



**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN
BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aylin Kaplan

**Lefkoşa
Haziran, 2012**



**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN
BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aylin Kaplan

Danışman: Yard. Doç. Dr. Çiğdem Hürsen

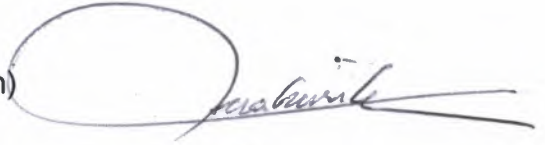
**Lefkoşa
Haziran, 2012**

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim
Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek (Başkan)



Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu (Üye)



Yard. Doç. Dr. Çiğdem Hürsen (Üye)



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

6.../07/2012

Prof. Dr. Cem Birol
Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, yüksek lisans programı gereği hazırlanan bu araştırma, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Beş bölümden oluşan bu araştırmanın birinci bölümünde araştırmanın problem durumu, amaç, alt amaçlar, önem, sınırlılıklar, varsayımlar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir. İkinci bölümünde araştırmanın kuramsal temeli ile ilgili araştırmalar üzerinde durulmuştur. Üçüncü bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve verilerin toplanması, uygulama ve verilerin çözümlenmesi yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Dördüncü bölümde araştırmada elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Beşinci bölümde ise araştırmada elde edilen bulgulara yönelik sonuçlara ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde değerli fikirleri ve yardımlarıyla bana yön veren, değerli zamanını benden esirgemeyen Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Başkanımız Sayın Prof. Dr. Hüseyin Uzunboyulu'ya teşekkür ederim.

Gerek araştırma sürecinde gerekse de yüksek lisans eğitimimde değerli fikirleri, destekleri ve katkılarıyla beni cesaretlendiren her an yanımda olan, değerli danışmanım Sayın Yard. Doç. Dr. Çiğdem Hürsen'e teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Araştırmada elde edilen verilerinin çözümlenmesinde yardım ve katkılarını esirgemeyen Sayın Yard. Doç. Dr. Fezile Özdamlı'ya teşekkür ederim. Ayrıca araştırma sürecinde yardımları ve destekleriyle yanımda olan değerli arkadaşlarım Uz. Nermin Bayrak, Uz. Sezer Kanbul, Uz. Deniz Özcan, Uz. Ayşe Nadir ve yine araştırma sürecinde yanımda olan tüm

arkadaşlarıma ve araştırmanın gerçekleşmesini sağlayan tüm öğretmen adaylarına teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde beni yüreklendiren, iyi-kötü günümde her an yanımda olan, manevi desteğini esirgemeyen, beni motive eden, en büyük destekçim olan değerli nişanlım Uz. Hasan Özdağ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak bugünlere gelebilmem için elerinden geleni yapan, büyük bir emek ve sabırla beni yetiştiren, hep yanımda olan, maddi ve manevi hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan annem Gül İpek Kaplan'a, babam Selahattin Kaplan'a sonsuz teşekkürler.

Aylin KAPLAN

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN BELİRLENMESİ

Kaplan, Aylin

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Çiğdem Hürsen

Haziran 2012, 107 Sayfa

Bu araştırmada Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetindeki (KKTC) Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik eğilimlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Tarama modeli çerçevesinde gerçekleştirilen araştırmanın evrenini KKTC'deki Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları oluştururken, örnekleme ise Doğu Akdeniz Üniversitesi, Girne Amerikan Üniversitesi, Lefke Avrupa Üniversitesi, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi ve Yakın Doğu Üniversitesinin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 874 4.sınıf (mezuniyet durumunda) öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada elde edilen veriler, Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise frekans (f), yüzdelik (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (S), en düşük ve en yüksek değerler, t-testi, mann whitney u testi kullanılmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının "doğruyu arama" ve "sistematiklık" eğilimlerinin ortalama puanları diğer faktörlere göre düşük düzeyde olsa da eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri bir takım değişkenler açısından incelenmiştir ve bu değişkenlerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisi belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet, uyruk, kültürel-sanatsal ve ekonomik-siyasi gündemi takip etme ve sinemaya gitme durumları açısından anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

ABSTRACT

DETERMINATION OF TEACHER CANDIDATES' CRITICAL THINKING TENDENCIES

Kaplan, Aylin

MA, Division of Curriculum and Instruction

Supervisor, Assist. Prof. Dr. ıgdem Hürsen

June 2012, 107 page

This study aims to determine the critical thinking tendencies of teacher candidates studying in the education faculties of universities in Turkish Republic of North Cyprus (TRNC).

