i meraklılığa ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumunun alt boyutu olan “Çıkarımda Bulunma” alt ölçeğinden elde ettikleri puanlara ilişkin bulgulara bakıldığında (Çizelge 4.1.1) öğretmen adaylarının “Çıkarımda Bulunma” tutumlarının da ortalama düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{x}=12,66$ $Ss=2,180$). Eleştirel düşünmenin gerçekleştirilebilmesi sürecinde yalnızca sorunu tanımlamak ve ona ilişkin bilgilere ulaşmak yeterli değildir. Bu bilgilerden yola çıkarak alternatifler üretilmelidir.

Facione (1998)’a göre eleştirel düşünmenin temel bileşenleri analiz etme, yorum yapma, öz düzenleme, çıkarımda bulunma, açıklama ve değerlendirmedir (Facione, 1998). Chance (1986, akt: Gürkaynak ve Gülgöz, 2003) da eleştirel düşünmeyi olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneği olarak çıkarımda bulunmaya vurgu yapmıştır (Gürkaynak ve Gülgöz, 2003:5). Pek çok araştırmacı da eleştirel düşünme basamakları içerisinde çıkarımda bulunmaya yer vermişlerdir (Cüceloğlu, 1999; Watson ve Glaser, 1964, Ennis, 1985). Lipmann (1988) ise normal bir düşünme sürecini tanımlarken yalnızca çıkarımda bulunmaya yer verirken, bunun eleştirel düşünme olabilmesi için “mantıksal çıkarımda bulunma” sürecinin işe koşulması gerektiğini vurgulamıştır. Çıkarımda bulunma, mantıksal sonuçlar çıkarmak için gerekli olan bileşenleri tanımlamak, hipotezleri ve tahminleri şekillendirmek, konu ile ilgili bilgileri dikkate almak; verilerden, hükümlerden, görüşlerden kavramlardan ve tanımlamalardan hareketle sonuca ulaşmak olarak tanımlanmaktadır (Facione, 1998).

Eleştirel düşünme tutumunun alt boyutu olan “Bilgi Toplamaya İsteklilik” alt ölçeğinden elde edilen bulgulara bakıldığında (Çizelge 4.1.1) öğretmen adaylarının “bilgi toplamaya” ortalama düzeyde istekli oldukları görülmektedir ($\bar{x}=15,24$ $Ss=2,457$). EDTÖ’den elde edilen puanlar ortalama düzeydeyken öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde bu düzeyin daha düşük olduğu belirlenmiştir (Bknz. Üçüncü ve dördüncü alt amaca ilişkin bulgular). Öğretmen adayları bir konuya ilişkin karar vermeden önce bilgi toplama adına çaba harcamak yerine mevcut bilgilerden yola

çıkarak karar vermeyi tercih etmektedirler. Oysaki eleştirel düşünür bireyler karar vermeyi yeterli bilgi ve kanıta ulaşana kadar ertelemektedir.

Günümüz dünyasında birçok farklı konu alanına ilişkin “bilgi” herkesin ulaşımına açıktır. Bireyler bu bilgiye farklı yollarla (Medya, internet, sosyal ağlar, basılı materyaller vb.) kolaylıkla ulaşabilmektedir. Frankel ve Wallen (2006)’a göre bilgiye deneyimlerimizden yararlanarak, kendimiz dışındaki bireylerden görüş alıp ortak düşünce belirleyerek, konunun uzmanına sorarak, mantık yoluyla ya da bilimsel yöntemi izleyerek ulaşabiliriz. Ancak önemli olan “geçerli / güvenilir” bilgiye ulaşmadır. Yargı oluşturmada gereksinim duyulan, bilimsel yöntemle elde edilmiş bilgidir. Günümüzde eleştirel düşünme, bireysel ve toplumsal olarak güçlü olmanın ön koşuludur. İlkçağ’da Aristippos, Yeniçağ’da F. Bacon bilginin güç olduğunu ifade etmişlerdir. Bilgi birikiminin katlanarak arttığı günümüzde bilgi, ancak uygun biçimde “seçilir, değerlendirilir ve kullanılırsa” sahibine güç sağlamaktadır (Halpern 2003).

Watson ve Glaser (1964) sorunu tanıma ve sorunun çözümüne ilişkin bilgileri seçerek toplamayı eleştirel düşünmenin temel boyutları arasında değerlendirmektedir. Eleştirel düşünen ya da eleştirel düşünme tutumuna sahip bireyler yargıya varmadan önce yeterli bilgiye ulaşmak için çaba gösterirler (Ennis, 1985). Cevizci (2005)’ye göre bilgi; temellendirilmiş, mevcut öznel ve nesnel koşullarda gerekli ve yeterli sayılan kanıtlarla geçerliği ortaya konmuş önermelerle ifade edilen bilinç içeriğidir. Tanımı yapılan bilgi geçerli ve güvenilir bilgiyi işaret etmektedir. Karar verme süreçlerinde bireylerin gereksinim duyduğu bilgi de tanımda vurgulanan niteliklere sahip olmalıdır. Ancak araştırma bulgularına bakıldığında “bilgi toplamaya isteklilik” tutumu zor gelişen bir tutumdur. Profetto ve McGrath (2003)’a göre üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri arasında en düşük ortalamaya sahip olunan alt boyut “gerçeği aramadır”. California eleştirel düşünme eğilimi ve California eleştirel düşünme becerisi ölçeklerinin bir arada kullanıldığı araştırmada elde ettikleri bu bulgu Yen ve Chen (2005) tarafından 126 hemşirelik öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilen deneysel araştırma bulguları ile de desteklenmektedir.

Kanıtı Dayalı Karar Verme EDTÖ'nün bir diğer alt ölçeğidir. Öğretmen adaylarının kanıtı dayalı karar verme tutumlarına bakıldığında, bu tutumun da yine ortalama düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{x}=9,420$ $Ss=2,213$). Eleştirel düşünme, bilişsel aktivitenin sergilendiği bir süreç sonunda birçok alternatif arasında en uygununu seçme süreci olarak ifade edilebilir. Karar verme ise değerlendirmeyi de beraberinde getirmektedir. Değerlendirme yaparken kullanılan ölçütlerin bilimsel niteliği ve geçerliği verilen kararın niteliğini doğrudan etkilemektedir. Alternatifler tek tek test edilerek neden uygun olduğu ya da neden uygun olmadığı tartışılmalıdır. Verilen karar bu tartışma sonuçları ile açıklanabilmelidir. Ölçekte yer alan maddelere bakıldığında önyargı ve dogmatik düşünceyi akıllara getiren ifadeler olduğu görülmektedir. Her iki düşünce yapısı da eleştirel düşünmenin temel engelleyicilerindendir. Kökdemir (2003)'e göre önyargılar ve bilişsel hataların farkında olabilme, kanıtlanmış iddalar ile öne sürülen düşünceler arası farkı kavrayabilme en temel eleştirel düşünme becerileri arasındadır. Akar Vural (2005) araştırmasında yedi alt ölçekten oluşan eleştirel düşünme tutum ölçeği geliştirmiştir. “dogmatiklik” ve “katılık” bu ölçeğe ait alt ölçeklerdendir. Her iki alt ölçeğe ilişkin maddeler incelendiğinde dogmatiklik alt ölçeğinde yer alan maddeler ile “kanıtı dayalı karar verme”ye ilişkin maddelerin paralellik gösterdiği görülmektedir. Dogma; dini, politik veya diğer otoriteler tarafından sunulan belli düşünce ve ideolojilere, hiçbir şüphe ve eleştiri olmaksızın inanma eğilimi, bu düşünce ve inanışlara karşı olan her tür kanıtı kesin bir inkâr anlamına gelmektedir (Gürses, 1999). Bu, kesin ve değişmez bilgilere inanç; eleştirel düşünmeden uzak, önyargı ve kabullerden kurulu bir düşünce sistemidir (Nash, 1999).

Öz-düzenleme alt ölçeğinden elde edilen puanlar Çizelge 4.1.1'de verilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının öz-düzenleme tutumlarının ortalamanın üzerindedir ($\bar{x}=18,84$ $Ss=2,869$). Öz-düzenleme alt ölçeği 5 maddeden oluşmaktadır. Maddeler genel olarak süreci yönlendirebilme, kendi yeterlik ve sınırlılıklarının farkında olmayı içermektedir. Facione (1998)'a göre iyi bir eleştirel düşünür, yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımın ötesinde iki noktada daha başarılıdır. Bunlar kendi düşüncelerinin güçlerine başvurabilmek ve onları önceki fikirleri üzerinde geliştirebilmektir. Bu iki yetenek “açıklama” ve “öz-düzenleme” olarak tanımlanmaktadır (Facione 1998). En genel anlamda öz-düzenleme bireylerin herhangi bir davranışı sergilemeden önce bu

davranışlarla ilgili kendi yetenek ve kapasitesini düşünmesi olarak tanımlanabilmektedir. Demir (2006) de ilköğretim öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırması kapsamında eleştirel düşünmeyi alt boyutlara ayırarak belirlemeye çalışmış ve öz-düzenlemeyi de bu alt boyutlar arasında ele almıştır. Bu çalışmada da ilköğretim öğrencilerin eleştirel düşünceleri becerileri kapsamında “analiz, değerlendirme, çıkarım ve öz-düzenleme” becerilerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmeni adaylarının öz-düzenleme tutumları yüksektir. Sınıf içerisinde öğrenme ortamının düzenleyicisi olan öğretmen davranışlarının, sahip olduğu tutumlar güdümünde şekilleneceği düşünüldüğünde; eleştirel düşünme tutumu ve bunun yordayıcısı olan öz-düzenleme tutumuna sahip öğretmenlerin yetiştiriliyor olması umut vericidir. Perry, Phillips ve Dowler (2004) tarafından gerçekleştirilen deneysel çalışmada mentörler ve öğretmen adayları tarafından öz-düzenleme becerisini geliştiren etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu yolla hem öğretmen adaylarının etkinlik hazırlama yetkinlikleri hem de etkinliklerin öğrencilerin öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkileri sınanmıştır. Öğretmen adayları öğrenciler için gerekli öğrenme ortamını sağlayabilmişlerdir. Bu niteliklere sahip öğretmenler öğrenme ortamını, öğrencilerin öz-düzenleme becerisini geliştirecek şekilde düzenleyebilir. Böyle bir ortamda öz-düzenleme becerisi yüksek olan öğrenciler, öğrenme stratejilerini ve bilgilerini etkin bir şekilde kullanırken, öz-düzenleme becerisi düşük olan öğrenciler ise öğrenmelerini nasıl düzenleyeceklerini öğrenebilirler (Üredi ve Üredi, 2007).

Sonuç olarak 17 farklı eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan ve farklı akademik başarı düzeyinde birinci ve dördüncü sınıf sınıf öğretmeni adaylarının katılımı ile gerçekleştirilen bu çalışmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının genel olarak ortalamanın üstünde olduğu görülmüştür.

5.2. ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME TUTUMLARININ YORDAYICILARI

Araştırma kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarına etki eden değişkenler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumları (toplam puan) cinsiyete, yaşa, sınıf düzeyine, anne-baba eğitim durumuna göre farklılaşmazken; algılanan sosyo-ekonomik düzeye, akademik başarıya ve algılanan anne-baba tutumuna göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu bilgilerden yola çıkılarak bağımlı değişken olan eleştirel düşünme ile bağımsız değişkenler (yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin gelir durumu, başarı, algılanan kişilik özelliği ve algılanan anne baba tutumu ve anne baba eğitim düzeyi) arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile regresyon analizi gerçekleştirilmiştir (Çizelge 4.2.1.1). Analiz sonuçlarına göre eleştirel düşünme tutumunun yordanmasında toplam beş bağımsız değişkenin katkısı vardır. Bunlar algılanan kişilik özelliklerinden “deneyime açıklık”, “sorumluluk sahibi olma” ve “duygusal dengesizlik”, anne-baba tutumlarından “kabul edici / ilgili” anne ile başarıdır. Diğer değişkenlerin etkilerinin anlamsız olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamında EDTÖ’nün her bir alt ölçeğinde elde edilen puanların yordayıcıları belirlenmiştir. Neden Aramaya Açıklık, Çıkarımda Bulunma, Bilgi Toplamaya İsteklilik ve Kanıta Dayalı Karar Verme alt boyutlarının ele alınan değişkenler tarafından yordanma oranları %10’un altındadır. Cohen (1988)’e göre %10’un altındaki değerlerin modele etkisi anlamlı olarak görülmemektedir. Bu nedenle tartışmaya alınmamıştır. Öz-düzenleme alt boyutu ise ele alınan değişkenlerin altısı (sorumluluk sahibi olma, duygusal dengesizlik, kabul edici / ilgili anne tutumu, başarı, sınıf ve yaş) tarafından yordanmaktadır. Sözü edilen değişkenler modelin %18’inin anlamlı biçimde açıklamaktadır. Cohen (1988)’e göre bu ortalama düzeyde anlamlıdır.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları üzerinde cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve anne-baba eğitim durumu gibi değişkenlerin etkisinin olmamasını destekleyen araştırmalar bulunmakla birlikte (Ekinci, 2009; Tümkeya ve Aybek, 2008; Özdemir, 2005) alanyazında konu ile ilgili farklı araştırma bulguları yer almaktadır. Örneğin

Gülveren (2007) araştırmasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyete göre kadınlar lehine farklılaştığı ancak yaş, sınıf ve anne-baba eğitim durumunun anlamlı farklılığa neden olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Çetin, A. (2008) ve Tufan (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da cinsiyet anlamlı etkiye sebep olmamaktadır. Gündoğdu (2001) ise konuyu başka biçimde değerlendirmekte; kadın ve erkeklerin bilimsel düşünme becerilerinin yordayıcılarının farklı değişkenler olduğunu öne sürmektedir. Ying-shan ve Yan (2009) ise bu durumu kadın ve erkek beyninin farklı sistemler üzerinden çalışması ile açıklamaktadır. Ayrıca Ying-shan ve Yan (2009)'a göre eleştirel düşünmenin temel unsurları eleştirel ruh ve entelektüel yeterlidir. Eleştirel ruhun şekillenmesinde de cinsiyetin etkisi bulunmaktadır. Bu bağlamda cinsiyet eleştirel düşünme üzerinde etkilidir. Woods (1993, akt.: Gilstrap ve Dupree, 2008) ve Chisholm (1999) da cinsiyetin eleştirel düşünmenin yordayıcısı olduğunu savunmaktadır.

Araştırmanın bir diğer bağımsız değişkeni “yaş”tır. Yaşa göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme puanları farklılaşmamakta, yaş değişkeni eleştirel düşünme tutumunu anlamlı olarak yordamamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaş aralığı 17-26’dır. Yaşın bireylerin bilişsel ve sosyal gelişimi ile paralellik gösterdiği düşünüldüğünde; üniversite eğitimine başlayan öğretmen adayının eğitimin son yıllarına doğru farklı tutum ve davranış sergileyeceği düşünülebilir. Alan yazında bu düşünceyi destekleyen araştırmalar yer almakla birlikte (Ku ve Ho, 2010; Ay ve Akgöl, 2008; Kürüm, 2002; Facione, Facione ve Giancarlo, 2000) Gülveren (2007)’e göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü ile yaşları arasında bir ilişki yoktur. Lipman (tarihsiz, akt.: Gülveren, 2007)’a göre eleştirel düşünme yaştan bağımsız, öğretilbilir bir beceridir. Sınıf düzeyi değişkeni açısından ele alındığında da benzer durum söz konusudur. Sınıf düzeyi ile yaşın paralel değişeceği düşünüldüğünde araştırmanın bu iki bulgusu kendi içerisinde paralellik göstermektedir. Ancak Çetin, A. (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf düzeyinin eleştirel düşünme üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Gilstrap ve Dupree (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularına göre de öğrencilerin okulda geçirdikleri zaman arttıkça eleştirel düşünme düzeyleri de artmaktadır. Eğitim sistemi içerisinde değerlendirildiğinde öğrencinin sistem içerisinde kaldığı süre arttıkça, eğitim

programlarınca hedeflenen kazanımlara ulaşmış olmaları beklenmektedir. Bu aynı zamanda sistemin başarısının da göstergesidir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının ortak hedeflerine bakıldığında “Edindiği temel düzeydeki bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirir” ve “eleştirilere açıktır, eleştirilerini kırımdan yapar” ifadeleri sıklıkla tekrarlanmaktadır (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri, YÖK, 2011; Öğretmen Yeterlikleri, TED, 2009; Öğretmen Yeterlikleri, MEB, 2008). Eleştirel düşünme hem beceri hem de davranış olarak vurgulanmıştır. Öğretmen adayları okulda kaldıkları süre içerisinde bu hedeflere yönelik öğretimsel etkinliklere katılmaktadırlar. Bu bilgiden hareketle yaş ve sınıf düzeyinin artması ile eleştirel düşünmenin de artması beklenebilir. Ancak söz konusu tutum olduğunda, tutumların değişiminin uzun zaman alacağı unutulmamalıdır.

Anne-baba eğitim durumu da araştırmanın eleştirel düşünme üzerinde etkisi olmayan değişkenleri arasındadır. Bu bulgu Ekinci (2009), Şen (2009), Çetin A. (2008), Çekiç (2007), Gülveren (2007), Özdemir (2005) ve Kaya (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların bulguları ile desteklenmektedir. Anne eğitim durumunun bireylerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkisi olduğuna ilişkin araştırma bulguları da mevcuttur (Akınoğlu, 2001). Yüksek eğitilmiş annelerin sosyal olarak aktif, sorumlu ve çocuk yetiştirme konusunda daha bilgili ve bilinçli olması, çocuğa daha fazla destek sağlaması, çocuğun bilişsel gelişiminde etkili olması beklenmektedir (Hatay Polat, 2008).

Araştırmada elde edilen bulgulara göre eleştirel düşünme tutumu algılanan kişilik özelliği, algılanan anne tutumu ve akademik başarı tarafından yordanmaktadır. Araştırmada algılanan kişilik tipinin belirlenmesi amacı ile “Bacanlı, İlhan ve Aslan (2009) tarafından geliştirilen “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi kullanılmıştır. Test Beş Faktörlü Kişilik Kuramı temele alınarak hazırlanmıştır. Temel kişilik özelliklerinin belirleyicileri araştırılmış; farklı araştırmacıların çalışmaları ile bunun beş boyutta açıklanabileceği belirtilmiştir (Pervin, 2003; McCrae ve Costa, 2008). Kültüre uyumlu sıfat çiftlerinin kullanımı ile ortaya çıkan kurama ilişkin ölçme araçları geliştirilmiş ve Türkçe’ye uyarlamaları yapılmıştır (Gülgöz, 2002; Somer, Korkmaz ve Tarat, 2002). Kuramın temelini oluşturan beş faktör şöyledir: Dışadönüklük-İçedönüklük, Yumuşak

başlılık-Düşmanlık, Özdenetim- Sorumluluk-Yönsüzlük-Dağınıklık, Duygusal Denge-Dengesizlik, Gelişime Açıklık- Gelişmemişlik. Ölçme aracında her bir boyutu işaret eden sıfatlar yer almaktadır. Eldeki araştırmada öne çıkan boyutlar “sorumluluk”, “duygusal denge-dengesizlik”tir. Duygusal denge-dengesizlik faktörünün özelliklerine bakıldığında bireyin kendine olan güveni, öfke ile başa çıkabilme gücü, olayları değerlendirme biçimi (iyimser / kötümser) gibi özellikler karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin duygusal istikrar sahibi olmaları beklenir. Duygusal tutarsızlık mantık dışı düşünceler ve basa çıkma mekanizmaları ile açıklanmaktadır. Duygusal tutarsızlık boyutu yüksek kişiler, enerjilerini karmaşık duygularla uğraşmaya harcadıklarından, kaygı ve endişe düzeyleri yüksektir. Bu da onları yanlış karar vermeye itebilir. Sorumluluk sahibi olma ise düzenli disiplinli olmayı, işinde başarı elde etme yolunda kararlı adımlar atmayı, sorumluluk alabilmeyi ve her adım öncesinde olası sonuçları düşünerek hareket etmeyi ifade etmektedir. Başarı hedefli, çalışkan bireyleri tanımlamakta kullanılır. Deneyime / Gelişime açıklık; yaratıcılığı, entelektüel bakış açısını, hayal gücünü ve yaratıcı merakı barındırmaktadır. Sosyal ilişkilerinde başarılı olan bu kişiler karşılaştıkları sorunlara felsefi bakış açısı ile çözüm bulma eğilimindedirler. Katı kurallar, normlar bu kişilerin düşünce dünyasında karmaşaya yol açar. bu nedenle esnek ve akılcı çözümlerle yola devam etmeyi tercih ederler (Barrick ve Mount, 1991; John ve Srivastava, 1999; Goldberg, 2001; Somer ve diğ., 2002; Goldberg, 1994, akt: Zukerman, 2005; McCrae ve Costa, 2006).

Yukarıda özellikleri açıklanan kişilik tipleri, eleştirel düşünme tutumunun yordayıcısıdır. Deneyime açıklık ve sorumluluk sahibi olma eleştirel düşünme tutumuna pozitif yönde, duygusal dengesizlik ise negatif yönde katkı sağlamaktadır. Açıklanan temel özelliklere bakıldığında bu kişilik tiplerin aynı zamanda eleştirel düşünen birey özelliklerini de barındırdığı görülmektedir. Eleştirel düşünme tutumuna sahip bireyler; meraklı ve bilgiye erişmeye isteklidir, analitik düşünebilir, karar vermede aceleci davranmaz, birden fazla çözüm yolu olabileceğini bilir, önyargısızdır, farklı görüşleri dinleyerek değerlendirir, düşünme becerisinin farkındadır ve kendine güvenir, karmaşık sorunlarla karşılaştığında analiz ederek sistematik bir çözüm yolu belirler, bu yolda düşünceleri yanlışlansa da yeni yollar aramaya devam etmede ısrarcıdır, öz-düzenleme

ve iletişim becerileri yüksektir, kendini açık ve anlaşılır biçimde ifade edebilirler (Kazancı, 1989; Şahinel, 2002; Edman, 2008; Mason, 2008; Moon, 2008).

Moon (2008)'a göre duygular ve duygusal zeka eleştirel düşünmede önemli, hatta merkezdedir. Duyguların karar verme ve seçmede önemli etkiye sahip olduğu herkesçe kabul edilmektedir. Ancak duyguların ne olduğu ve nasıl tanımlandığı konusunda fikir birliğinin olmaması duyguların bu süreçteki rollerini tanımlamayı zorlaştırmaktadır. Duygusal dengesizliğe ilişkin açıklamalara bakıldığında da benzer durumun söz konusu olduğu görülmektedir. Duygulardaki istikrar, davranışlara ve kararlara yansımaktadır. Bilgin ve Eldeklioğlu (2007) tarafından 19-22 yaş arası üniversite öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirilen araştırma bulguları konuya ilişkin çarpıcı örnekler oluşturmaktadır. Araştırmaya göre öğrencilerin % 43,27'si kendi görüşlerini savunurken ya da karşıt görüşlere ilişkin düşüncelerini belirtirken duygusal konuşmalardan yararlanmaktadır. Aşırı genelleme ve katı yargıların sıklıkla bulunduğu ifadelerde kişiler kaynak gösterilmektedir (%5,5). Henüz hizmet öncesi dönemde olan bireylerde bu düşünce yapılarının yerini eleştirel düşünmenin alması adına çaba harcanmalıdır.

Öğretmen adaylarını eleştirel düşünme tutumlarını yordayan bir diğer değişken algılanan anne-baba tutumlarından “Kabul edici / ilgili anne” tutumudur. Araştırma kapsamında Sümer ve Güngör (1999) tarafından geliştirilmiş olan Çocuk Yetiştirme Stilleri ölçeği kullanılmıştır. Temelde anne ve baba için ayrı ayrı değerlendirilmesi gereken 22 maddeden oluşan ölçek yapısı itibarıyla 2'li ve 4'lü değerlendirilebilmektedir. İkili değerlendirmede Kontrol ve Kabul/İlgi alt boyutları ortaya çıkarken dördümlü değerlendirmede açıklayıcı otoriter, izin verici / ihmalkâr, izin verici/şımartan ve otoriter tutumlar ortaya çıkmaktadır (Sümer ve Güngör, 1999). Bu alt boyutlar alanyazında farklı araştırmacılar tarafından tanımlanan anne-baba tutumları ile paralellik göstermektedir.

Anne baba tutumu, en genel anlamı ile değerlendirildiğinde anne babanın çocuklara yönelik davranış biçimidir. Bu davranış biçiminin bireylerin aile üyeleri ile olan ilişkilerini belirlemenin yanında, yaşamı değerlendirme biçimleri ve aile dışındaki

yaşama bakış açılarını etkilediği düşünülmektedir. Birey sosyalleşme sürecini ilk olarak aile içerisinde yaşamakta; buradan aldığı değerlerle dış dünya ve diğer insanlarla iletişim kurmaktadır. Öte yandan annenin geçirmiş olduğu tüm duygusal yaşantılar ya da fiziksel olaylar karnındaki bebeği doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Anne ve babanın birey üzerindeki etkilerinin doğum öncesi süreçte başladığı düşünüldüğünde ebeveynlerinin tutum ve davranışının yanında bireylerin bu davranışları nasıl algıladığı da önem kazanmaktadır. Anne ve babalar çocuklarına olumlu değerler kazandırmayı amaçlıyorlarsa sergiledikleri tutumlara önem vermeli ve bu tutumu çocuk tarafından nasıl algılandığına dikkat etmeleri gerekmektedir (Purkey,1970 ve Güneysu, Bilir, 1998, akt: Azazi Aslan, 2005). Sağlam (2007)'ın Kuzgun (1972)'den derlediği anne baba tutum özellikleri şöyledir:

“...Demokratik anne-baba, çocuğa içten ve derin bir sevgi duyar ve bunu şartsız olarak gösterir. Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına hassastır. Davranışlarını ilgi ve anlayışla izler, otonom benlik iradesine ve sağlıklı uyuma değer verir, yaşına göre kendisiyle ilgili bazı kararlar alması için çocuğu teşvik eder; önemli konularda alınan kararların nedenlerini çocukla tartışır. Görüşlerine değer verir; iletişime açıktır, çocuğa iyi bir rehber olmaya çalışır. Otoriter anne-baba çocuğunu belki sevmektedir, ancak sevgisini, çocuk onların istediği biçimde davrandığında gösterir. Yani sevgiyi istenen davranışların belirip gelişmesi için bir pekiştireç olarak kullanır. İstenen davranışlarda çoğunlukla gelenek ve daha üst otoritelerce saptanmış kurallara ve normlara uygun davranışlardır. Ana-baba kendisini toplumsal otoritenin temsilcisi ve uygulayıcısı olarak görür. Otoriter kişiliğin temel nitelikleri olan katılık ve dogmatik bir düşünce tarzını benimsediğinde iletişime girmez, tartışma ortamı yaratmaz. Cezaya başvurur. Çocuğu, yerine göre kendini yönetebilecek ve hakkındaki bazı kararları alabilecek güçte görmeyip, her türlü kararı kendi alır. İlgisiz anne-baba, çocuğunu ihmal hatta psikolojik bakımdan reddeder. Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarından habersizdir, nerede olduğu ve yaptığı ile ilgilenmez. Varlığından rahatsız olduğundan çocuğunu çevresinden mümkün olduğu kadar uzak tutmaya çalışır. İlgisiz anne-baba çocuğuna en az sevgi gösteren ve çocuğun davranışlarına en az kontrol uygulayan ebeveynidir... (Kuzgun, 1972, akt.: Sağlam, 2007:28)”

Türkiye için bakıldığında ise ailelerin çocuklarına bakışı farklılıklar sergilemektedir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nca (2010) yürütülen “ Türkiye’de Aile Değerleri” araştırmasına göre ailelerin büyük çoğunluğu (% 91, n=5490) çocuklarını kendi ayakları üzerinde durabilecek bireyler olarak yetiştirmek istediklerini belirtmişlerdir. Aileler tarafından kendi ayakları üzerinde durmak ifadesi “meslek sahibi olarak ekonomik bağımsızlık elde etmek” amacı ile kullandıkları görülmüştür. Ayrıca

araştırma bulgularına göre aileler çocuklarının geleceğe ilişkin kararlarında etkin rol oynamak istemektedirler.

Araştırma bulgusuna göre anne-baba tutumlarından anne tutumu öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumu üzerinde etkilidir. Bu bulgu alanyazındaki farklı araştırmalarla desteklenmektedir (Tümekaya, Çelik ve Aybek, 2011; Tümekaya ve aybek, 2008; Palut, 2008; Arı ve Seçer, 2003; Keleşoğlu, 2008; Özel, 2009; Üredi ve Erden, 2009). Bireylerin annelerinden algıladıkları ilgi ve destek, onların düşünme süreçlerini şekillendirmekte, daha güvenli, iletişime açık bireyler olmalarını sağlamaktadır. Kapçı ve Küçükler (2006)'ın araştırmasında üniversite öğrencilerinin annelerini daha ilgili ve daha kabul edici algıladıkları bulunmuştur. Cenkseven Önder ve Kırdök (2009)'ün araştırma bulgularına göre annelerinin ilgili ve kabul edici algılayan ön ergenlerin olumlu kişilik özellikleri sergilemektedirler. Altuğ ve Özkan (1995)'a göre demokratik anne tutumu gençlerin irdeleyici düşünceleri üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Tümekaya ve Aybek (2008)'in üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini yordayan en önemli sosyo-demografik özellik algılanan anne-baba tutumu olarak belirlenmiştir.

Araştırmada eleştirel düşünme tutumunu yordayan bir diğer değişken akademik başarı olarak belirlenmiştir (Çizelge 4.2.1.1). Eleştirel düşünme öğrenmeyi daha bilinçli duruma getirmekte, öğrenci yanıtlarının düzeyini yükseltmekte ve öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını artırmaktadır (Akbiyık ve Seferoğlu, 2006). Bu bağlamda eleştirel düşünen öğrencilerin akademik başarıları da daha yüksektir (Akbiyık, 2002). 298 öğrencinin katılımı ile Phan (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf atmosferi, başarı odaklı hedef kuramı ve yansıtıcı düşünme etkinliklerinden yola çıkılarak model test edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda yansıtıcı düşünme becerilerinin sınıf atmosferi ile akademik performans arasında moderatör değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Yeh ve Wu (1992) 1000'e yakın öğrencinin katılımı ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında da bu bulguyu destekleyen bulgulara ulaşmışlardır. Öğrencilerin zeka bölümleri ile eleştirel düşünme arasında pozitif yönlü yüksek ilişki vardır. Tüm derslere ilişkin toplam akademik başarının yanında konu temelli değerlendirilmelerin de yapıldığı araştırmada eleştirel düşünme tüm boyutlarda akademik başarı ile ilişkili

bulunmuştur. Bessick (2008)'e göre analiz yeteneği, problem çözme, nedensellik ve eleştirel düşünme, başarının ve insan yarışında öne geçmenin temel koşullarıdır. 21.yy dünyasında insan yarışının kazandığı hız düşünüldüğünde “daha iyi” ve “daha başarılı” olmanın yolları aranmaktadır. Seçme ve yerleştirme sınavları (YGS, LGS, KPSS) ile kurulu eğitim sistemi içerisinde tüm öğrenim kademelerindeki öğrenciler için akademik anlamda başarılı olmak temel gereksinimdir. Bu nedenle öğretimsel faaliyetlerin içeriği eleştirel düşünme tutum ve becerilerini kazandıracak, daha derin ve kapsamlı düşünmeye yönlendirecek biçimde zenginleştirilmelidir.

5.3. ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME TUTUMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Araştırmanın nitel boyutunda düşük ve yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adayları belirlenerek kendi eleştirel düşünme tutumlarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu görüşler "kendini tanıma", "karar verme", alternatif üretme", "objektiflik" ve "kanıt arama" başlıkları altında listelenmiştir. Araştırma bulgularına genel olarak bakıldığında düşük ve yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarına ilişkin görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir.

"Kendini tanıma" teması altındaki ifadelere bakıldığında düşük eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adaylarının kendilerini; çevrelerinde yer alan diğer insanların söylemleri doğrultusunda betimledikleri görülmektedir. Yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adayları ise bunun aksine, tanımlama sürecinde kendi ifadeleri ve değerlendirmelerine yer vermişlerdir. Bireyin kendisi tanınması, yetenek ve sınırlılıklarını bilmesi, kendi potansiyelinin farkında olması, iyi ve kötü yönlerini bilerek bu doğrultuda hareket etmesini sağlar. Cüceloğlu (1993)'na göre her birey kendi hakkında fikre sahiptir ancak bu kendisini tanıdığı şeklinde yorumlanmalıdır. Schutz (1975, akt.: Karaca, 2010) kendini tanımanın yaşamı yönlendirebilme becerisini de beraberinde getirdiğini savunmaktadır. Schutz'a göre kendini tanıma bilincine erişemeyen birey dış etkenlere açıktır. Karışık, verimsiz bir düşünce sistemi ile istemediği kararlar alabilir (akt. Karaca, 2010). Kendini tanıyan birey ise, dış dünyadaki olayların ve kendi iç dünyasındaki yaşantıların genelde

farkındadır. Çevresindeki insanlar ve durumların kendisini nasıl etkilediğini kestirebilmenin yanında kendisinin çevresi üzerindeki etkilerinin olduğunu da bilir (Cüceloğlu 1993).

“Karar verme” teması altında birçok başlık bir arada yer almaktadır. Öğretmen adayları karar verme sürecinde çevrelerini, ailelerini, bilgi kaynaklarını farklı farklı ele almakta, eyleme geçmede farklı basamakları izlemekte ve kararlarının yanlış olması durumunda farklı reaksiyonlar vermektedirler. Araştırma bulgusuna göre düşük eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adayları “başkalarının” görüşlerini daha çok önemsemekte, karar verirken başkalarından etkilenmektedir. Burger (2006)’a göre bu toplumsal etkinin bir sonucudur. Kolektif kültüre sahip toplumlarda bireylerin aile, kabile ve ulus gibi büyük gruplara ait olma gereksinimi vardır. Kendi eylemlerini bu grubun içerisinde değerlendirir. İçinde bulunduğumuz toplumu da bu bağlamda incelendiğimizde öğretmen adaylarının -düşük eleştirel düşünme tutumuna sahip- toplumun bu yönünden etkilenmiş olduğu düşünülebilir. Saracaloğlu ve Yılmaz (2011) tarafından sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının dış denetim odaklı oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum da yine toplumun bireylere yansıttığı kültürün etkisiyle ortaya çıktığı düşünülebilir.