This is a survey model research. While the population of the study consisted of teacher candidates studying in education departments of the universities taking place in TRNC, the sample of this study consisted of 874 4th class students studying in education faculties of Girne American University, Near East University, International Cyprus University and Lefke European University.

The data was collected by "the California Critical Thinking Disposition Inventory" adapted to Turkish by Kokdemir (2003). Frequency, percentage, mean, standard deviation, minimum and maximum values, t-test and Mann Whitney U-test were conducted to analyze the data.

Although, the average scores of teacher candidates' "search for truth" and "systematic" tendencies are lower level than the other factors, it is concluded that in general, they have positive tendencies in critical thinking. In addition, the critical thinking tendencies of teacher candidates were examined according to a number of variables also the influences of these variables on critical thinking tendencies were determined. According to results of the study, there are significant differences between teacher candidates' in terms of genders, nationalities, following the cultural-artistic and economic-political agenda and going to movies.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
	No
JÜRI ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	I
ÖNSÖZ	II
ÖZET	IV
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar	IX
ŞEKİLLER	XI

BÖLÜM

1. Giriş	1
Problem	1
Amaç	12
Önem	12
Varsayımlar	13
Sınırlıklar	14
Tanımlar	14
Kısaltmalar	14

BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve Ve İlgili Araştırmalar	16
Kavramsal Çerçeve	16
İlgili Araştırmalar	39

BÖLÜM

3. Yöntem	48
Araştırma Modeli	48
Evren ve Örneklem	48
Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması	49
Uygulama	50

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	51
---	----

BÖLÜM

4. Bulgular Ve Yorumlar	52
Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri.....	52
Cinsiyet	52
Yaş	53
Uyruk	53
Bölüm	54
Eleştirel Düşünmeye Yönelik Ders Alma Durumu	55
Eleştirel Düşünmeye Yönelik Kitap Okuma Durumu	55
Kültürel-Sanatsal Gündemin Takip Edilme Durumu	56
Ekonomik-Siyasi Gündemin Takip Edilme Durumu	56
Kitap Fuarına Katılım Durumu	57
Sinemaya Katılım Durumu	57
Öğretmen Adaylarının İzledikleri Film Türleri	57
Okulun Kütüphanesine Gitme Durumu	58
İnternetteki Tartışma Gruplarına Üyelik Durumları	59
Gazete Okuma Sıklıkları	59
Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	60
Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	65
Öğretmen Adaylarının Uyuğa Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	67
Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye Yönelik Ders Alma Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	69
Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye Yönelik Kitap Okuma Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	71
Öğretmen Adaylarının Kültürel-Sanatsal Gündemi Takip Etme Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	74
Öğretmen Adaylarının Ekonomik-Siyasi Gündemi Takip Etme Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	76

Öğretmen Adaylarının Kitap Fuarlarına Katılım Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	77
Öğretmen Adaylarının Sinemaya Gitme Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	79