Araştırmada dikkati çeken bir diğer bulgu düşük ve yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adaylarının ailelerini değerlendirme biçimidir. Düşük eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adayları ailelerini birincil bilgi kaynağı olarak görmekte ve karar verirken onların direktifleri doğrultusunda hareket etmektedirler. Ayrıca bu bireylere göre aile, doğruluğundan emin olunabilecek bilgilerin temel kaynaklarından. Yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adayları ise aileden fikir almanın gerekli gördüklerini ancak son kararı verenin kendileri olduğunu belirtmişlerdir. Kültüre bağlı farklılıklar göstermekle birlikte aile toplumun temel birimini oluşturmakta ve bireylerin şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Sözü edilen konu birçok araştırmada da temel ya da ara değişken olarak incelenmiş; bireylerin düşünme beceri ve eğilimlerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Tümkiye, Çelik ve Aybek, 2011; Tümkiye ve Aybek, 2008; Palut, 2008; Arı ve Seçer, 2003; Keleşoğlu, 2008; Özel, 2009; Üredi ve Erden, 2009). Yılmaz (2006) tarafından

1644 yetişkinin katılımı ile yürütülen proje bulgularına bakıldığında, bireylerin tutum ve davranışlarının şekillenmesi sürecinde genelde ailenin, özelde ise kadın / annenin; din, devlet ve ideolojiden daha etkili olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Kömleksiz ve Vural (2006) tarafından sınıf öğretmeni adayları üzerinde gerçekleştirilen araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının farklı durumlara ilişkin tutumları farklılaşsa da ailelerine ilişkin tutumları benzer ve aileyi yüceltici yöndedir. Yani epistemolojik inancı düşük, otoriter tutumu yüksek öğretmen adayları aileyi yüceltmektedir. Bu bulgu eldeki araştırmanın bulgusu ile paralellik göstermektedir. Eleştirel düşünme tutumu yüksek bireyler her türlü bilginin sorgulanmasından yola çıkılarak “aile”den gelen bilginin de tartışılabilirliğini düşünürken düşük eleştirel düşünme tutumuna sahip bireyler aksini düşünmektedir. Öğrencilere öğrenmeyi öğretme sürecinde rehberlik etmesi planlanan öğretmen adaylarının dogmatik düşünceden uzak, her türlü konu üzerinde bilimsel kanıtlarla tartışabilen bireyler olması beklenmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının bilginin kaynağına ilişkin tutumları son derece önemli görülmektedir.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına gündelik yaşamda bilgiye ulaşma yollarının neler olduğu sorulmuştur. Düşük eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adayları sıralamayı “çevremde konu ile ilgilenen kişiler, arkadaşlarım, internet ve kitaplar” şeklinde yaparken, yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adayları bu sıralamayı tam tersi yönde yapmaktadırlar. Bu öğretmen adayları için internet ve kitaplar önceliklidir. Öğretmen adaylarının “Bilgi Toplamaya İsteklilik” alt ölçeğinden elde ettikleri puanların genel olarak ortalama düzeyde olduğu düşünüldüğünde bu bulgu dikkat çekicidir. Öğretmen adayları yazılı metin olarak sorulduğunda bilginin kaynağını önemserken gündelik yaşam pratiğinde en kısa çözüm yolunu bulmak adına ilk ulaşılan bilgiyi ya da çözüm yolunu uygulamaya geçirmektedirler. Öğretmen adayları elde edilen bilginin ya da öne sürülen görüşün doğruluğuna karar verme sürecinde de farklı yollar izlemektedirler. Düşük eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adayları “akıllarına yatan”, “mantıklı gelen” söylemlerin doğru olduğuna inanabileceklerini belirtmişlerdir. Yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adayları ise “kanıt” ve “somut delillerin” kendileri için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Popper (2005)’a göre kendi gözlemlerimizi bile

yenilenen gözlemler ya da deneylerle tekrar sınanamadan ve gözlemlerimizin bir kerelik rastlantısal bir ilişkilendirme olmadığından emin olmadan hiçbir bilgi bilimsel olarak ciddiye alınmamalıdır. Öte yandan bilimsel bir bilginin “doğru” kabul edilebilmesi için de doğrulanabilir değil sınanabilir olması gerekmektedir. Popper’ın bu açıklamaları hem özneliliğin bilimsel değerlendirmede kullanılamayacağına hem de kanıtın önemine vurgu yapmaktadır. İçinde bulunduğumuz zaman diliminde bireylerin etrafı kolay ulaşılabilir bilgi ile doludur. Bireylere kazandırılması gereken temel beceri ise bu yığın içerisinde doğru bilgiyi ölçütlere göre değerlendirerek seçme, yorumlaya bilme ve gereksinim duyduğunda kullanabilmedir.

Verilen kararın yanlış olması durumunda düşük ve yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adaylarının tepkileri, hissettikleri ve düşündükleri farklılık göstermektedir. Düşük eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adayları kararın yanlışlığı karşısında daha duygusal tepkiler vermekte, pişmanlıklar yaşamaktadır. Yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adayları ise pişmanlık yaşayacaklarını ancak bunun yeniden başlamalarına engel olmayacağını belirtmişlerdir. Her iki yaklaşım da eleştirel düşünme tutumunu ve eleştirel düşünür özellikleri bağlamında incelendiğinde beklenen davranış; bireylerin verilen kararın yanlış olduğunu fark etmesi sonrasında durum analizi yaparak çözüm arayışına girmesi gerekliliğidir. Pişmanlık ise en genel anlamda “yaptığı bir işin ya da davranışın olumsuz sonucunu görerek üzülmeye” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005). Ancak beklenen, “üzülmenin” yeniden başlamaya ve özeleştiri yapmaya engel olmamasıdır. Yapılacak durum değerlendirmesinin ardından yeni çözüm yolu arayışına girilmelidir. Kazancı (1989)’ya göre hataları görme ve ileriye taşımaya çalışma düşünme becerisini göstergesi ve bilim adamının sahip olması gereken nitelikler arasındadır. Öğretmenler de özellikle ilköğretim birinci kademedeki sınıf içerisinde ve öğrencilerin gözünde “bilim adamı” kimliği taşımaktadır.

Öğretmen adaylarının kendi tutumlarına ilişkin görüşlerinde dikkatleri çeken bir diğer nokta “değişim” ile ilgilidir. Her iki grupta da alan öğretmen adayları da düşüncelerin zamanla değişebileceğini ve bunun normal olduğunu söylemektedir. Ancak düşük eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adayları kendilerini farklı

alternatiflere ve yeni deneyimlere kapalı olarak tanımlamışlardır. Yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adayları ise alternatiflere açık olmayı gerekli bir durum olarak değerlendirmektedirler. Sadowski ve Cogburn (1997)'un a göre deneyime açık olma ile düşünme ihtiyacı arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Tok (2010) öğretmen adaylarının düşünme gereksinimlerini incelediği araştırmalarında da benzer bulgulara ulaşmış, düşünme gereksini yüksek öğretmen adaylarının kendilerini deneyime açık olarak tanımladıkları bulgusuna ulaşmıştır. Her iki araştırmanın bulguları da eldeki araştırmanın bulgusuna paralellik göstermektedir. Düşünme gereksinimi yüksek bireylerinin aynı zamanda eleştirel düşünür oldukları her iki kavramın da benzer özellikler içermesinden yola çıkılarak söylenebilir.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgu eleştirel düşünme tutumu ne düzeyde olursa olsun öğretmen adaylarının toplumsal değer ve normlardan etkilendiklerini belirtmeleridir. Öğretmen adayları sorun yaşamamak, arkadaş-çevre edinebilmek, kabul görmek gibi gerekçelerle toplum içerisinde toplumun başat değerlerine uygun hareket etmeye dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Öte yandan düşük eleştirel düşünme tutumuna sahip katılımcıların yarısından fazlası reklam ve propagandaların kararlarını etkilediklerini belirtmişlerdir. Yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adayları üzerinde ise reklam ve propagandaların böylesi bir etkisi yoktur. Reklam, tüketim kültürü ile halk kültürünün karşılıklı etkileşimini yansıtan; pazar ekonomisinin gelişmesi sonucunda, özellikle üretici firmalarla tüketiciler arasında doğan “iletişim boşluğu”nu gideren bir “mesajlar bütünü”dür (Yılmaz, 2004). Gündelik yaşam içerisinde bireyler evde televizyon karşısında, bilgisayar başında, yolda, gazetede, broşürlerde reklam içerikli iletilerle karşılaşmaktadır. Propaganda ise en basit anlamı ile belirli fikirleri yaymak ve yeşertmeyi ifade eder (Atabek, 2003). Atabek (2003) makalesinde propagandanın sosyal bilimlerdeki tanımlamasını Qualter (1980)'dan aktararak yapmıştır. Qualter'a göre propaganda, *“bir bireyin veya grubun başka bireylerin veya grupların tutumlarını belirleyip biçimlendirmek, kontrol altına almak veya değiştirmek için, haberleşme araçlarından yararlanarak ve bu bireylerin veya grupların belirli bir durum veya konumdaki tepkilerinin kendi amaçlarına uygun tepkiler şeklinde olacağını umarak giriştikleri bilinçli bir faaliyettir”*. Yaşam içerisinde değerlendirildiğinde genel olarak propaganda kelimesinin “olumsuz” değerlendirildiği

söylenbilir. Ancak yapılması gereken kavramı olumsuz algılamak yerine olası olumsuz etkilerinden korunmayı sağlayacak düşünme yapısı geliştirmektir. Eleştirel düşünme reklam ve propagandaların olumsuz etkilerinden korunmanın başlıca yolları arasındadır. Çünkü eleştirel düşünen bireyler herhangi bir düşüncenin doğruluğuna ilişkin hüküm vermeden önce tüm değerlendirmeleri yapmakta, destekleyen ve desteklemeyen açıklamaları incelemekte ve bireysel çıkarlardan önce toplumsal çıkarları karşılayıp karşılamadığını incelemektedir. Bu demokratik toplumun temel gereksinimidir. Kazancı (1989), demokratik bir toplumun gerektirdiği vatandaşlığı; özgürce ve yeri zamanı geldiğinde yüksek sesle düşünebilen, başkalarının düşüncelerini de dikkate alarak, kendi kendine karar verebilen, yargılamalarında etki altında kalmayıp, olaylara değişik açılardan bakmayı alışkanlık haline getirmiş, çeşitli propaganda ve reklâmları körü körüne sorgulamadan kabul etmeyen bir vatandaş olarak betimlemektedir (Kazancı, 1989). Sözü edilen vatandaşlar toplumsal süreçlere etkin olarak katılır, nelere inanacakları ya da hangi eylemi gerçekleştireceklerine karar verirken doğru bilgiye nereden ulaşacaklarını bilirler (Doğanay ve Ünal, 2006). Bu bağlamda demokratik toplum kültürünü oluşturma, sürdürme ve geliştirmeye duyulan gereksinim, eleştirel düşünmeye sahip bireylere de gereksinimin duyulmasına neden olmaktadır (Kazancı, 1989; Facione, 1998; Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2003). Eleştirel düşünebilen birey yetiştirme eğitimin temel amaçları arasında yer almalıdır (Doğanay ve Ünal, 2006).

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer çarpıcı bulgu ise öğretmen adaylarının taraf ve tarafsızlık durumlarını değerlendirme biçimidir. Sahip oldukları eleştirel tutumunun düzeyine göre öğretmen adayları taraf ve tarafsızlığı farklı algılamaktadırlar. Düşük eleştirel düşünme tutumuna sahip bireyler insanların mutlak bir taraflarının olması gerektiğini, tarafsızlığın “fikirsizliği” ya da “fikrini açıklamaktan çekinmeyi” içerdiğini düşünmektedirler. İnsanların ait oldukları bir grup olmalıdır. Yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adaylarına göre ise taraf ve tarafsızlık olası durumlar olmakla birlikte bireylerin tarafsız olmaları objektifliği getirmektedir. Tarafsızlık her iki “taraf”a da “eşit” mesafede olmaktır. Öğretmen adaylarının bu açıklamaları; demokratik birey davranışı ve eleştirel düşünen birey özellikleri bağlamında incelenmelidir. İlköğretim birinci kademedeki görev yapacak öğretmenlerinin tarafsızlığa inanmıyor olmaları, sınıf içi etkinlikleri ve gündelik yaşam pratiklerinde sergileyecekleri tutum ve davranışlar

konusunda endişe vericidir. Çünkü öğretmenin sınıf içinde her öğrenciye eşit mesafede durması ve tarafsız değerlendirmelerde bulunması gerekmektedir (Türkoğlu, 2005). Bunu yaparken düşüncelerin savunulması, gerekçelerin ortaya konması, haklı ve haksız yönlerin nedenleriyle tartışılabilmesi konusunda da öğrencilere rol model olabilmelidir. Öğretmenin sorumlulukları ve etik davranışları öğretmenlik mesleğinin temel değerleri üzerine kurgulanmaktadır. Bu sorumluluk ve değerler; sınıfta demokratik davranışı teşvik etme, öğrencilerin ihtiyacı olan desteği sağlama, öğrencilerden yüksek başarı ve davranış beklentisi içinde olma, tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanma, öğrencilerin öğrenmesi ve eğitimi ile ilgili kararları açıklama, mesleğinin gizlilik gerektiren yönlerinde duyarlılık gösterme, öğrenciler-veliler ve meslektaşları arasında ayrımcılık yapmama gibi konuları içermektedir (TED, 2009). Hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarına yukarıdaki konulara ilişkin farkındalık kazandırılması ve eğitim programlarının mesleki ve kişisel yönden öğretmen adaylarını desteklemesi gerektiği bu araştırmanın bulguları ile de ortaya konmuştur.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ve bunun gündelik yaşam pratiklerine yansıma biçimlerine ilişkin değerlendirmeleri sahip oldukları tutum düzeyine göre farklılaşmaktadır. Bilginin katlanarak arttığı günümüz dünyasında bireyler tüm yönlendirmelerden ve önyargılardan kendisini koruyabilme, özgür ve bağımsız değerlendirmelerde bulunabilme, çok boyutlu düşünebilme ve bilgiyi sorgulayarak anlamlandırabilen konularında donanımlı olmak zorundadırlar. Bu durum eleştirel düşünmenin öğretimin tüm kademelerinde eğitimin temel amaçları arasında yerini almasını gerekli kılmaktadır. Okulöncesi dönemde gelişmiş iletişim becerilerine sahip olma, duygu ve düşüncelerini doğru biçimde aktararak karşı tarafı anlayabilme şeklinde kendini gösteren eleştirel düşünme; ilerleyen kademelerde üst düzey düşünme becerilerinin eklenmesi ile gelişmektedir. Ancak unutulmaması gereken temel konu becerilerin alışkanlık ve yaşam biçimi haline getirilmesi sürecinin başat değişkeni olan “tutumların” kazanılmasıdır. Tutumların öğrenme ile şekillendiği ve değişebileceği göz önünde bulundurularak eğitim sistemi içerisinde temel düzeyde eleştirel düşünme tutumu kazandırmaya yönelik etkinliklere yer verilirken geçmişten gelen olumsuz tutumların değiştirilmesine yönelik destekleyici çalışmalar da unutulmamalıdır.

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca araştırma bulguları doğrultusunda uygulamaya ve araştırmaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

6.1. SONUÇLAR

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar araştırma amaçları doğrultusunda aşağıda açıklanmıştır.

1. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumları ortalamanın üzerindedir.
2. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumları; cinsiyete, sınıf düzeyine ve anne- baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.
3. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumları; yaşa göre “Neden Aramaya Açıklık” ve “Kanıt Dayalı Karar Verme” alt ölçekleri dışında anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Neden Aramaya Açıklık alt ölçeğinden elde edilen puanlara bakıldığında; en yüksek eleştirel düşünme tutumuna 23 yaş ve üzeri yaşlardaki öğretmen adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Kanıt Dayalı Karar Verme alt ölçeğinden elde edilen puanlar da benzer biçimde 23 yaş ve üzeri yaşlardaki öğretmen adaylarının puanları diğer yaş gruplarına göre daha yüksektir.
4. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumları; algılanan sosyo-ekonomik duruma göre, ölçekten elde edilen toplam puan bağlamında anlamlı olarak farklılaşmaktadır. En yüksek eleştirel düşünme tutumuna sosyoekonomik düzeyini “ortalamanın üzerinde” olarak algılayan öğretmen adayları sahiptir. Neden Aramaya Açıklık ve Kanıt Dayalı Karar Verme alt ölçeklerinden elde edilen puanlar algılanan

sosyoekonomik duruma göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Çıkarımda Bulunma alt ölçeğinden elde edilen puanlar ise algılanan sosyoekonomik duruma göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. En yüksek eleştirel düşünme tutumuna sosyoekonomik düzeyini “ortalamanın üzerinde” olarak algılayan öğretmen adayları sahiptir. Bilgi Toplamaya İsteklilik ve Öz-düzenleme alt ölçeklerine ilişkin puanların algılanan sosyoekonomik duruma göre dağılımları da benzer biçimde anlamlıdır. Her iki alt ölçekte de en yüksek eleştirel düşünme tutumuna sosyoekonomik düzeyini “ortalamanın üzerinde” olarak algılayan öğretmen adayları sahiptir.

5. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutum ölçeğinden elde ettikleri puanları “Kanıtı Dayalı Karar Verme” alt ölçeğinden elde edilen puanlar dışında akademik başarıya göre anlamlı olarak değişmektedir.
6. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutum ölçeğinden elde ettikleri toplam puanları algıladıkları anne tutumuna göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Anneleri şımartan özelliğe sahip sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme puanları, anneleri otoriter olanlara göre daha yüksektir. Ayrıca anneleri açıklayıcı tutuma sahip öğretmen adaylarının eleştirel düşünme puanları, anneleri otoriter tutuma sahip öğretmen adaylarının puanlarına göre daha yüksektir. Neden Aramaya Açıklık alt ölçeğinden elde edilen puanlar da annenin çocuk yetiştirme stiline göre anlamlı farklılık göstermektedir. Anneleri şımartan tutuma sahip sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme puanları anneleri otoriter olanlara göre daha yüksektir. Bilgi Toplamaya İsteklilik alt ölçeğinden elde edilen puanlar da annenin çocuk yetiştirme stili açısından anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Anneleri açıklayıcı tutuma sahip sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme puanları anneleri otoriter olanlara göre daha yüksektir. Öğretmen adaylarının Öz-düzenleme alt ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında annenin çocuk yetiştirme stiline göre anlamlı farklılık vardır. Anneleri şımartan tutuma sahip sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme puanları anneleri otoriter ve ihmalkâr tutuma sahip olanlara göre daha yüksektir. Ayrıca yine anneleri açıklayıcı tutuma sahip öğretmen adaylarının eleştirel düşünme puanları anneleri otoriter ve ihmalkâr tutma sahip olanlara göre daha yüksektir. Bunun yanı sıra

Çıkarımda Bulunma, Neden Aramaya Açıklık ve Kanıta Dayalı Karar Verme alt ölçeklerinden elde ettikleri puanlar da annenin çocuk yetiştirme stiline göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutum ölçeği toplam puanları arasında babanın çocuk yetiştirme stiline göre anlamlı farklılık vardır. Babaları şımartan tutuma sahip sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme puanları, babaları otoriter ve ihmalkar olanlara göre daha yüksektir. Öz-düzenleme alt ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında da babanın çocuk yetiştirme stiline göre anlamlı fark vardır. Babaları şımartan tutuma sahip sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme puanları babaları otoriter ve ihmalkâr olanlara göre daha yüksektir. Ayrıca yine babaları açıklayıcı tutuma sahip öğretmen adaylarının eleştirel düşünme puanları babaları ihmalkâr tutuma sahip olanlara göre daha yüksektir. Çıkarımda Bulunma alt ölçeğinden elde ettikleri puanlar ile Bilgi Toplamaya İsteklilik alt ölçeklerinden elde ettikleri puanlar babanın çocuk yetiştirme stiline göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

7. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile algılamış oldukları kişilik özelliği arasında genel olarak düşük ve pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Neden Aramaya Açıklık alt ölçeği ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkilere bakıldığında genel olarak daha düşük, bazı alt boyutlarda ise anlamsız olduğu görülmektedir. Sorumluluk Sahibi Olma ve Duygusal Dengesizlik kişilik tipleri ile Neden Aramaya Açıklık arasındaki ilişki anlamsızdır. Dışadönüklük, Yumuşak Başlılık ve Deneyime Açıklık kişilik tipleri ile Neden Aramaya Açıklık arasında pozitif yönde, düşük ancak anlamlı ilişki bulunmaktadır. Çıkarımda Bulunma ile Yumuşak Başlılık dışındaki kişilik özellikleri arasındaki ilişki de pozitif yönlü, düşük ve anlamlıdır. En yüksek ilişki Deneyime Açıklık kişilik özelliği ile ilişkiyi göstermektedir. Bilgi Toplamaya İsteklilik alt ölçeğinin kişilik özellikleri ile ilişkisi, Yumuşak Başlılık ve Duygusal Dengesizlik kişilik özellikleri dışında diğer özelliklerle yüksektir. Bilgi toplamaya isteklilik ile duygusal dengesizlik arası ilişki anlamsızdır. Deneyime Açıklık ile olan ilişkisi pozitif yönde ve anlamlı, Sorumluluk Sahibi Olma ile ilişkisi de yine pozitif yönlü ve anlamlıdır. Kanıta Dayalı Karar Verme alt ölçeğinin Sorumluluk Sahibi Olma ve

Duygusal Dengesizlik kişilik tipleri ile olan ilişki anlamsızdır. Diğer kişilik tipleri ile olan anlamlı ilişkiler de pozitif yönlü ve düşüktür. Öz-düzenleme ile Sorumluluk Sahibi Olma arasında pozitif yönlü, nispeten yüksek ve anlamlı ilişki vardır. Öz-düzenleme ile diğer kişilik tipleri arasındaki ilişkiler de pozitif yönlü, düşük ancak anlamlıdır.

8. Eleştirel düşünme tutumunun yordanmasında “deneyime açıklık”, “sorumluluk sahibi olma”, “duygusal dengesizlik”, “kabul edici / ilgili anne tutumu” ve “akademik başarı” değişkenleri anlamlı etkiye sahiptir. Bu beş değişken eleştirel düşünme tutumuna ilişkin varyansın % 12’sini açıklamaktadır. Ortaya çıkan regresyon formülü şöyledir:

$$\text{Eleştirel Düşünme Tutumu} = 54,343 + ,224 \text{ Deneyime Açıklık} + ,121 \text{ Sorumluluk Sahibi Olma} - ,103 \text{ Duygusal Dengesizlik} + ,094 \text{ Kabul Edici / İlgili anne Tutumu} - ,765 \text{ Başarı}$$

9. Eleştirel Düşünme Tutumu / Neden Aramaya Açıklık alt boyutunu algılanan kişilik özelliği ölçeği alt ölçeklerinden “deneyime açıklık”, alt ölçeği, algılanan anne baba tutumu ölçeğinin alt ölçeklerinden “kontrolcü anne” alt ölçeğinden elde edilen puanlar ile yaş ve baba eğitim durumu toplam % 5 oranında yordamaktadır. Ancak bu değer anlamsızdır.
10. Eleştirel Düşünme Tutumu-Çıkarımda Bulunma alt boyutunun % 4’ü algılanan kişilik özelliği ölçeği alt ölçeklerinden “deneyime açıklık” alt ölçeği, algılanan anne baba tutumu ölçeğinin alt ölçeklerinden “kontrolcü anne” ve “kabul edici / ilgili anne” alt ölçeklerince yordanmaktadır. Ancak bu değer anlamsızdır.
11. Algılanan kişilik özelliği ölçeği alt ölçeklerinden “deneyime açıklık”, “sorumluluk” ve “yumuşak başlılık” alt ölçekleri ile algılanan anne baba tutumu ölçeğinin alt ölçeklerinden “kabul edici / ilgili anne” alt ölçeğinden elde edilen puanlar ile sınıf değişkeninin bilgi toplamaya istekliliği % 8 oranında yordamaktadır. Ancak bu değer anlamsızdır.

12. Eleştirel Düşünme Tutumu- Kanıta Dayalı Karar Verme bağımsız değişkenlerden algılanan kişilik özelliği ölçeği alt ölçeklerinden “deneyime açıklık”, alt ölçeğinden elde edilen puan tarafından yordanmaktadır. Ancak bu değer anlamsızdır.
13. Öz-düzenlemeyi “sorumluluk sahibi olma”, “duygusal dengesizlik”, “kabul edici ilgili anne tutumu”, “başarı”, “sınıf” ve “yaş” değişkenleri yordamaktadır. Toplam altı bağımsız değişkenden oluşan model öz-düzenleme varyansının % 18’ini açıklamaktadır. Ortaya çıkan regresyon formülü şöyledir:

$$\begin{aligned} \text{Öz-Düzenleme} = & 10,064 + ,137 \text{ Sorumluluk Sahibi Olma} - ,074 \text{ Duygusal} \\ & \text{Dengesizlik} + ,045 \text{ Kabul Edici / İlgili anne Tutumu} - ,342 \text{ Başarı} + ,733 \text{ Sınıf} + \\ & ,158 \text{ Yaş} \end{aligned}$$

14. Düşük eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adayları kişisel özelliklerini kendi düşüncelerinden çok çevrelerindeki bireyleri (arkadaş, eş, ebeveyn) referans olarak açıklamaktadır. Öğretmen olumlu ve olumsuz özelliklerinin farkında iken olumsuz algıladıkları özelliklerini değiştirme konusunda isteksizdirler. Düşük eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adayları için doğru bilginin kaynağı "aile", "tecrübeli kişiler", "arkadaşlar", "internet" ve "kitaplardır. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu bir eyleme geçmeden / başlamadan önce plan yapmamaktadır. Öğretmen adaylarının karar vermede kullandığı temel ölçütler beğeni, kişiliğe uygunluk, aile yapısına uygunluk, sonucun sağlayacağı yarar / zarar, beklentileri karşılama düzeyi, kararın taşıdığı risk, mutluluk hissi ve popülerliktir. Başkalarının düşünceleri önemlidir. Düşük öğretmen adayları tek başına karar veremediklerini, karar vermekten kaçındıklarını, başkalarının konu ile ilgili görüşünü önemli gördüklerini ve bu görüş doğrultusunda karar verme ya da başkalarınca verilmiş olan karar uyma eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının yaklaşık tümü önyargının ilk izlenim üzerinde etkisi olabileceğini daha sonra düşüncenin değişebileceğini düşünmektedir. Öğretmen adayları yanlış kararlar sonrasında pişman olduklarını belirtmişlerdir. Hayal kırıklığı, güvensizlik, boşlukta hissetme, uykusuzluk, öfke ve üzüntü gibi ifadelerle hislerini tanımlamışlardır.

Vazgeçme, başa dönerek yeniden başlama, düzeltmek için çabalama, kararlı olma, kararın arkasında durma, olduğu gibi devam etme de pişmanlık sonrası yaşananlar ve yapılanlardır. Öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı çeşitli gerekçelerle yeni alternatiflere kapalı olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bir bilginin, verinin ya da söylentinin doğruluğuna duygusal referanslarla karar vermektedirler. Kişisel kabulleri ile uyum gösteren verilerin doğruluğuna inanmaktadırlar. Geçmiş yaşantıları ve önceki bilgileri ile uyumluluk, söyleyen kişinin güvenilirliği, birden fazla kişinin aynı bilgiyi tekrarlaması ve aile de doğruluk göstergesidir. Öğretmen adayları sahip oldukları düşüncelerin çeşitli nedenlerle değişebileceğini belirtmişlerdir. Reklam ve propagandalar öğretmen adaylarının yaklaşık yarısının düşüncesini tercihini etkilemektedir. Öğretmen adaylarının yaklaşık tümü toplumsal norm ve değerlerin yaşantılarını ve düşüncelerini şekillendirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları tarafsızlığı olumsuz bir durum olarak görmekte, bir kaçınma davranışı olarak değerlendirmektedir. Öğretmen adayları bir kişinin kendisini taraf olarak tanımlamasının normal ve olası bir durum olduğunu, tarafsız olarak tanımlamasının ise o konuya ilişkin düşüncesinin olmadığını ya da görüş belirtmekten kaçındığının göstergesi olduğunu düşünmektedir. Öğretmen adayları genel olarak taraflarını belirleme ya da karar vermede konu ne olursa olsun duygusal yakınlığı ön plana almaktadırlar.

15. Yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adaylarının tümü kişisel özelliklerini örneklerle açıklayabilmektedir. Öğretmen beğendikleri ve beğenmedikleri yönlerine ilişkin farkındalıkları yüksektir. Yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adaylarının öncelikli bilgi kaynakları internet, kitaplar, arkadaşlar ve tecrübeli kişilerdir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu daha çok düşünerek hareket etmekten hoşlandıklarını vurgulamışlardır. Yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adayları kararlarını verirken, konu ile ilgili araştırma bulguları ve uzman görüşlerini ölçüt olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Beğeni- popülerlik-kullanışlılık, kişiliğe uygunluk, aile yapısına uygunluk, sonucun sağlayacağı yarar / zarar, beklentileri karşılama düzeyi, kararın taşıdığı risk ve mutluluk hissi kullanılan diğer ölçütlerdir. Yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adaylarında tek başına harekete geçememe, tek başına karar verememe ya

da karar vermekten kaçınma gibi gerekçelerle başkalarının görüşünü önemli görme ve bu görüş doğrultusunda karar verme, başkalarınca verilmiş olan karar uyma eğilimi söz konusu değildir. Öğretmen adayları genel olarak yanlış karar sonrasında pişmanlık ve üzüntü duyabileceklerini, ancak bu hissin yeniden harekete geçmelerine engel olmayacağını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının yaklaşık tümü hatanın fark edilmesinin ardından hemen düzeltme yoluna gideceklerini, eğer düzelmiyor ise başka alternatifler üzerinde çalışmaya başlayacaklarını belirtmişlerdir. Yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adayları kendilerini alternatiflere ve yeniliklere açık görmekte ve bunun gerekli bir durum olduğunu belirtmektedir. Bir bilginin, verinin ya da söylentinin doğruluğunun ölçütü yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adayları kesin kanıt / somut deliller, bilimsel bulgulardır. Öğretmen adayları bunların yanında duygusal referansları da yadsımadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının tümü fikirlerinin değişebileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları eldeki düşüncenin yanlışlanması, geçerliğini yitirmesi, zarar vermesi ya da mutsuz durumda düşüncelerini terk edebileceklerini ifade etmişlerdir. Kanıtlara göre, ortama ve kültüre uygunluğa göre, ortak değerlere göre başkasının düşüncesine güvenebileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının üçte ikisi reklam ve propagandalardan etkilenmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının yaklaşık tümü toplumsal norm ve değerlerin yaşantılarını ve düşünceleri üzerinde etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adaylarının yaklaşık tümü tarafsızlığı iki yönü de eleştirebilme, objektiflik, nesnellik, nötr olmak, eşitliğe yakın olan gibi ifadelerle tanımlamaya çalışmışlardır. Yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adayları taraf kelimesini tanımlarken daha olumsuz ifadeler kullanmaktadır. Taraf kelimesi öğretmen adaylarında yönlendirme, önyargı kaynağı, körü körüne bağlılık, grup doğrusu, ortaklı, uygunluk gibi kavramları akıllara getirmektedir. Yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adaylarının yarısı kimi konularda duygusal karar verdiklerini söylerken diğer yarısı konu ne olursa olsun kanıtlara ve gerçeklere göre karar aldıklarını belirtmişlerdir.

16. Düşük ve yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip öğretmen adayları birey ve toplum olarak taraf olunması gereken durumlar olabileceğini, özellikle devletlerarası ilişkilerde tarafların oluşmasının normal olduğunu savunmaktadır. Öğretmen

adaylarına göre devletlerarası ilişkilerde coğrafi yakınlık, din birliği, doğal afet, insani yardım gibi konularda tarafların oluşması ve ülkenin kendini dünyaya taraf olarak göstermesi normaldir.

6.2. ÖNERİLER

Bu araştırma sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarını belirlemek, eleştirel düşünme tutumlarını demografik özellikler açısından incelenmek ve tüm bu değişkenlerin eleştirel düşünme tutumları ile ilişkisini ortaya koymak amacı ile yapılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda uygulamaya ve bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler:

1. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumu sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Tutumların, dirençli olmakla birlikte öğrenme ile değişebildiği düşünüldüğünde; eğitim fakültelerinde işe koşulan öğretim programlarında “eleştirel düşünme tutumunu” destekleyen uygulamalara yer verilebilir.
2. Araştırma bulgularına göre algılanan anne - baba tutumu bireylerin eleştirel düşünme tutumunu etkilemektedir. Özellikle anne tutumunun otoriter, baba tutumunun otoriter / ilmkar olarak algılanması, eleştirel düşünme tutumunu olumsuz yönde etkilemektedir. Düzenlenecek olan anne-baba eğitimi seminerlerinde bu nokta vurgulanarak algılanan anne-baba tutumunun bireylerin tutum gelişim sürecine etkisi anne-babalara açıklanabilir.
3. Algılanan anne tutumu (Kabul edici / ilgili anne) eleştirel düşünme tutumunun yordayıcıları arasında yer almaktadır. Genelde kadın eğitimi, özelde annelerin eğitimi ve farkındalığının artırılmasını konu alan etkinliklere / seminerlere / eğitim programlarına yer verilebilir.

4. Kişilik özelliklerinden “deneyime açıklık” ve “sorumluluk sahibi olma” eleştirel düşünme tutumuna olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Kişiliğin sözü edilen yönlerini destekleyici etkinliklere (temel eğitimden başlayarak) öğretim programlarında yer verilebilir.
5. Eğitim fakültelerinde işe koşulan öğretim programlarında ve gerçekleştirilen eğitim-öğretim etkinliklerinde, öğretmen adaylarının 4. maddede sözü edilen kişilik boyularını destekleyici uygulamalara içerikten bağımsız olarak sıklıkla yer verilebilir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler:

1. Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ve buna etki ettiği düşünülen değişkenler tarama modelinde incelenmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ve tutumların değişimini konu alan deneysel çalışmalar yapılabilir.
2. Araştırmada birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları ele alınmıştır. Farklı bir araştırmada eleştirel düşünme tutumunun değişimi belirli bir öneklem üzerinde boylamsal olarak incelenebilir.
3. Bu araştırmada eleştirel düşünme tutumuna etki ettiği düşünülen değişkenler olarak; cinsiyet, yaş, başarı, algılanan kişilik, algılanan anne-baba tutumu ve algılanan sosyo-ekonomik düzey ele alınmıştır. Bağımsız değişkenler yeniden incelenerek elde edilen yeni değişkenlerle model oluşturma çalışması yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2010), *Türkiyede Aile Değerleri Araştırması*, http://www.athgm.gov.tr/upload/mce/eskisite/files/kutuphane_61_Turkiyede_aile_degerleri.pdf.
- Akar, C. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Akar, Ü. (2007). *Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyon.
- Akar-Vural, R. (2005). *Bertolt Brecht'in Öğretici Oyunlarının "Eğitimde Drama" ve "Sahneleme" Yöntemleri Temelinde Hazırlanan İki Farklı Programın Ortaöğretim Hazırlık Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmeye yönelik Tutumlarına Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana
- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara
- Akbıyık, C., Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), s. 90-99.
- Akinoğlu, O. (2001). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara
- Alıcı B., Altun, S. (2007). Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Öz-düzenleme ve Bilişüstü Becerileri, Cinsiyete, Sınıfa ve Alanlara Göre Farklılaşmakta mıdır?, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 16, Sayı 1, ss:33-44
- Alkaya, F. (2006). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Hatay.
- Altun, S. (2005). *Öğrencilerin Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Öz-yeterlik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını*

- Yordama Gücü*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Altun, S., Erden, M. (2007). Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *EDU* 7, Cilt 2, Sayı 1, Kasım 2006.
- Altuğ, F. B., Özkan, İ. (1995). Gençlerde İrdeleyici Düşünme Yeteneğini Etkileyen Etkenler, *Psikiyatri Dizini: Düşünen Adam Dergisi*, 8 (4), 4-8.
- Arı R., Seçer, Z. Ş. (2003). Farklı Ana Baba Tutumlarının Çocukların Psikososyal Temelli Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 451-464.
- Atabek, N. (2003). Propaganda ve Toplumsal Kontrol, *Selçuk İletişim, Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 2(4), 4-12
- Atalay, C. (2005). Öğretmen Liselerindeki Öğrencilerin Kişilik Özellikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Atılğan, H. (2006). (Ed.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Anı Yayıncılık: Ankara.
- Ay, Ş., Akgöl, H. (2008). Eleştirel Düşünme Gücü ile Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyi, *Kuramsal Eğitimbilim*, 1 (2), 65-75, 2008.
- Aybek, B. (2006), *Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adayların Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana
- Aydın, Z. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Empati Becerileri, Kişilik Özellikleri ve Anneden Algıladıkları Çocuk Yetiştirme Stilleri ile Ahlaki Muhakeme Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Azazi Aslan, S. (2005). *Ergenlerde Ana Baba Tutumu, sınav Kaygısı, Ders Çalışma Becerilerinin Lise Giriş Sınavını Yordama Düzeyi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Mersin
- Bacanlı, H., İlhan, T., Aslan, S. (2009) Beş Faktörlü Kuramına Dayalı Bir Kişilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT), *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Bahar 2009*, 7 (2), 261-279.