BÖLÜM

5. Sonuçlar ve Öneriler	81
Sonuçlar	81
Öneriler	83
 Kaynakça	 85
Ekler	99

TABLÖLAR

	Sayfa
	No
Tablo 1. Düşünme ile Eleştirel Düşünme Arasındaki Farklar	23
Tablo 2. Eleştirel Düşünme Yaklaşımına İlişkin Genel Anlayışlar	25
Tablo 3. KKTC'deki Eğitim Fakültelerinde Öğrenim Gören 4.Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Dağılımları	49
Tablo 4. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Puan Sınırları	51
Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri	52
Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Yaşları	53
Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Uyrıkları	54
Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümler	54
Tablo 9. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Ders Alma Durumu	55
Tablo 10. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Kitap Okuma Durumu	55
Tablo 11. Kültürel-Sanatsal Gündemin Takip Edilme Durumu	56
Tablo 12. Ekonomik-Siyasi Gündemin Takip Edilme Durumu	56
Tablo 13. Kitap Fuarına Katılım Durumu	57
Tablo 14. Sinemaya Katılım Durumu	57
Tablo 15. İzlenen Film Türleri	58
Tablo 16. Okulun Kütüphanesine Gitme Durumu	58
Tablo 17. İnternetteki Tartışma Gruplarına Üyelik Durumu	59
Tablo 18. Gazete Okuma Sıklıkları	59
Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Yaklaşımına Yönelik Eğilimlerinin Betimsel İstatistiksel Sonuçları	60
Tablo 20. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	65
Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Uyrığa Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	68
Tablo 22. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye Yönelik Ders Alma Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	69

Tablo 23.	Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye Yönelik Kitap Okuma Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	72
Tablo 24.	Öğretmen Adaylarının Kültürel-Sanatsal Gündemi Takip Etme Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	75
Tablo 25.	Öğretmen Adaylarının Ekonomik-Siyasi Gündemi Takip Etme Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	76
Tablo 26.	Öğretmen Adaylarının Kitap Fuarlarına Katılım Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	78
Tablo 27.	Öğretmen Adaylarının Sinemaya Gitme Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	79

ŞEKİLLER

		Sayfa
		No
Şekil 1.	Eğitimin Temel Öğeleri	2
Şekil 2.	Düşünmenin Temel Öğeleri	18
Şekil 3.	Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri	61
Şekil 4.	Öğretmen Adaylarının Analitiklik Alt Boyutuna İlişkin Eğilimleri	62
Şekil 5.	Öğretmen Adaylarının Açık Fikirlilik Alt Boyutuna İlişkin Eğilimleri	62
Şekil 6.	Öğretmen Adaylarının Meraklılık Alt Boyutuna İlişkin Eğilimleri	63
Şekil 7.	Öğretmen Adaylarının Kendine Güven Alt Boyutuna İlişkin Eğilimleri	63
Şekil 8.	Öğretmen Adaylarının Doğruyu Arama Alt Boyutuna İlişkin Eğilimleri	64
Şekil 9.	Öğretmen Adaylarının Sistematiiklik Alt Boyutuna İlişkin Eğilimleri	64

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem

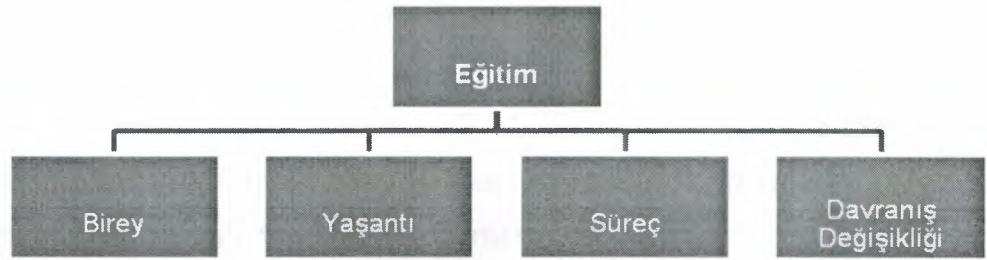
Eski çağlardan günümüze kadar olan süreç içinde gerek bireysel, gerekse de toplumsal gelişim açısından eğitim öncelikli bir yere sahip olmuştur. Bunun yanında dünyadaki değişim ve yeniliklerin bir yansıması olarak yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu yeni yaklaşımlar ise eğitim kavramına farklı anlamlar yüklemiştir.

Eğitim en genel anlamda; bireyde istendik yönde davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Alanyazında ise eğitim kavramına ilişkin farklı yazarların milyonlarca tanımına, açıklamasına rastlamak mümkündür. Demirel ve Kaya (2007), yaptıkları tanımda eğitimin seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin, özellikle de okulun etkisi altında sosyal yeterlik ve en iyi şekilde gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreç olduğunu belirtirken, Uzunboylu ve Hürsen (2011), eğitimin en genel anlamda bireyin toplum standartlarını, inançlarını ve yaşam yollarını kazanmasında etkili olan sosyal süreçlerin tümü olduğu görüşünü sunmaktadırlar.

Yukarıda yer alan tanımlara benzere olarak Uzunboylu ve Çelik (2011) eğitimi, bireylerin toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçler olup kişinin yaşadığı toplum içinde değeri olan, yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümü olarak tanımlamışlardır. Ayrıca eğitimin seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin (özellikle okulun) etkisi altında sosyal yeterlik ve optimum

bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreç olduğunu da belirtmişlerdir. Son olarak eğitimi, önceden saptanmış esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesidir olarak ifade etmişlerdir.

Gerek yukarıda yer alan gerekse de alanyazında eğitim kavramına yönelik tanımlar incelendiğinde, eğitimin dört temel öğeden meydana geldiği söylenilebilir. Eğitimi meydana getiren dört temel öğeye ise şekil 1'de yer verilmiştir.



Şekil 1. Eğitimin Temel Öğeleri (Uzunboylu ve Hürsen, 2011)

Eğitimin gerçekleşebilmesi için şekil 1'de verilen dört temel öğenin birlikte çalışması gerekmektedir. Eğitimi oluşturan temel öğelerden biri olan insan; biyolojik, kültürel ve sosyal bir varlık olarak tanımlanırken, yaşantı ise insanların diğer insanlarla ve çevresiyle kurduğu etkileşim sonucu bireyde meydana gelen izler olarak tanımlanmaktadır (Uzunboylu ve Hürsen, 2011).

Bireyin çevresiyle kurduğu etkileşimde önemli olan diğer bir öğe süreç ise başı ve sonu belli olmayan zaman birimi olarak yorumlanırken, davranış değişikliği ise eğitim süreci sonunda bireyde oluşan izlerdir (Uzunboylu ve Hürsen, 2011).

Eğitim sonucunda bireyde oluşan istendik davranış değişikliği öğrenmenin gerçekleştiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Literatürde eğitim kavramında olduğu gibi öğrenme kavramına yönelik olarak da yapılan birçok tanıma rastlamak mümkündür.

Fidan (1985) öğrenmeyi, yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlarken, Erden ve Akman (1998) ise öğrenmenin sonunda mutlaka davranış değişikliği olduğu, öğrenmenin yaşantı ürünü olduğu ve öğrenmenin kalıcı izli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili bir öğretimin rolü ve önemi tartışılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmakta ve “insan nasıl öğrenir?” sorusuna “etkili bir öğretim” net ve iyi bir yanıt olmaktadır. Uzunboylu ve Hürsen (2011) öğretim kavramını formal eğitim içerisinde yer alan planlı ve programlı bir süreç olarak tanımlanırken, Gürkan ve Gökçe (1999) ise yaptıkları tanımda; öğretimin bireyde istenen yönde davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin toplamı olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretim aşağıda belirtilen özellikleriyle eğitim ve öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olup, bu kavram hakkında şunlar söylenilebilir (Uzunboylu ve Hürsen, 2011);

- Bir süreçtir,
- Planlıdır,
- Öğrenciyi geliştirmek ve ona bir şeyler kazandırmak amacıdadır,
- Öğrenmenin başlatılması ve sürdürülmesi etkinliklerini içermektedir.

Çağdaş eğitim sisteminde, sürekli gerçekleşen bir bilgi akışını öğrencinin öğrenmesini beklemek yerine, dünyada oluşan gelişmeleri takip edebilen, bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, ulaştığı bilgiyi sorgulayabilen, eleştirel düşünme gücüne sahip bireyler yetiştirmek temel amaçlardandır. Bireylere bu temel hedefleri kazandırabilmek, eğitim ve öğretim sürecinde eleştirel düşünme yaklaşımına yer vermekle mümkün olabilmektedir.