- Barrick, M. R., Mount, M. K. (1991). Big Five Personality Dimensions and Job Performance: A Meta-Analysis, *Personnel Psychology*, 1991, 44, 1-26.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi: Nitelikli Okul*, Feryal Matbaası: Ankara.
- Başer, M. (2007). *The Contribution of Learning Motivation, Reasoning Ability and Learning Orientation to Ninth Grade International Baccalaureate and National Program Students' Understanding of Mitosis and Meiosis*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Berktaş, F. (2004). *Kadınların İnsan Haklarının Gelişimi ve Türkiye*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Sivil Toplum Kuruluşları Eğitim ve Araştırma Birimi, Sivil Toplum ve Demokrasi Konferans Yazıları, No:7
- Bessick, S. C. (2008). *Improved Critical Thinking Skills as a Result of Direct Instruction and Their Relationship to Academic Achievement*, A Dissertation Submitted to Graduate Studies and Research in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education, Indiana University of Pennsylvania.
- Beyer, B. K. (1985). Critical thinking: What is it?, *Social Education*, 49, 270-276.
- Bilgin, A., Eldeklioğlu, J. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33:55-67.
- Bottomore, T. (1994). *Frankfurt Okulu*, (Çev. Ahmet Çiğdem), Vadi Yayınları: Ankara.
- Bradley, R. H., Crown, R. F. (2002). Socioeconomic Status and Child Development, *Annual Reviews of Psychology*, (53)371-399.
- Brookfield, S. D. (2005). *Critical Thinking in Adult Education*, Capella University Press: United State of America.
- Brookfield, S. D. (2005 /1990). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*, <http://site.ebrary.com/lib/amenderes/docDetail.action?docID=10161328>, erişim tarihi: 06.07.2010.
- Burbules, N. C., Berk, R. (1999). Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences and Limits, *Critical Theories in Education*, Thomas S. Popkewitz and Lynn Fendler, eds. (New York: Routledge, 1999), 45-65.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (Çev. İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu.), Kaknüs Yayınları: İstanbul

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, PegemA Yayıncılık: Ankara
- Büyüköztürk, Ş. (2002) *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*, PegemA Yayıncılık: Ankara
- Canca, D. (2005), *Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Bilişsel ve Bilişüstü Öz Düzenleme Stratejileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Cargnel, J. E. (1997), *The Relationship of Moral Judgment, Critical Thinking and Gender Among Students Attending a Christian Liberal Arts College*, A Project Presented to the Faculty of the Graduate School of Saint Louis University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education.
- Carroll, R. T. (2004). Becoming a Critical Thinker, Chapter One: Critical Thinking, From *Becoming a Critical Thinker*, 2004 Robert Todd Carroll all rights reserved.
- Celuch, K., Black, G., Warthan, B. (2009). Student Self-Identity as a Critical Thinker: The Influence of Attitudes, Attitude Strength and Normative Beliefs, *Journal of Marketing Education*, Volume 31, Number 1, 31-39.
- Cenkseven Önder, F., Kırdök, O. (2009). Ön Ergenlerin Olumlu-Olumsuz Mükemmelliyeçilik Düzeylerinin Anne-Çocuk İlişisini Algılamaları Açısından İncelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 5, Sayı 2, Aralık 2009, 263-274.
- Cevizci, A. (2005) *Felsefe Sözlüğü*, Paradigma Yayıncılık: İstanbul.
- Costa, P. T., McCare, R. R. (1997). Stability and Change in Personality Assessment: The Revised NEO Personality Inventory in Year 2000, *Journal of Personality Assessment*, 68 (1), 86-94.
- Çekiç, S. (2007). *Matematik Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Gücü Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

- Çetin, A. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bursa.
- Çetin, F. (2011). *Örgütsel Davranışların Açıklanmasında Örgütsel Bağlılık, İş Tatmini, Kişilik ve Örgüt Kültürünün Rolü*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Çetin, S., Gelbal, S. (tarihsiz). Öz-düzenlemeli Öğrenme Üzerine Bir Çalışma, ss:1002-1006 URL: ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/196.doc –
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 12, Sayı 3, Ağustos 2011, ss 93-108
- Chan, N-M., Ho, I.T., Ku, Y. L. K. (2011) Epistemic Beliefs and Critical Thinking of Chinese Students, *Learning and Individual Differences*, 21, 67-77.
- Chisholm, J. M. (1999). *The Effects of Metacognition, Critical Thinking, Gender, and Gender Role Identification on Academic Achievement in The Middle Years*. A Master Degree Thesis, Mount Saint Vincent University. Hailfax, Nova Scotia.
- Çıbık, S. A. (2006). *Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen bilgisi Dersinde Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Becerilerine ve Tutumlarına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Çıkrıkçı, N. (1992). Watson-Glasser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğinin (Form YM) Lise Öğrencileri Üzerindeki Ön Deneme Uygulaması, *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25, 2, 559-569.
- Clifford, J. S., Baufof, M. M., Kurtz, J. E. (2004). Personality Traits and Critical Thinking Skills in College Students: Empirical Tests of a Two-Factor Theory, *Assessment*, Volume 11, No. 2, June 2004 169-176.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power and Analysis for the Behavioral Sciences (2nd Ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen L., Manion, L. (1998). *Research Methods in Education*, Routledge Falmer: London.

- Costa, P. T., McCrae, R. R. (1997). Stability and Change in Personality Assessment: The REvised NEO Personality Inventory in The Year 2000, *Journal of Personality Assessment*, 68 (1), 86-94.
- Creswell, J. W. (1994). *Research Design Qualitative and Quantitative Approaches*, Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*, Second Edition, Sage Publications: London.
- Çubukçu, Z. (2006). Critical Thinking Dispositions of The Turkish Teacher Candidates, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Vol 5, Issue: 4, 22-35. <http://www.tojet.net/articles/544.htm>, Url: 31.01.2012.
- Cüceloğlu, D. (1993). *Yeniden İnsan İnsana* (5.Baskı), Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İyiDüşün Doğru Karar Ver* (18. Baskı), Sistem Yayıncılık: İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (2009). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları* (18. Baskı), Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Dağ, İ. (1991) “Rotter’ın İç-Dış kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ)’nin Üniversite Öğrencileri İçin Geçerlik Güvenirlik Çalışması”, *Psikoloji Dergisi*, Aralık 1991, Cilt 7, Sayı 26, 10-17.
- Dam, G., Volman, M. (2004). Critical Thinking as a Citizenchip Competence: Teaching Strategies, *Learning and Instruction*, 14 (2004) ss.359-379.
- Daud, M. N., Husin, Z. (2004). Developing Critical Thinking Skills in Computer-aided Extended REading Classes, *British Journal of Educational Technology*, Vol 35, No 4, 477-487.
- Demir, M. (2007). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileriyle İlgili Yeterliklerini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Demir, M. K. (2006). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

- Demirci, S. (1998). *Düşünme İhtiyacı Ölçeği Psikometrik Özellikleri: Düşünme İhtiyacı, Kontrol Odağı İnancı ve Öğrenilmiş Güçlülük İlişkilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Doğanay, A. (1995). *Ailede Çocuğun Düşünme Becerileri Geliştirmesine Yardımcı Olma*, Ana Baba Okulu, 88-105, Adana Büyük Şehir Belediyesi-Ç.Ü. Eğitim Fakültesi, Adana.
- Doganay, A. (2000), *Yaratıcı Öğrenme*, A.Simsek (Edt.), *Sınıfta Demokrasi*, S. 172, Ankara: Ankara Egitim-Sen Yayınları.
- Doğanay, A. (2007). *Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretimi*, A. Doğanay (Edit.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 279-331, PegemA Yayınları, Ankara, 2007.
- Doganay, A., Ünal, F. (2006). *Eleştirel Düşünmenin Öğretimi*, A. Şimşek (Edit.), *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim*, 209-264, Nobel Yayınları, Ankara, 2006.
- Dinçer, B., Özaslan, M, Kavasoğlu, T. (2003). *İllerin ve Bölgelerin Sosyo-ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması, Bölgesel Gelişme ve Yapısal Uyum Genel Müdürlüğü*, Mayıs, 2003. <http://ekutup.dpt.gov.tr/bolgesel/gosterge/2003-05.pdf>
- Dragoni, L., Oh, I-S., VanKatwyk, P., Tesluk, P.E. (2011). Developing Executive Leaders: The Relative Importance of Cognitive Ability, Personality and the Accumulation of Work Experience in Predicting Strategic Thinking Competency. *Personnel Psychology*, 64, 829-864.
- Dutoğlu, G., Tuncel, M. (2008). Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ie Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki, *Abant İzzet baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1):11-32.
- Ekinci, Ö. (2009). *Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Elam, H. J. (2001). *Critical Thinking Skills and Disposition of First-Year and Third Year Optometry Students*, A Dissertation Presented for the Doctor of Education Degree, The University of Memphis.
- Elliott, S., Kratochwill, T., Littlefield, J., Travers J. (1996). *Educational Psychology*(2th). Dubuque: A Times Mirror Company.

- Enis, R. H. (1985). A Logical Basis for Measuring Criticcal Thinking Skills, *Educational Leadership*, October, 1985.
- Ennis, R. H. (1985), *Goals for Critical Thinking Curriculum*, Wadsworth Publishing Company, Belmont (ERIC no:16476)
- Ennis, R.H. (1991). Critical Thinking: A Streamlined Conception, *Teaching Philosophy*, 14 (1), 5-25.
- Ennis, R. H. (1996). Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability. *Informal Logic*, 18, 2 - 3, 165-182.
- Ennis, R. H., Millman, J. (1985). *Cornell Critical Thinking Test, Level X*. Pacific Grove, Midwest Publications: CA.
- Erdem G. Y. (1995). *Hemşirelerin Klinik Çalışmalarında Gözlenen Davranışlarının Bağımlı, Bağımsız ve Birbirine Bağımlı Kararlar Yönünden İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Erwin, T. D. (2000). *The NPEC Sourcebook on Assessment, Volume I: DEfinitions and Assessment Methods for Critical Thinking, Problem Solving and Writing (and) The NPEC Sourcebook on Assessment, Volume II: Selected Institutions Utilizing Assessment Results*. National Center for Education Statistics (DHEW), Us Government Printing Office, Superintendent of Document, Washington DC.
- Eryılmaz, A., Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte Öznel İyi Oluş ve Beş Faktörlü Kişilik Modeli, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11,Sayı 3,Aralık 2010, ss 189-203
- Eysenck, H. (1998). Dimentions of Personality (With a New Introduction by the Author), Transaction Publishers, New Brunswick: New Jersey
- Facione, P. A. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction “ The Delphi Report” (Executive Summary), California Academic Press: Millbrae.
- Facione, P. (1998). *Critical Thinking: What It Is and What It Counts*. California, California Academic Press.
- Facione, P. A. (2007). Critical Thinking: What is it and Why it Counts (2007 Update), *California Academic Press*, 1-16.

- Facione, P. A., Facione, N. C., Giancarlo, C. A. F. (2000). *The Motivation to Thinking in Working and Learning, Preparing Competent College Graduates: Setting New and Higher Expectations for Student Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers. 67-79.
- Facione, P. A., Facione, N. C., Giancarlo, C. A., (2000). The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurements, and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, 20, 61-84.
- Facione, P. A., Sanchez (Giancarlo), C. A., Facione, N., Gainen, J. (1995). The Disposition Toward Critical Thinking. *Journal of General Education*, Vol.44, Number (1), 1-25.
- Fisher, R. (1995). *Teaching Children to Think*, Standley Thornes Publishing:United Kingdom.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking: An Introduction*, Cambridge University Press
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*, McGraw-Hill: New York.
- Gelder, T. V. (tarihsiz). Teaching Critical Thinking, Some Lessons From Cognitive Science, *College Teaching*, Vol. 45, No.1, p:1-6.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme BEcerielerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 10, Sayı 10, ss. 100-119.
- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji*, KırmızıYayınları: İstanbul.
- Gilstrap D. L., Dupree, J. (2008). A Regression Model of Predictor Variables on Critical Reflection in the Classroom: Integration of the Critical Incident Questionnaire and the Framework for Reflective Thinking, *The Journal of Academic Librarianship* Volume 34, Issue 6, November 2008, Pages 469-481.
- Goldberg, L. R. (2001) Analyses of Digman's Child-Personality Data: DERivation of Big-Five Factor Scores From Each of Six Samples, *Journal of Personality* 69: 5, October 2001, 709-743.
- Goleman, D. (1995, 1999). *Emotional Intelligence*, Bantam boks: New York.
- Gülgöz, S. (2002). *Five-factor model and NEO-PI-R in Turkey*. A. J. Marsella (Series Ed.), R. R. McCrae ve J. Allik (Eds.), *The Five-Factor Model Across Cultures*, 1-23.

- Gülgöz, S. ve Sadowski, C. J. (1995). Düşünme İhtiyacı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Türk Psikolojik Dergisi*, 12, 3-8.
- Gülveren, H. (2001). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Gündoğdu, K. (2004). A case study on democracy and human rights education in an elementary school, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
- Gündoğdu, M. (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Bilimsel Düşünme Becerilerinin Yordanması*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., Gülgöz, S. (2003). Eleştirel Düşünme, Sabancı Üniversitesi, Eğitim Reformu Girişimi: İstanbul.
- Gürses, İ. (1999). *Çağdaş Kişilik Teorileri ve İslami Kişilik Modelinin Karşılaştırılması*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bursa.
- Halpern, D. F. (1998), *Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains, Dispositions, Skills, Structure Training and Metacognitive Monitoring*, *American Psychologist*, 43, 449-465.
- Halpern, D. F. (1989, 2003). *Thoughts and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*, New Jersey-London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hamurcu, H., Günay, Y., Akamca Özyılmaz G. (2005). Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Profilleri, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 20, 147-157.
- Haskins, G. R. (2006). A Practical Guide to Critical Thinking August 2006, URL: <http://skepdic.com/essays/haskins.pdf>. (10.02.2010).
- Hatay Polat, R. (2008). *Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bazı Sosyo-Demoğrafik Özellikleri ve Düşünme İhtiyaçlarına Göre Problem Çözme Becerilerinin*

- İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*, State University of New York Press.
- Hayran, İ. (2000). *İlköğretim Öğretmenlerinin Düşünme Beceri ve İşlemlerine İlişkin Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyon.
- Hermann, A. (2002). Teaching Critical Thinking Online, *Journal of Instructional Psychology*, 29 (2), 24-53.
- Hogg, M. A., Vaughan, G. M. (2005). Sosyal Psikoloji (Çev. İbrahim Yıldız, Aydın Gelmez), Ütopya Yayınları: Ankara.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum-Algı İletişim*, İmaj Yayıncılık: Ankara.
- İpşiroğlu, Z. (2002) *Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme*, Afa Yayınları, İstanbul.
- Jeong, A. C. (2007). The Effects of Intellectual Openness and Gender on Critical Thinking Processes in Computer-Supported Collaborative Argumentation, *Journal of Distance Education*, Vol. 22, No:1, 1-18.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar*, Evrim Yayınevi ve Bilgisayar San. Tic. Ltd. Şti: İstanbul.
- Kalkan, G. (2008). *Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Kaloç, R. (2005). *Orta öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler*, Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Kapçı, E. G., Küçüker, S. (2006). Ana Babaya Bağlanma Ölçeği: Türk Üniversite Öğrencilerinde Psikometrik Özelliklerinin Değerlendirilmesi, *Türk Psikiyatri Dergisi* 2006; 17(4):286-295.
- Karaca, S. (2010). Hemşireler İçin Vazgeçilmez Bir Kavram: Kendini Tanıma. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, Cilt:3,Sayı:1.2010, 79-84.
- Karakaya, S. (2008). Dindarlık ve Kişilik Arasındaki İlişki, Allport ve Fromm'un Karşılaştırmalı Analizi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.

- Karasar, N. (2005) *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar – İlkeler – Teknikler*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara
- Kaya, H. (1997). *Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Kaya, A. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Anne-Babalarının Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Kişilik Özelliklerine Göre Değişkenliğinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Kayadelen, E. (2010). Toplumsal Değişme ve Kadın: Feminist Teori Çerçevesinde Televizyon Reklamlarının Analizi (1980-2008), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Mersin.
- Kazancı O. (1989), *Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi*, Kazancı Kitap A.Ş., İstanbul
- Kazu, İ. Y. (2010). Learning Styles of Teacher Candidates: A Sample of Firat University, *African Journal of Business Management*, Vol. 4(15), 3265-3276, 4 November, 2010. Available online at <http://www.academicjournals.org/AJBM> ISSN 1993-8233 ©2010 Academic Journals.
- Keleşoğlu, Ö. (2008). Bireylerin Ana-Baba Tutumları ile duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkiler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.
- Keskin, G., ve Sezgin, B. (2009). Bir Grup Ergende Akademik Başarı Durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4 (10), 1-18.
- Kızılcı, S. (2000). *Frankfurt Okulu*, Anı Yayıncılık: Ankara.
- Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim BEcerielri ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Kadıköy İlçesi Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Kong, S. L. (2007). Critical Thinking Dispositions of Pre-service Teachers in Singapore: A Preliminary Investigation, *AARE Identification Code: KON-01173* <http://www.aare.edu.au/01pap/kon01173.htm>, Url: 31.01.2012

- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim Fakültelerinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyine Etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz, 2009, 7 (4), 879-902.
- Korkmaz, Ö., Yeşil, R. (2009). Öğretim Kademelerine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 10, Sayı 2, Ağustos 2009, ss.19-28.
- Kökdemir, D. (2003), *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Köknel, Ö. (1982). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*, Altın Kitaplar: İstanbul.
- Kömleksiz, M., Akar-Vural, R. (2006). *Epistemolojik İnançlar ve Otoriteriyen Tutumlar: Sınıf Öğretmenliği Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma*, Yayınlanmamış Araştırma Raporu (EĞF06004), Proje Desteği: Adnan Menderes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi.
- Kreber, C. (1998). The Relationships Between Self-Directed Learning, Critical Thinking, and Psychological Type, and Some Implications for Teaching in Higher Education, *Studies in Higher Education*, Volume 23, No.1
- Ku, K.L.Y., Ho, I. T. (2010). Dispositional Factors Predicting Chinese Students' Thinking Performance, Personality and Individual Differences, 48 (201), pp: 54-58.
- Kürüm, D. (2004). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Eskişehir.
- Macpherson, R., Stanovich, K. E. (2007). Cognitive Ability, Thinking Dispositions and Instructional Set as Predictors of Critical Thinking, Learning and Individual Differences, 17 (2007) pp.115-127.
- Mason, M. (2007, 2008). Critical Thinking and Learning, Educational Philosophy and Theory, doi: 10.1111/j.1469-5812.2007.00343.x
- McCrae, R. R., Costa, P. T. (2006). *Personality in Adulthood A Five Factor Theory Perspective (Second Edition)*, The Guilford Press, A Division of Guilford Publications: New York.
- McCrae, R. R., Costa, P. T. (2008). *The Big Five Factor Theory of Personality*, John, O. P., Robins, R. W., Pervin, L. A. (Eds.), *Handbook of Personality Theory and*