Geçmişten günümüze “Eleştirel düşünme nedir?” sorusu karşısında farklı yaklaşımlar izlenmiştir. Eleştiri sözcüğü günümüzde herhangi bir şeye yöneltilen tamamiyle olumsuz nitelikte yargı olarak görülse de eleştirel düşünme; akıl yürütme, analiz ve değerlendirme gibi zihinsel süreçlerden oluşan düşünme biçimidir (Şahinel, 2005).

Beyer (1988) eleştirel düşünmeye yönelik yaptığı yorumda; eleştirel düşünme becerisi kazanan bireylerin sorunu veya problemi açık şekilde ifade edebildiklerini, düşünmeden hareket etmediklerini, çalışmalarını kontrol ettiklerini, yeni düşünceler oluşturmaya istekli olduklarını, ortaya atılan iddiaların neden ve kanıtlarını araştırıp sunduklarını, yeterince kanıt buluncaya kadar sürekli kuşku duyma eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Beyer (1987) yapmış olduğu başka bir tanımda ise eleştirel düşünmeyi bilginin doğruluğunun, kesinliğinin değerlendirilmesi aynı zamanda argümanların ve bilgi iddialarının bir değeri olarak tanımlamaktadır.

Paul, eleştirel düşünmeyi, “Hızla değişen dünyada her insanın ayakta durması için bir ihtiyaç” (Glassner-Schwarz, 2007) ve “gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma” (Çavuş ve Uzunboylu, 2009) olarak ifade ederken, Cüceloğlu (1995), “kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmemizi amaç edinen aktif ve organize bir zihinsel süreç” olarak tarif etmektedir.

Johnson (2000), “eleştirel düşünme bir kişinin ilgiyi, örgütleyip, analiz edip, değerlendirdiği bir düşünme biçimi” şeklinde tanımlarken, Chaffe (1994), Eleştirel düşünme kavramına yönelik yaptığı yorumda, eleştirel düşünmenin bireyin hem kendi hem de diğerlerinin düşünce ve fikirlerini anlama ve sunma yeteneklerini daha iyi kullanmak için gerçekleştirilen etkin, düzenli ve işlevsel bir süreç olarak tanımlanabileceğini belirtmiştir.

Chaffe (1994) ise, eleştirel düşünme kavramına yönelik yaptığı yorumda, eleştirel düşünmenin bireyin hem kendi hem de diğerlerinin düşünce ve fikirlerini anlama ve sunma yeteneklerini daha iyi kullanmak için gerçekleştirilen etkin, düzenli ve işlevsel bir süreç olarak tanımlanabileceğini belirtmiştir.

Norris (1985) eleştirel düşünmeyi, öğrencilerin daha önceden bildiklerini uygulamaya koyması ve kendi düşüncelerine değer biçerek ön öğrenmeleri degistirmesi olarak tanımlamıştır. Kökdemir (2000)'e göre ise eleştirel düşünme süreci;

- Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme,
- Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme,
- İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme,
- Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme,
- Tutarsız yargıların farkına varabilme,
- Etkili soru sorabilme,
- Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme ve
- Bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı meta-biliş gibi beceriler içermektedir.

Paul ve Elder (2001), farklı eğitim kademelerinde, özellikle yükseköğretimde ancak düşünülerek öğrenilebilecek ders içeriklerinin olduğunu ve yukarıdaki düşünsel süreçler olmaksızın öğrencilerin birçok bilgiyi ezberleme yoluna gideceklerini belirtmektedir.

Eleştirel düşünme üzerine çalışan yazarlardan Clark-Birx (1993), eleştirel düşünme becerisinin süreçleri; Walters (1986), eleştirel düşünmenin dört genel özelliği; Alfaro-LaFevre (1999), eleştirel düşünmenin içerdiği yedi öge; Daly (1998), ise eleştirel düşünmenin temel öğeleri üzerinde durmuşlardır (Edwards, 2007).

Fisher'e (2007) göre; eleştirel düşünme, gözlemlerini etkin bir biçimde yorumlama ve değerlendirme, iletişim kurma ve tartışma yetisidir. Eleştirel düşünen birey; her şeyden önce yeniliğe ve değişime açık olmak zorundadır. Eleştirel düşünmeye sahip olan insanlar, bir açıklama, olay veya durumu değerlendirerek kabul eder ya da reddederler (Jitgarun ve Tongsakul, 2009).