- Research (Third Edition), The Guilford Press, A Division of Guilford Publications: New York.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis. (Second Edition). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2004)., *Tebliğler Dergisi*, c. 67, s. 2563, ss. 734.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2008). *Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*, <http://otmg.meb.gov.tr/YetOzel.html>
- Millman, R. B. (1988). Critical Thinking Attitudes: A Framework for the Issues, *Informal Logic*, X.1, Winter, 45-50.
- Nash, R. (1999). “Faith, Hype and Clarity: TEaching about religion in American schools and colleges” *Teachers Collage Press*, New York.
- Nieto, A. M., Saiz, C. (2008). Evaluation of Halpern’s “Structural Component” for Improving Critical Thinking, *The Spanish Journal of Psychology*, Vol. 11, No. 1, pp.266-274.
- OECD (1994). Economic Studies No. 22, Spring 1994, URL: http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en_2649_34117_33840116_1_1_1_1,00.html
- Oksal A., Şenşekerci E., ve Bilgin, A. (2006). Merkezi Epistemolojik İnancılar Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 2, 2006, 371-381
- Osana, P. H., Seymour, J. R. (2004). Critical Thinking in Preservice Teachers: A Rubric for Evaluating Argumentation and Statistical Reasoning, *Educational Research and Evaluation*, Vol.10, Nos.4-6, pp.473-498.
- Öner, S. (1999). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Eleştirel Düşünme ve Akademik Başarıya Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Özcan, G. (2007). *Problem Çözme Yönteminin Eleştirel Düşünme ve Erişmeye Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu
- Özdemir, S. (2005). *Web Ortamında Bireysel ve İşbirlikli Problem Temelli Öğrenmenin Eleştirel Düşünme Becerisi, Akademik Başarı ve İnternet Kullanımına Yönelik*

- Tutuma Etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Özdemir, S., M. (2005) Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Etkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3)
- Özdemir, Y. (2009). *Ergenlik Döneminde Benlik Kurgusu Gelişiminin Anababanın Çocuk Yetiştirme Stilleri Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve Öğretme*, Pe-gem Yayınları: Ankara.
- Özdoğan, B. (2000). *Çocuk ve Oyun*, Anı Yayıncılık: Ankara.
- Özel, M. (2009). *Ergenlerin Denetim Odaklarına ve Algıladıkları Ebeveyn Çocuk Yetiştirme Tutumuna Göre Karar Verme Biçimlerinin İncelenmesi: Darıca İlçesi Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Özerk, H. (2006)., *Anababaların Çocuk Yetiştirmeye İlişkin Tutumları ve Bilgi Düzeyleri ile 11 – 18 Yaş Grubu Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirmeleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Öztemel, K. (2009). *Ergenlerin Çalışma Anlayışının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Öztürk, N., Ulusoy, H. (2008). Lisans ve Yüksek Lisans Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler, *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanat Dergisi*, Cilt1, Sayı 1, ss. 15-25.
- Palut, B. (2008). Düşünme Stilleri ve Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24: 01-11.
- Paul, R.W., Elder L. (2001). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*, Upper saddle River, New Jersey
- Paul, R. W., Elder, L. (2005; 2007). Critical Thinking and Art of Sustaining Writing: Part I, *Journal of Developmental Education*, Volume 29, Number:1.
- Paul, R.W., Elder L. (2008). Critical Thinking: Strategies for Improving Student Learning, *Journal of Developmental Education*, Volume32, Issue 1, Fall 2008.

- Per, M. (2010). *Resim-İş Öğretmenliği Öğrencilerinin Resimlerinde Tercih Ettikleri Renkler ile Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Perry, N., Phillips, L., Dowler, J. (2004). Examining Features of Tasks and Their Potential to Promote Self-regulated Learning, *Teachers College Record*, 106 (9), 1854-1879.
- Pervin, L. A. (2003). *The Science of Personality (Second Edition)*, Oxford University Press, New York.
- Peters, E. E., Kitsantas, A. (2010). Self-regulation of Student Epistemic Thinking in Science: The Role of Metacognitive Prompts, *Educational Psychology*, Vol. 30, No. 1 January, 2010, pp.27-52.
- Phan, P. H. (2008). Achievement Goals, The Classroom Environment and Reflective Thinking: A Conceptual Framework, Relations Between Goals, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 6, (3) 571-602, http://repositorio.ual.es/jspui/bitstream/10835/561/1/Art_16_269_eng.pdf adresinden 09.02.2012 tarihinde ulaşılmıştır.
- Phan, P. H. (2009). Relations Between Goals, Self-Efficacy, Critical Thinking and Deep Processing Strategies: A Path Analysis, *Educational Psychology*, vol. 29, No.7, 777-799.
- Pintrich, P. R. (2000) The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning, *International Journal of Educational Research*, Vol.31 (6), 459-470.
- Politzer, G. (1987). *Felsefenin Temel İlkeleri*, Hazar Yayıncılık: Ankara.
- Popper, R. K. (2005). *Bilimsel Araştırmanın Mantığı, Kazım Taşkent Klasik Yapıtlar Dizisi*, Yapı Kredi Yayınları: İstanbul.
- Profetto, J., McGrath, R. (2003). "The relationship of critical thinking skills and critical thinking dispositions of baccalaureate nursing students" *Journal of Advance Nursing*, Vol 43, Issue 6, 569-579.
- Punch, K. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*, Siyasal Kitabevi: Ankara.
- Resmi Gazete (1973) *Milli Eğitim Temel Kanunu. Yasa No: 1739. (24.6.1973 Tarih ve 14574 Sayılı)*

- Rudd, R. D. (2007) Defining Critical Thinking, Techniques, October, 2007, www.acteonline.org.
- Saçlı, F., Demirhan, G. (2008). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Saptanması ve Karşılaştırılması, *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 2008, 19 (2), 92-110.
- Sadowski, C. J., Cogburn, H. E. (1997). Need for Cognition in the Big-Five Factor Structure, *The Journal of Psychology*, 131 (3), 307-312.
- Sağlam, S. (2007). *Lise Öğrencilerinin Ana-Baba İletişimi Sosyal Destek ve Ana-Baba Tutumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.
- Saracaloğlu, A. S., Yılmaz, S. (2011). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumları ile Denetim Odaklarının İncelenmesi, *İlköğretim Online E-Dergi*, 10 (2), 468-478.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek 'Okul Yaşam Kalitesi'ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Seferoğlu, S., Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2006) 193-200.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, 14. Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Shaughnessy, M. F. (1985). Critical Thinking: Attitudes, Skills and Ambiguity. http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED383593&ERICExtSearch_SearchType_0=no&acno=ED383593 adresinden 10.12.2011 tarihinde erişilmiştir.
- Somer, O. (1998). Türkçe'de Kişilik Özelliği Tanımlayan Sıfatların Yapısı ve Beş Faktör Modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(42),17-32
- Somer, O., Korkmaz, M., Tatar, A. (2002). Beş Faktör Kişilik Envanteri'nin Geliştirilmesi-I: Ölçek ve Alt Ölçeklerin Oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 21-33.
- Stupnisky, R. H., Renaud, R. D., Daniels, L. M., Haynes T. L. & Perry, R. P. (2008). The Interrelation of Frist-Year College Students' Critical Thinking Disposiiton,

- Perceived Academic Control and Academic Achievement, *Research in Higher Education*, 49 (6), 513-530.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*, Evrim Yayınevi: İstanbul.
- Sümer, N., Güngör, D. (1999). Yetişkin Bağlanma Stilleri Ölçeklerinin Türk Örneklemini Üzerinde Psikometrik Değerlendirmesi ve Kültürlerarası Bir Karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14 (43) , 71-106.
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri (5. Baskı)*. Çizgi Kitabevi: Konya.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*, Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, *Zeitschrift für die Welt der Türken, Journal of World Turks*, Vol 1, No 2, ss. 69-89.
- Tabachnick, B. G., Fidel, L. S. (1996) *Using Multivariate Statistics*, Third Edition, Harper Collins College Publishers
- Tavşancıl, E. (2005) *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A., Sears, D. O. (2007). *Sosyal Psikoloji* (Çev. Ali Dönmez), İmge Kitabevi: Ankara.
- Tezbaşaran, A. (1996) *Likert Tipi Ölçek Geliştirme*, Psikologlar Derneği Yayınları: Ankara.
- Tezer, F. (1998). *İdeal Öğretmenin Kişilik Özellikleri: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının İdeal Öğretmenin Kişilik Özelliklerini Algılamaları Üzerine Bir Çalışma*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Thayer-Bacon, B. J. (2000). *Transforming Critical Thinking*, Teachers college, Colombia University, New York and London.
- Tok, E. (2008). *Düşünme Becerileri Eğitimi Programının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel, Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Tok, E. (2010). Okul Öncesi 1. Sınıf Öğretmen Adaylarının Düşünme İhtiyacına Yönelik Görüşleri (Pamukkale Üniversitesi Örneği), *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt 7, Sayı 2, 45-62.

- Tokyürek, T. (2001). *Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel düşünme Becerilerine Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Sakarya.
- Torres, R. M. (1993). *The Cognitive Ability and Learning Style of Students Enrolled in the College of Agriculture at The Ohio State University*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University: Columbus.
- Tsui, L. (1999). Courses and Instruction Affecting Critical Thinking, *Research in Higher Education*, Vol. 40, No.2, pp.185-200.
- Tufan, D. (2008). *Critical Thinking Skills of Prospective Teachers: Foreign Language Education Case at Middle East Technical University*, A Thesis Submitted to The Graduate School of Social Sciences: Ankara.
- Tümkiye, S., Aybek, B. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sosyo-demografik Özellikler Açısından İncelenmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 17, Sayı 2, ss.387-402.
- Tümkiye, S., Çelik, M., Aybek, B. (2011). Lise Öğrencilerinde Boyun Eğici Davranışlar, Otomatik Düşünceler, Umutsuzluk ve Yaşam Doyumunun İncelenmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 20, Sayı 2, ss. 77-94.
- Türk Dil Kurumu (2005) Türkçe Sözlük. 10. Baskı. Ankara: 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası,
- Türk Eğitim Derneği (2009). Öğretmen Yeterlikleri, Adım Okan Matbaacılık Basım Yayın Tanıtım Organizasyon Ticaret Limited Şirketi: Ankara.
- Türkoğlu, A. (2005). *109 Soruda Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Kare Yayınları: İstanbul.
- Türnüklü, B. E., Yeşildere, S. (2005). Türkiye’den Bir Profil: 11-13 Yaş Grubu Matematik Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim ve Becerileri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 2005, Cilt 38, Sayı 2, ss.167-185
- Uluyol, Ç. (2011). *Web Destekli Örnek Olay Yönteminde Çoklu Bakış Açısı ve Yüz Yüze Etkileşimin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

- Uysal, M. (2010). *Hemşirelerin Kişilik Özellikleri ile Karar Stratejilerinin İlişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Ünal, F. (2007). *Anadolu Üniversitesi Bilgi Yönetimi Önlisans Programı'nın Eleştirel Düşünme Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Eskişehir.
- Üredi, I., Erden, M. (2009). Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançların Yordayıcısı Olarak Algılanan Anne-Baba Tutumları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (4), 781-811.
- Üredi, I., Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, Aralık 2005, s:250-260.
- Üredi, I., Üredi, L. (2007). Öğrencilerin Öz-düzenleme Becerilerini Geliştiren Öğrenme Ortamının Oluşturulması, *EDU* 7, Cilt 2, Sayı 2, Eylül 2007.
- Vandenberg, D. (2009). Critical Thinking About Truth in TEaching: The Epistemic Ethos, *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 41, No. 2, 2009, 155-165.
- Walsh, C. A., Hardy, R. C. (1999). Dispositional Differences in Critical Thinking Related to Gender and Academic Major. *Journal of Nursing Education*, 38(4), 149-155.
- Watson, G., Glaser, M. E. (1994). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Manual Form S*, New York: Harcourt, Brace & World Inc.
- Wiersma, W. (1985) *Research Methods in Education: An Introduction* Third Edition, Revised Printing, Allyn and Bacon, Int.
- Williams, B. K., Schmidt, C., Tilliss, T. S. I., Wilkins, K., Glasnapp, D. R. (2006). Predictive Validity of Critical Thinking Skills and Disposition for the National Board Dental Hygiene Examination: A Preliminary Investigation, *Journal of Dental Education*, Volume 70, number 5, pp.536-544.
- Williams, R. L., Oliver, R., Stockdale, S. (2004). Psychological Versus Generic Critical Thinking as Predictors and Outcome Measures in a Large Undergraduate Human Development Course, *The Journal of General Education*, vol. 53, No. 1, pp. 37-58.

- Wollstonecraft, M. (2007). *Kadın Haklarının Gerekçelendirilmesi*, Hasan Ali yücel Klasikleri Dizisi (Çev. Deniz Hakyemez), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yaman, S., Karamustafaoğlu, S. (2006). Öğretmen Adaylarının Mantıksal düşünme Becerileri ve Kimya Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt.8, Sayı. 1.
- Yeh, Y., Wu, J. (1992), The Relationship Between Critical Thinking and Academic Achievement Among Elementary and Secondary, School Students, *Journal of Education and Psychology*, Volume 15, 79-100. <http://www.fed.cuhk.edu.hk/en/jep/9215/9215079.htm> adresinden 09.02.2012 tarihinde ulaşılmıştır.
- Yelboğa, A. (2006). Kişilik Özellikleri ve İş Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, “İş, Güç” *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, Cilt:8, Sayı:2, ss. 196-217.
- Yen, M. L., Chen, H. H. (2005) “Effects on an Educational Programme with Interactive Videodisc Systems in Improving Critical Thiknig Dispositions for RN-BSN Students in Taiwan” *International Journal of Nursing Studies*, 42, 333-340.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınevi: Ankara.
- Yıldırım, Ç. A. (2005). *Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı Öğretmenelrinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Zonguldak.
- Yılmaz, E. (2004). Medyatik Dil Alanları: Reklamcılık Dili Üzerine Metin Dil Bilimsel Bir İnceleme, *Türk Dili*, Sayı:600 – Özel Sayı- Aralık, 2004.
- Yılmaz, H. (2006). “Türkiyede Muhafazakarlık Aile, Din, Batı: İlk Sonuçlar Üzerine Genel Değerlendirme”. *Yayınlanmamış Araştırma Raporu*. Proje Desteği: Açık Toplum Enstitüsü ve Boğaziçi Üniversitesi. Kamuoyu Araştırması: Infakto Research Workshop. Danışmanlar: Dr. Erdoğan, E., Atılgan, G., Araştırma Asistanları: Başer, B., Ak, Ö., Ocak 2006. http://hakanyilmaz.info/yahoo_site_admin/assets/docs/OSI-Conservatism-Sunus-Yorumlar1.28465456.pdf adresinden 14.02.2012 tarihinde erişilmiştir.

- Ying-Shan, M., Yan, Z. (2009). REseacrh on Leadership Capabilities of Different Genders: From View of Critical Thinking. *Management and Service Science*, 2009. MASS '09. International Conference on 20-22 September 2009, 1-4.
- Yörükoğlu, A. (1985). *Gençlik Çağı: Ruh Sağlığı Eğitimi Ruhsal Sorunları*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları: Ankara.
- Yurtsever, H. (2009). *Kişilik Özelliklerinin Stres Düzeyine Etkisi ve Stresle Başa Çıkma Yolları: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Yücel, B. (2008). *An Evaluation of Needs, Design, Implementation and Outcomes of DEvelopment and Learning Course Enriched with Critical Thinking BAsed Instruction*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Zafir, K. (2008). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.
- Zhang, L. F. (2003). Contributions of Thinking Styles to Critical Thiking Dispositions, *The Journal of Psychology*, 137 (6), 517-544.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, no.3, 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-regulation: A Social Cognitive Perspective, (edit. M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner) *Handbook of Self-regulation* (s. 13-39). Academic Press: California.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-regulated Learner: An Overview, Theory into Practice, Volume 41, Number 2, Spring 2002.
- Zuckerman, M. (2005). *Psychobiology of Personality*, Second Edition, Revised and Updated, Cambridge University Press.
- Zoller, U., Ben-Chaim, D., Ron, S. (2000). The Disposition Toward Critical Thinking of High School and University Science Students: An Inter-Intra Israeli-Italian Study, *International Journal of Science Education*, Vol 22, No 6, 571-582.
- <http://www.felsefeekibi.com>, url:04.06.2008).
- <http://osyspuanlari.osym.gov.tr/tablo4.aspx>
- <http://www.tdk.gov.tr/TR/Default.aspx?F6E10F8892433CFFAAF6AA849816B2EF4376734BED947CDE> url:15.02.2012

<http://tez2.yok.gov.tr> erişim tarihi: 07.05.2012

<http://www.athgm.gov.tr/tr/html/121> adresinden 08.02.2012 tarihinde indirilmiştir.

http://criticalthinking.org/aboutCT/define_critical_thinking.cfm adresinden 01.10.2010 tarihinde alınmıştır.

<http://www.apa.org/pi/ses/resources/publications/factsheet-education.aspx>, adresinden 29.12.2011 tarihinde alınmıştır.

EKLER

Ek-1 : Araştırmada Kullanılan Çoklu Regresyon Anlzinin Varsayımlarına İlişkin Sonuçlar

Ek-2 : Kod-Tema Listesi

Ek-3 : Kodlanmış Görüşme Formu Örneği

Ek-4 : Görüşme Onay Formu

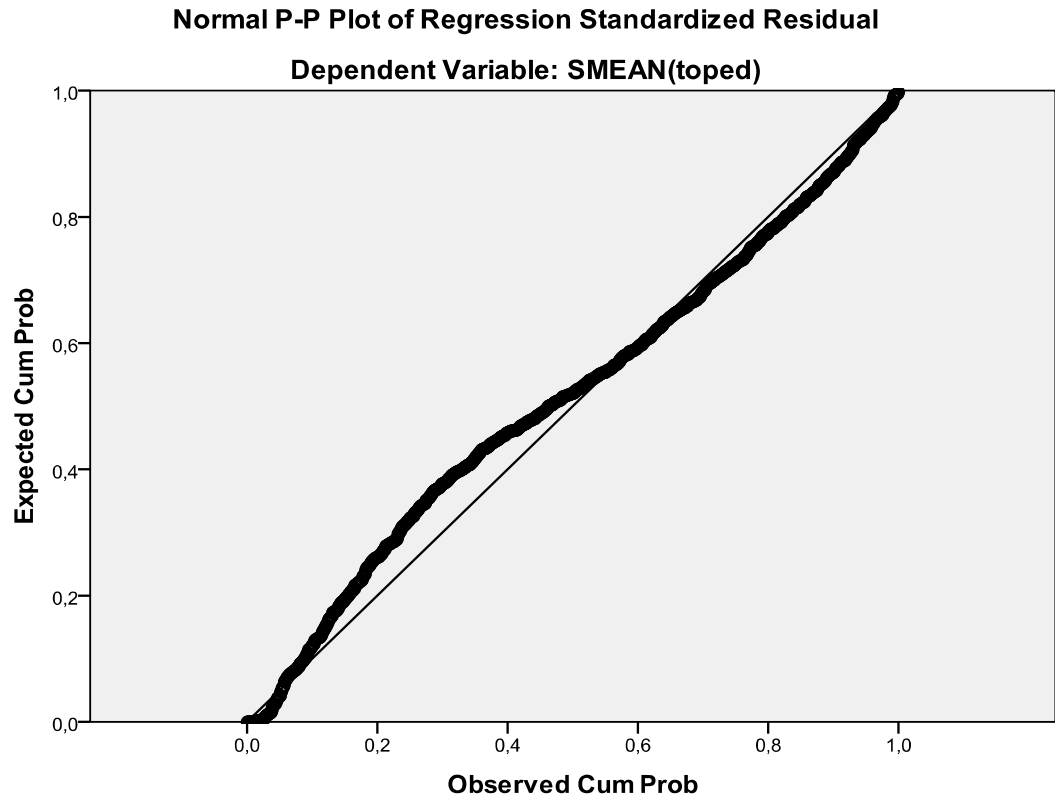
Ek-5 : Araştırma İzni

Ek-1 : Çoklu Regresyon Analizinin Varsayımlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt amacı “Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, algılanan sosyo-ekonomik düzey, algılanan anne-baba tutumu puanları ve algılanan kişilik özelliğine ilişkin görüşleri eleştirel düşünme tutumlarını anlamlı olarak yordamakta mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Regresyon analizi öncesinde bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır (Bk. Çizelge 4.3).

1.1.1. Eleştirel Düşünme Tutumu (Toplam Puan)

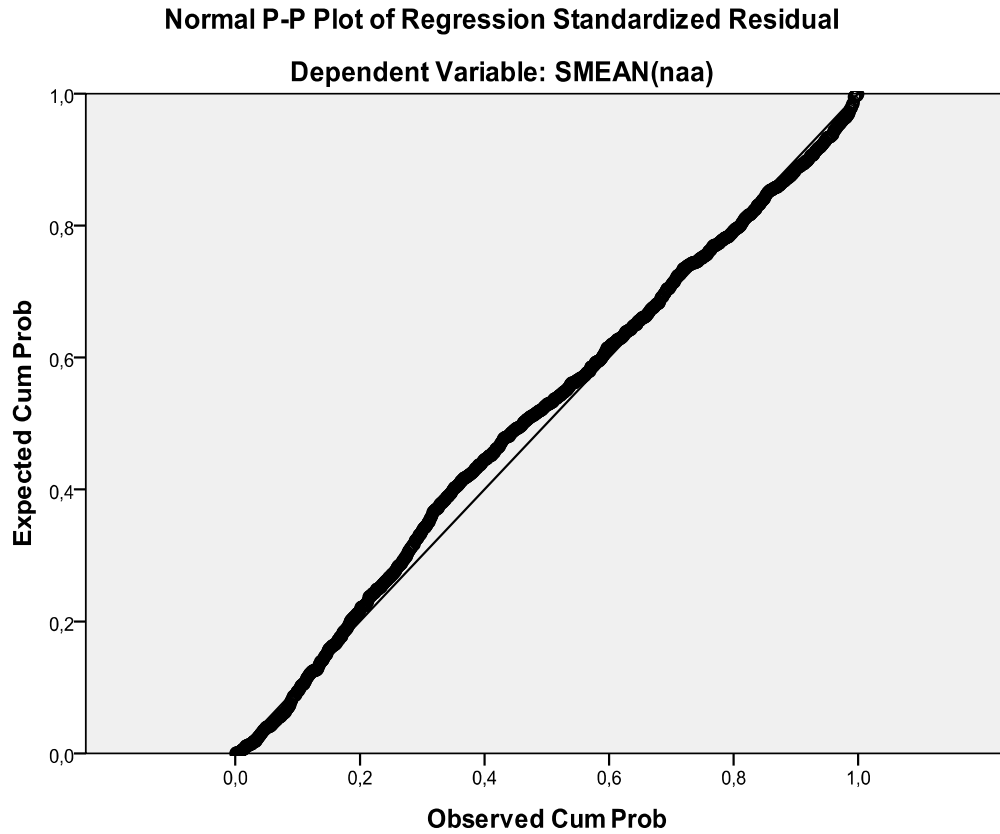
İkinci aşamada eleştirel düşünme tutum ölçeğinin standardize edilmiş sapma değerler ile ilgili olarak gözlenen ve beklenen birikimli olasılık dağılımına ait “Normal P-P” grafiği çizilmiştir. Grafik normal dağılımdan önemli bir sapma olmadığını göstermiştir.



Üçüncü aşamada ise yordayıcı değişkenlerin birbirleri ile doğrusal bir ilişki içinde olup olmadıkları test edilmiş, bunun için analiz sırasında tolerans değerlerinin ($1-R^2$)’den küçük olup olmadığı kontrol edilmiştir. Eleştirel düşünme tutum ölçeği toplam puanı, yordayıcı değişkenlerinin tolerans değerleri .77, .74, .99, .95 ve .95; VIF değerleri 1.30, 1.36, 1.01, 1.05 ve 1.05 olarak belirlenmiştir. Tüm tolerans değerleri ($1-R^2$) değerinden büyüktür. Bu durum bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olmadığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Leech, Barrett ve Morgan, 2008). Ayrıca CI (Condition Index) değerlerinin tümü 30’dan küçüktür.

1.1.2. Neden Aramaya Açıklık

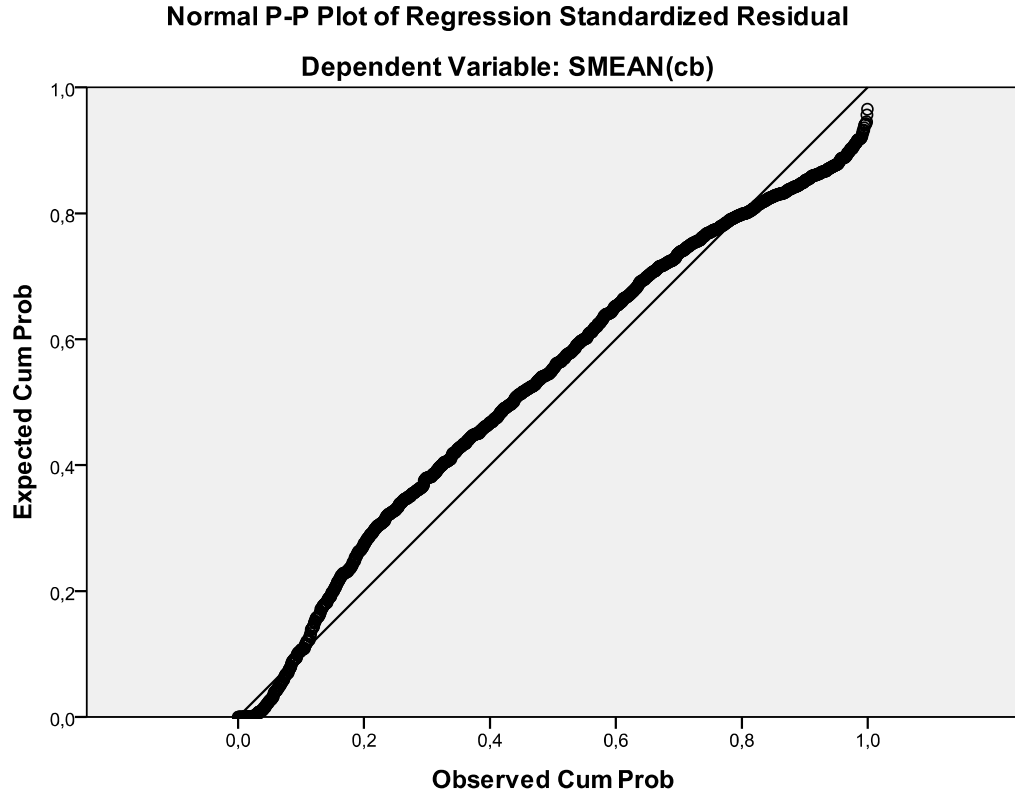
Eleştirel düşünme tutum ölçeği / Neden Aramaya Açıklık alt ölçeğine ilişkin standardize edilmiş sapma değerler ile ilgili olarak gözlenen ve beklenen birikimli olasılık dağılımına ait “Normal P-P” grafiği çizilmiştir. Grafik normal dağılımdan önemli bir sapma olmadığını göstermektedir.



Neden aramaya açıklığı yordayan değişkenlerin birbirleri ile doğrusal bir ilişki içinde olup olmadıkları test edilmiş, bunun için analiz sırasında tolerans değerlerinin ($1-R^2$)’den küçük olup olmadığı kontrol edilmiştir. Eleştirel düşünme tutum ölçeği / Neden Aramaya Açıklık alt ölçeğinden elde edilen puanı yordayan değişkenlerinin tolerans değerleri .99, .98, .98, ve .99; VIF değerleri 1.00, 1.02, 1.01 ve 1.00 olarak belirlenmiştir. Tüm tolerans değerleri ($1-R^2$) değerinden büyüktür. Bu durum bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olmadığını bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Leech, Barrett ve Morgan, 2008). Ayrıca baba eğitim düzeyi dışındaki tüm CI (Condition Index) değerleri 30’dan küçüktür.

1.1.3. Çıkarımda Bulunma

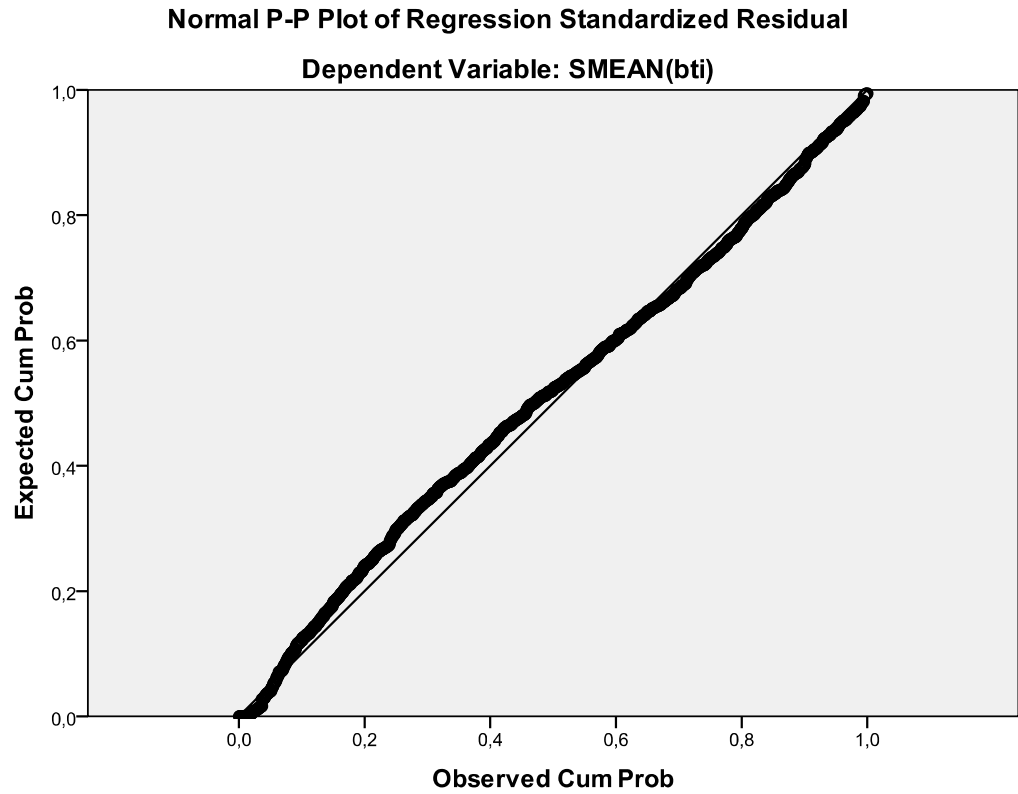
Eleştirel düşünme tutum ölçeği / Çıkarımda Bulunma alt ölçeğine ilişkin standardize edilmiş sapma değerler ile ilgili olarak gözlenen ve beklenen birikimli olasılık dağılımına ait “Normal P-P” grafiği çizilmiştir. Grafik normal dağılımdan sapmalar göstermekle birlikte önemli bir sapma olmadığını göstermektedir.



Eleştirel düşünme tutum ölçeği / çıkarımda bulunma alt ölçeğinden elde edilen puanı yordayan değişkenlerinin tolerans değerleri .95, .93, .93, ve .93; VIF değerleri 1.04, 1.06, 1.07 ve 1.04 olarak belirlenmiştir. Tüm tolerans değerleri ($1-R^2$) değerinden büyüktür. Bu durum bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olmadığını bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Leech, Barrett ve Morgan, 2008). Ayrıca tüm CI (Condition Index) değerleri 30'dan küçüktür.

1.1.4. Bilgi Toplamaya İsteklilik

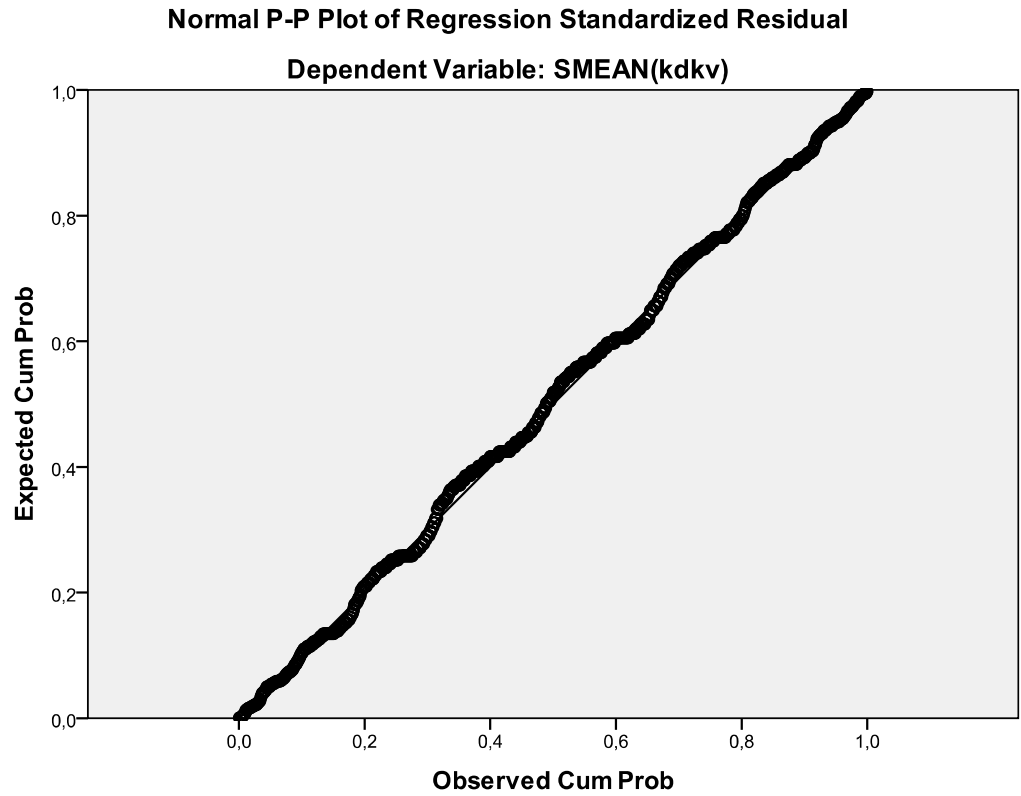
Eleştirel düşünme tutum ölçeği / Bilgi toplamaya isteklilik alt ölçeğine ilişkin standardize edilmiş sapma değerler ile ilgili olarak gözlenen ve beklenen birikimli olasılık dağılımına ait “Normal P-P” grafiği çizilmiştir. Grafik normal dağılımdan önemli bir sapma olmadığını göstermektedir.



Eleştirel düşünme tutum ölçeği / bilgi toplamaya isteklilik alt ölçeğinden elde edilen puanı yordayan değişkenlerinin tolerans değerleri .73, .69, .78, .94 ve .99; VIF değerleri 1.36, 1.45, 1.29, 1.06 ve 1.00 olarak belirlenmiştir. Tüm tolerans değerleri ($1 - R^2$) değerinden büyüktür. Bu durum bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olmadığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Leech, Barrett ve Morgan, 2008). Ayrıca tüm CI (Condition Index) değerleri 30'dan küçüktür.

1.1.5. Kanıta Dayalı Karar Verme

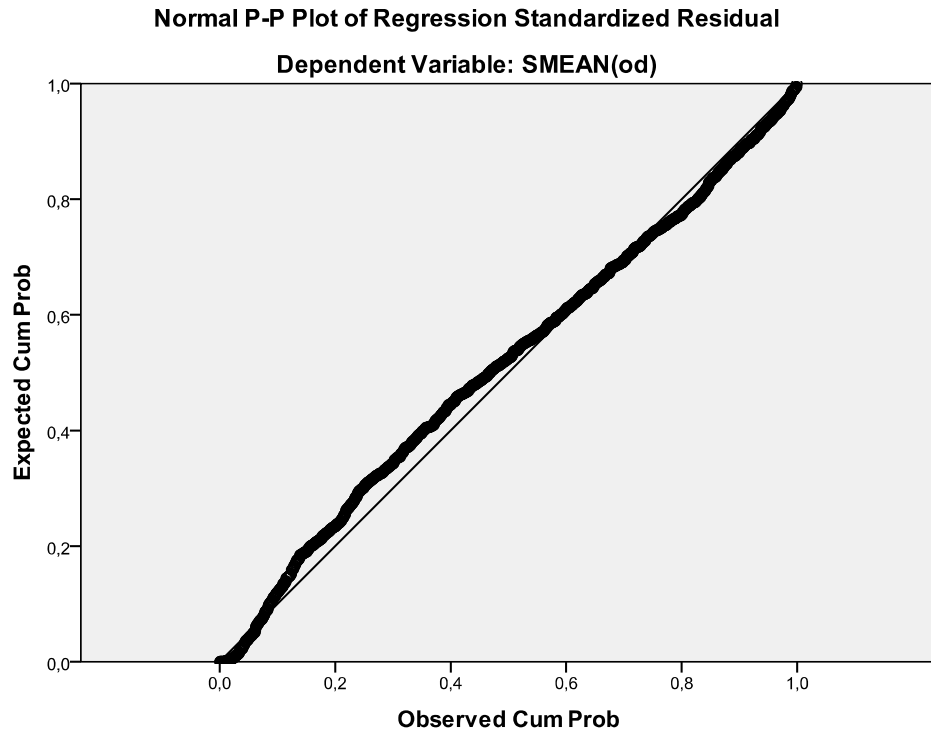
Eleştirel düşünme tutum ölçeği / kanıta dayalı karar verme alt ölçeğine ilişkin standardize edilmiş sapma değerler ile ilgili olarak gözlenen ve beklenen birikimli olasılık dağılımına ait “Normal P-P” grafiği çizilmiştir. Grafik normal dağılımdan sapmalar göstermekle birlikte önemli bir sapma olmadığını göstermektedir.