Ennis eleştirel düşünmenin bazı kuralları olduğunu söylemektedir. Bu kuralların bazıları inandıklarımızın doğru ya da yanlış olduğunu veya hangi kanıtların değişik türdeki inançlara uygun olduğunu savunduğumuz durumları içermektedir. Eleştirel düşünme yansıtıcıdır çünkü bu kurallar sistemini kullanma, dikkatli yargılamayı ve kararlı olarak denetlemeyi gerekli kılar. Bu şekilde eleştirel düşünme bir beceridir veya kişinin bir şey yaparken ne yaptığı hakkında iyi düşünmesini gerektiren bir uygulamadır (Hunter, 2007).

Eleştirel düşünme her alandaki anlayış teorilerinin temel bir becerisidir (Guiller, Durndell ve Ross, 2008). Ayrıca, eğitimciler öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için eleştirel düşünmeyi yüksek öğretim kurumlarında önemli bir konu olduğunu belirtmişlerdir (Yang, Newby ve Bill, 2007). Şahinel (2005) ise eleştirel düşünme kavramını, özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve öz denetimli düşünce biçimi olarak tanımlamıştır.

Browne, Keeley-Vasudeva (1992), eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi konusunda en büyük görevin eğitim kurumlarına düştüğünü ve bunun özellikle yükseköğrenimin en önemli amaçlarından biri olarak kabul edilmesi gerektiği görüşünü bildirmişlerdir.

Türkiye'de ve dünyada yeni eğitim-öğretim teknikleri geliştikçe eğitim sisteminin, okulların ve öğretmenlerin nitelikleri sorgulanmaya başlanmış ve bireylerin Milli Eğitimin amaçlarında belirtilen nitelikler ve beceriler doğrultusunda yetiştirilemedikleri konusunda çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Eğitim sistemimize eleştiride bulunan uzmanların üzerinde durdukları ortak

noktalar ise, okullarda verilen eğitimin büyük ölçüde ezbere dayalı olması, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmekten uzak olması ve tek başarı kıstasının not olması gibi hususlardır (Karadeniz, 2006).

Bilgi çağının okulları, yaratıcı, eleştirel düşünebilen, ihtiyaç duyduğu bilgiye erişebilen ve bilgiyi üreten bireylerin yetiştirildiği, bilginin aktif biçimde üretildiği ve yayıldığı, bilişim teknolojilerinden aktif biçimde yararlanan ortamlardır (Balay, 2004). Bu çerçevede düşünüldüğünde bilgi çağı okullarında uygulanan yöntemlerin ve kullanılan teknolojilerin, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine olumlu katkı sağlaması beklenen bir sonuçtur (Halpern, 1993; Branch, 2000). Bu süreç içerisinde ise en kritik rol şüphesiz öğretmenlerindir. Okulların yaratıcı, eleştirel düşünebilen, ihtiyaç duyduğu bilgiye erişebilen ve bilgiyi üreten bireyleri yetiştirebilmesi, her şeyden önce öğretmenlerin bu becerilerle donanımlı olmasını gerektirmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin nasıl olduğunu ortaya koymak oldukça önemlidir.

Epstein'e (1999) göre eleştirel düşünmeyi, çok fazla bilginin ve bizi ikna etmeye çalışan çok fazla kişinin olduğu dünyaya karşı bir savunma olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda eleştirel düşünme yeteneği, bireyleri doğrulanmamış iddia ve düşünceler arasında bocalamaktan kurtardığını ve gerçeğin bulunmasına yönelik sorgulama ve eleştiri, bireylerin bilişsel gelişimleri için gerekli olduğunu belirtmiştir.

Literatür incelendiğinde, öğrencilerin eleştirel becerilerini geliştirmek için öğretmenler ile ilgili bazı faktörler vurgulanmaktadır. Bunlardan bazıları felsefi inançlar (Blane, 1969), profesyonel hazırlık (McMillan, 1987), öğretim verimi (McKeachie, 1994) ve test değerlendirmeleridir (cited in Torres, 1999). Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini öğretme konusundaki önemli bir nokta da; öğrencilerin öğretmenin ne söylediğinden çok ne yaptığını daha iyi öğrendiklerini bilmesidir (Blohm, Facione, Facione ve Giancarlo, 2002).