Eleştirel düşünme tutum ölçeği / kanıta dayalı karar verme alt ölçeğinden elde edilen puanı yordayan değişkenlerinin tolerans değerleri ve VIF değerleri 1.00 olarak belirlenmiştir. Tüm tolerans değerleri ($1-R^2$) değerinden büyüktür. Bu durum bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olmadığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Leech, Barrett ve Morgan, 2008). Ayrıca CI (Condition Index) değeri 30'dan küçüktür.

1.1.6. Öz-düzenleme

Eleştirel düşünme tutum ölçeği / Öz-düzenleme alt ölçeğine ilişkin standardize edilmiş sapma değerler ile ilgili olarak gözlenen ve beklenen birikimli olasılık dağılımına ait “Normal P-P” grafiği çizilmiştir. Grafik normal dağılımdan önemli bir sapma olmadığını göstermektedir.



Eleştirel düşünme tutum ölçeği / öz-düzenleme alt ölçeğinden elde edilen puanı yordayan değişkenlerinin tolerans değerleri .91, .99, .94, .94, .38 ve .38; VIF değerleri 1.10, 1.01, 1.06, 1.06, 2.64 ve 2.62 olarak belirlenmiştir. Tüm tolerans değerleri ($1-R^2$) değerinden büyüktür. Bu durum bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olmadığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Leech, Barrett ve Morgan, 2008). Ayrıca yaş değişkeni dışındaki tüm CI (Condition Index) değerleri 30'dan küçüktür.

Ek-2 : Kod-Tema Listesi

Olası genel temalar	Kod tema bağlantısı	Kodlar
Kendini tanıma	Çevreyi referans olarak tanımlama	Çekingen, sessiz, sakın, sinirli, kararsız, kararlı, yardımsever, neşeli, karamsar, umutlu, sorumluluklarını bilen, vurdumduymaz, sabırlı, düşünceli, düşünmeyi seven
	Kendi düşüncelerine göre	Başkalarının / tanımadıklarının yanında rahat hissedememe

	tanımlama	Aileye aşırı bağlılık
	Her ikisini de kullanma	Kendini doğru ifade edememe / yanlış tanınma
		Girişken olmama
		Kültürün etkileri
Karar Verme Süreci	Bilgi toplama	Aileden Tecrübeli kişilerden İnternette Kitaplardan Arkadaşlardan Bireysel araştırma
	Plan	Planlı hareket etme Düşünmeden eyleme geçme
	Başkalarının görüşü / fikri	Önemli / önemsiz Farklı fikirleri değerlendirme
	Ölçüt belirleme-uygunluk sınama	Fiyat, kendi beğenisi, arkadaşlarının beğenisi, kullanışlılık, popülerlik, sonucun sağlayacağı yarar / zarar kişiliğe uygunluk önceliklere / değerlere uygunluk aileye uygunluk ayrıntıları, alternatifleri kapsama taşıdığı risk mutluluk hissi beklentileri karşılama düzeyi duygusal yakınlık konfor, gereksinimi karşılama düzeyi araştırma bulguları konuya ilişkin uzman görüşleri kararın etkileyeceği kişiler
	Karar Verme Süresi	Yeterince uzun sürede karar verme Anlık karar verme Kararı erteleme
	Önyargı	İlk düşünceyi etkilese de zamanla değişebilir
	Sorun / hata / yanlış karar durumu	Hissedilenler Pişmanlık (evet / hayır) Özeleştirme Üzüntü Başkalarının etkilenme durumu Yapılanlar Başa dönerek yeniden başlama Düzeltilmek için çabalama Alternatif arama Hatanın kaynağını arama
Alternatif Üretme	Alternatif	Değişime açık olma Farklı alternatifleri arama / karşılaştırma Karar vermede önemli görme Kesin çözüm için alternatifi önkoşul görme

Kanıt Arama / Kanıta dayalı Karar Verme / Karar Değiştirme	Doğruluk ölçütleri	Kesin kanıtlar / somut deliller Bilimsel bulgular Güvendiklerimin söylediği / yaptığı doğrudur Düşünce / inanca uygunluk Birincil ağızdan duyulan doğrudur Görülen doğrudur
	Bilgi kaynakları / kanıtlar	Kitap İnternet Uzman kişiler Öğrenilenler (araştırma, okuma, yaşantı sonucu)
	Karar değiştirme nedenleri	Fikir çürütmesi / yanlışlanma Kişiden, olaydan, çevreden etkilenme Zarar görme / mutsuzluk Gereksinimi artık karşılamama durumu Beklentilerin / yaşantının değişimi
	Başkasının fikrine güvenme ölçütleri	Sunulan kanıtlara göre Ortama / kültüre uygunluğa göre Akla yatkinliğine göre Ortak değerlerin varlığına göre
	Reklam ve propoganda etkisi	Satış-kar amaçlıdır Galeyan etkisi vardır Marka odaklıdır Popülerite etkindir Haklı değil güçlü kullanır Üst düzey koşullanma
	Toplumsal değer-normların etkisi	Davranış / düşünceyi doğrudan etkiler Bölgesel farklılıklar etkilidir Ailenin eğitim durumu etkilidir Ailenin tutumu etkilidir SED etkilidir Sorun yaşamamak için dikkat edilmelidir Kişi isterse etkilenmez
	Kişisel yakınlığın etkisi	Etkilemez Daha toleranslı olurum Daha çok kızarım

Objektiflik / tarafsızlık	Karar verme ölçütleri	İşteki performans Ailevi durum (çocuk sayısı, okul durumu, eşin çalışma durumu) Ekonomik durum Yaş İş bulma olanağı Kura
	Kişisel yakınlık iş ilişkisi	İş özel hayattan ayrı ele alınır Kişisel yakınlık yadsınamaz Kararsızlık
	Taraf olmak	Farklı gerekçelerle birini desteklemek / düşünceyi benimsemek Güvensizlik Olması gereken şey Yönlendirmek Ortaklık Uygunluk Körü körüne bağlılık Aktif katılım Grup doğrusu Sevdiğini seçmek Önyargı sebebi Ürkütücü Yanında olmak
	Tarafsız olmak	İki yönü de eleştirmek Güven Bireysel doğru Objektiflik Nesnellik İlgisi / bilgisi olmayan Eşitliğe yakın Belli yeri olmamak Yoktur Olması gereken şey Nötr olmak
	Birey-toplum-devlet ilişkisi	Devlet işinde çıkara göre tarafsızlık esastır. İlgilendiriyorsa taraf olmalı Fayda / zarar göreceyse taraf olmalı Coğrafi konumu gereği taraf olmalı İnsani yardım taraf olmak demek değildir

Ek-3 : Kodlanmış Görüşme Formu Örneği

1. Senden genel olarak kendini birkaç (örneğin 3) kelime ile tanımlamanı istesem, bunun için hangi kelimeleri kullanırsın?

Genellikle sakin, fazla konuşmayan, sadece gerektiğinde konuşan biri. ✓

hiç daha önce böyle bir şey sorulmadı bana. aslında çevremden benim hakkında düşüncesi olanlarla söyleyeyim herkes beni çok güçlü olarak tarif eder ama aslında çok zayıf ve duygusalım. insanlarla çok çabuk iletişim kuramam bu nedenle soğuk olduğumu söylerler ki haklılar. ben ilk adımı atanlardan değilim. genelde tanışmak için gitmiyorum maalesef. karşı taraf gelsin diye bekliyorum. bana adım atıldığı zaman çok çabuk iletişim kurabiliyorum. bir de çok sorumluluk sahibi olduğumu düşünüyorum. özellikle ailem ile ilgili bu. onları kaybetmekten çok korkuyorum. o yüzden bir dediklerini iki etmemeye çalışıyorum. benden daha önce onlar. onlara karşı aşırı bir saygım var ve sorumluluk sahibiyim. onları kırmaktan çok korkuyorum. çünkü onlar benim için çok fedakarlık yapıyorlar bunu biliyorum ve ben de onlar için elimden geleni yapmak istiyorum. bunun bazen yanlış olduğunu da biliyorum ama her şey onlar için. mesela şuan ben buradaysam sınıf öğretmenliğinde okuyorsam onlar istediği için. -bu minnet olmasın- belki de çok aşırı derecede bağlıyım onlarda. o yüzden kırılmalarını hiç istemiyorum. sanırım sorumluluk sahibi demekle yanlış ifade ettim kendimi. insanlar beni güçlü sanır ama ben zayıfım. çok çabuk ağlarım. annemim ifadesiyle yüreğim ezik. tebessüm etmeyi çok severim ama çok fazla tebessüm eden birisi değilim. gülmediğim için beni sert sanıyorlar. ama bazen işime de yarıyor. çok fazla ezilmediğimi düşünüyorum. bazen ise rahatsızlık duyuyorum çünkü sevilmediğimi düşünüyorum. ama mesafeli davranmak daha iyi. ne seni kırabiliyorlar ne de çok üzebiliyorlar. samimi olduğunda insanlar seni çok güzel kullanabiliyor. çok katı olduğunda da senden çok fazla soğuyorlar. ölçülü olmak en iyisi.

Anlattıklarına bakarsanız zaten biraz sinirliyim, ön plana çıkmayı severim, bireysellikten çok çoğulculuğa daha yakınım. ✓

: Sakin biriyim hocam, karar verirken biraz acele ederim, acele karar veririm. Heyecanlıyım. ✓

: Sorumluluk sahibi, biraz inatçı, uyumlu birisiyim. şimdi şöyle bir şey bazı konularda inatçıyım ama genel anlamda uyumluyum. Yani benim düşünceme ters olan konularda inatçıyım ama onun haricinde herkese uyum sağlarım. ✓

: Aslında ben her zaman planlı yaşamaya çalışmış ama hiçbir zaman uyamamış bir insanım. O yüzden hayatım da karmaşıktır. Bu da ankete yansımış anlaşılan. Mesela ailemde de çok çelişkili insanlar. Annem ve babam çok farklı iki zıt insan. Ama birbirlerine çok bağlılar. O yüzden farklıdır hep. Ben de onlardan etkilendim heralde. Ben çok çelişkili bir insanım. Bugün düşündüklerim haftaya tamamen değişebilir. İnsanlar beni çok tanımıyor. Biraz içine kapanık bir nisanım. Beni tanımları için biraz konuşmaları gerekir. O yüzden biraz sessiz biraz içine kapanık diyebilirim. Biraz karamsar da

Kendi algısı ile tanımlama
→ Coşkun referans alması
Girişke - değil
sorumluluk → aile ilgili
Yalnız tanımlama
Görüne + gerçek farklı
Planlı

2. Genel olarak kararlarını nasıl alırsın? Karar alma sürecini biraz anlatır mısın? (Tecrübesi olan birine mi sorarsın? İnternette mi ararsın? Kitaba mı bakarsın? Kendin mi araştırırsın?)

: Genellikle şuan olduğu değil de gelecek önemli. Yani geleceği olumlu etkileyecek kararlar almaya çalışırım. Geleceğe dönük düşünürüm yani. Karar vermeden önce eğer danışabileceğim bir kişi -doğru bir kişi- varsa ona sorarım. Ama yoksa da olacaklara bakarak karar veririm. Spor ayakkabı: daha çok o yönde. Yani ayakkabıda kalitesine bakarım. Mesela bir kişide görmüşsem, beğenmişsem düşüncem oluşursa onu alırım. Tabi birde yeterli paramın olması önemli. Arkadaşlarımı götürmem. Çünkü daha çok yok onu al bunu al derken kafam karışır. İyi kötü olarak algılayabilirim. Ama bazen bir kişi götürülebilir. Cep telefonu: cep telefonu bakımından eğer tanıdığım bir iletişim şeyi varsa oraya sorarım yoksa internetten bakar öyle karar veririm.

: ben çok kolay daha doğrusu çok çabuk karar verebilen birisi değilim. kendim uzun bir süre iice düşünürüm. eğer karar vermezsem aileme danışırım. ama çoğu zaman buna gerek kalmaz. çünkü onların nasıl düşüneceğini ve ne tepki vereceğini çoğu zaman sezebiliyorum. çünkü onları çok iyi tanıyorum. o yüzden önce kendim düşünürüm, sonra ailemin bu konuda nasıl davranmamı isteyeceklerini düşünerek ona göre hareket ediyorum. çünkü onlar benim hakkımda her zaman en iyisini ister ve kötü olmamı istemezler. başka çok fazla danışacağım kişi yok. danışmak aslında önemli ama biraz da konuya bağlı. mesela eşarp alacak olsam yakın bir arkadaşıma danışırım çünkü o çok takıntılı. bir de kendi zevklerime çok güvenmiyorum. karşıdakinin bakış açısı da önemli. bir de bu konuda bilgisi olanların. ama telefon alacak olsam 2 kere değiştirdim 2 sinde de ben gitmedim. babamla kardeşim gitti aldı. ben çok danışmam ama danışmak güzel bir şey.

: Çevremın katkısı büyük olur bu kararlara. Ben ne yapayım diye düşünmüşlüğüm olmaz pek. Kot pantolon: daha çok sevdiğim insanla alışveriş yapıyorum. Daha çok onun üzerine yakıştırmam, o bakar yakıştı mı diye. Benim de beğenmem tabii ki önemli. Kendime pek bir şeyler almayı sevmiyorum almıyorum da zaten. Önemsemiyorum. Genelde ya başakası alır ya da sevgilimle beraber gideriz. Kendime bakarım ama önemsemem kıyafeti. Dükkan dükkan gezmem eğer kendim gidersem ilk dükkandan alır çıkarım. Laptop: özelliklerini incelerim, dış görünüm önemli değildir. Fiyatına göre birazda. Pahalı bir şey alacaksam çok araştırırım. Bu işi bilenlerden, daha iyi yaptığını düşündüklerimden sorarım. Araştırırım ona göre alırım. İnternette de araştırırım, arkadaşımda ya da birinde varsa ona sorarım, sen olsan ne yaparsın hangisini alırsın, hangi özellikleri daha iyi, ya da yabancıysa alacağım şey daha çok araştırırım. Hata yapmayı sevmiyorum.

: Mesela şöyle olur. Benim için, ilerisi için en uygununa göre karar verebilirim. İleride bana zarar vermeyecek, benim için en iyisi olacak şekilde karar veririm. Bana ve çevremdekilere göre. Kot pantolon: mağazaları dolaşırım. Kendi zevkime göre bir şeyler almaya

Ek-4 : Görüşme Onay Formu

Görüşme İzin Belgesi

Sevgili Öğretmen Adayı,

Bu izin belgesi “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumunu Etkileyen Faktörler: Sınıf öğretmeni Adayları Üzerine Bir Çalışma” başlıklı araştırmanın içeriğini açıklamak ve araştırma için onayınızı almak amacıyla hazırlanmıştır.

Yapılacak araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının bu tutumun yordayıcılarının belirlenmesidir. Bu amaçla siz öğretmen adayları ile görüşmeler yapılacaktır. Her bir görüşmenin ortalama 30dk süreceği düşünülmektedir. Formda toplam 9temel soru ve açıklayıcı sorular yer almaktadır. Sizin için bir sakıncası olmazsa görüşmede veri kaybını engellemek amacı ile ses kayıt cihazı kullanılacaktır. Ses kayıtları kesinlikle saklı tutulacak ve sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Tüm kayıtlar yalnızca araştırmacılar tarafından incelenecek ve üçüncü tüzel ve özel kişilerden korunacaktır. Yazılı izniniz olmadan bu kayıtlar başkası ile paylaşılmayacaktır.

Araştırma ile ilgili daha ayrıntılı sonuçları aşağıdaki yazışma adresinden isteğinizi ve iletişim bilgilerinizi sağlayarak edinebilirsiniz. Anlayışınız ve işbirliğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Serap YILMAZ

Yukarıdaki bilgileri okuyup, araştırmaya kendi isteğim ile katıldığımı bildiririm.

Adınız soyadınız :
İmza :
Tarih : 28.05.2011

Yazışma adresi:
Arş. Gör. Serap YILMAZ
Adnan Menderes Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
09010 Kepez / AYDIN
Tel: 0256 214 20 23/ 1574
E-mail: seyilmaz@adu.edu.tr

Ek-5 : Araştırma İzni

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : B.30.2.ADÜ.0.12.00.00/ 804 - 1477
 Konu :

11 / 11 / 2010

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi: 09.11.2010 tarih ve 605.01- 7034 sayılı yazınız.

İlgi yazı ile Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Doktora Programı öğrencisi Arş. Gör. Serap YILMAZ'ın "Eleştirel Düşünme Tutumunu Etkileyen Faktörlerin Yapısal Eşitlik Modeli ile Araştırılması: Sınıf Öğretmeni Adayları Üzerine Bir Çalışma " konulu tez çalışması kapsamında Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği lisans programları birinci ve dördüncü sınıflarında uygulama çalışması yapılması planlandığı belirtilmektedir.

Adı geçen tez çalışmasını Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği lisans programları birinci ve dördüncü sınıflarında uygulanması Dekanlık Makamınca uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU
 Dekan V.

GİRİŞ EVRAK	
TARİH	14.11.2010
SAYI	1147
DOSYA NO	900

*Sri O. Arman
 G. Yılmaz
 24.11.2010
 47 m*

*22.11.10
 605.01
 157242
 Sosyal Bil. Gns. Md.
 23.11
 47*

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Serap YILMAZ ÖZELÇİ
Doğum Yeri ve Tarihi : AYDIN / 1982

Eğitim Durumu

Lisans : Selçuk Ün., Eğitim Fak., Biyoloji Öğretmenliği (2005)
Yüksek Lisans : Adnan Menderes Ün, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Eğitim Programları ve Öğretim (2007)

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : Adnan Menderes Ün., Eğitim Fak. 2005-2012

İletişim

e-posta Adresi : seyilmaz@adu.edu.tr
Tarih : 16.07.2012