Zayıf (2008), 20.yy toplumları düşünme sürecinin farkında olan, eleştirel ve bilimsel düşünebilen bireylerin oluşturduğu bir toplum haline dönüşme beklentisi içerisinde. Eleştirel, bilimsel, düşünebilen bireylerin oluşturduğu toplumların gelişmişliklerinin de bununla doğru orantılı artacağı söylenebilir. İstenen bu durum ise ancak eğitimle gerçekleşebilir. Toplumların ihtiyaç duydukları bu birey özellikleri eğitim programlarının temelini oluşturmakta, program geliştirme süreçleri bu temel üzerine yapılanmaktadır. Bu noktada programların uygulayıcısı öğretmenlerin rolü büyüktür. Öncelikle eleştirel düşünme becerilerine sahip ve eğitim sürecinde kendi düşünme süreçlerinin farkında; eleştirel düşünen bireyler yetiştirebilecek öğretmenlerin toplumların çağdaşlaşmasında önemli katkısı olacağı unutulmamalıdır.

Ennis (1991), eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde en önemli faktörün öğretmen olduğunu belirtirken, Ekinci (2009), "Eğitim programında da yer alan empati ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi konusunda öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerin ise bu becerileri öğretebilmeleri için öncelikle kendilerinin sahip olmaları ve anlamaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirilmesinde, öğretmen adaylarının hangi düzeyde bu bilgi ve becerilere sahip olduklarının belirlenmesi gerekmektedir. Öğretmen adaylarının hangi düzeyde eleştirel düşünme ve empatik eğilime sahip olduklarını belirlemek, öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının nasıl daha nitelikli öğretmen yetiştirecekleri konusunda fikir vermesi açısından önemlidir" şeklinde görüş belirtmiştir.

Eleştirel düşünmenin bilgiyi etkili bir şekilde kazanma, değerlendirme ve kullanma yeteneklerine ve eğilimlerine dayandığını belirten Demirel (1999), eleştirel düşünmenin beş temel boyutunun bulunduğunu ve bunların "tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilme" olduğunu belirtmektedir. Tutarlılık, eleştirel düşünen bireyin düşüncedeki çelişkilerin farkına varması ve bu çelişkileri ortadan kaldırabilmesiyle ilgilidir. Birleştirme boyutundan eleştirel düşünen bireyin düşüncenin boyutları arasında ilişkiler kurabilmesi kastedilmektedir. Uygulanabilme boyutuna göre eleştirel düşünen birey düşüncelerini bir model üzerinde uygulayabilmelidir. Yeterlilik boyutu

eleştirel düşünen bireyin, deneyimlerini ve ulaştığı sonuçları gerçekçi temellere dayandırabilmesini ifade etmektedir. İletişim kurabilme boyutunda ise eleştirel düşünen bireyin düşüncelerini etkili bir iletişimle, anlaşılır bir biçimde paylaşabilmesi söz konusudur (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Günümüz bilgi toplumunda her gün sınırsız bilgi kaynağıyla bombardımana tutulan insan, hangi bilginin doğru olduğunu anlamakta ve seçmekte zorlanmaktadır. Sorgulama, araştırma, karar verme becerilerine sahip olmak toplumda yaşamının gerekliliği haline gelmiştir. Bu nedenle, gelişen topluma uyum sağlamak eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesiyle mümkündür. Bu beceriler uygun eğitim ortamının sağlanmasıyla mümkün olabilir. Bu amaçla hazırlanan ilköğretim programının etkili bir şekilde uygulanması öğretmenlerin bu konudaki becerileriyle mümkündür.(Ekinci, 2009).

Eggen (1996), eleştirel düşünmeye yönelik tutum ve eğilimleri şu maddelerle sıralamıştır;

1. Bilgilendirilme arzusu
2. Yansıtıcı düşünme eğilimi
3. Kanıt arama eğilimi
4. İlişkiler arama eğilimi
5. Durumu farklı açılardan görme arzusu
6. Açık düşünme eğilimi
7. Şüphecilik
8. Yargıyı geciktirme eğilimi
9. Başkalarının düşüncelerine saygı gösterme

Ann (2000), öğrencilerin bilgiye nasıl ulaşacakları, nasıl yerleştirilecekleri ve eleştirilecekleri, nasıl tanıtılabilecekleri ve kullanılabilecekleri konusunda öğretmenlerin öğrencilere rehber olması gerektiğini belirtmiştir. Ann'a göre, öğrencilerin bu becerilerden yoksun olması, onların zayıf ürünler meydana getirmesine, daha da kötüsü yanlış

kararlar vermesine neden olabilir. Bu nedenle, öğrencilerin mümkün olduğunca erken yaşlarda başlayarak, olaylara sorgulayıcı değerlendirmeci bir yaklaşımla bakması sağlanmalı ve bunun için de hemen hemen her kademedeki ve farklı dersleri veren öğretmenler bu konudaki gerekli eğitimi almalı, öğrenciye yol göstermelidir.

Eleştirel düşünme yaklaşımı bu yönleri ve özellikleriyle çağdaş eğitim sisteminde önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle eleştirel düşünme becerileri eğitim programlarında da yerini almıştır. Demirel (2011) bu nedenleri şu şekilde açıklamıştır:

- Türk Milli Eğitim Bakanlığının genel amaçlarında eleştirel düşünceye fazlasıyla yer verilmesi,
- Vatandaşlar politik sürece doğrudan katılmalı ve temsilcileri seçerken eleştirel düşünebilmelidir,
- Gençler arasında eleştirel düşünmeyi geliştirmenin bir sorumluluk olması gerektiği,
- Sağlıklı bir demokrasi için eleştirel düşünmenin önemli olması,
- Eğitim sisteminin çağdaş bir eğitim sistemi için eleştirel düşünceyi zorunlu tutması,
- Teknolojinin getirmiş olduğu bilgi çeşitliliği arasında, eleştirel düşünme olanağıyla doğru bilgiye ulaşılabilmesi.

Eleştirel düşünme yaklaşımının tüm bu özellikleri ve öğrenme-öğretme sürecindeki önemi yanında bir takım gereksinimleri de vardır. Eleştirel düşünme aktif olmayı, bağımsız olmayı, yeni düşüncelere açık ve saygılı olmayı, düşünceleri destekleyen delilleri ve nedenleri dikkate almayı gerektirmektedir (Eggen, 1996, Anna, 2000, Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, Demirel, 2011).

Eleştirel düşünme öğrencilere; gerçekler ve iddialar arasındaki farklılığı ayırt edebilme, kaynak güvenilirliğini test edebilme, ilgisiz bilgilerle ilgili bilgileri ayıklama becerisi, önyargı ve bilişsel hataların farkında olma,

tutarsız yargıların farkına varma, etkili soru sorma becerisi, sözel ve yazılı dilin etkin kullanımı, düşünmeyi düşünme yeteneği becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır (Demirel, 2011). Bu bağlamda eleştirel düşünme yaklaşımı bireylere bir takım avantajlar sunmaktadır. Bu avantajları Demirel (2011) şu şekilde açıklamıştır:

- Düşünce özgürlüğü kazandırır.
- Bir şeyin doğru ifadesini anlamamızı sağlayarak iyi sonuçlar elde edilmesine neden olur.
- Bilgi birikimini artırır.
- Düşünce sorunlarını çözmede yardımcı olur.
- Mantıksız düşüncelerden alıkoyar.
- Eleştirel düşünme esnasında insan aklını kullandığını hisseder.
- Okuduğu bir metne söylenen bir söze farklı açılardan bakmayı öğrenir.
- Her şeyin sebebini, sonucunu ve olabilme imkânını düşünür.

Gerek yukarıda açıklanan avantajları gerekse de yapılan alan araştırması sonucu elde edilen bilgiler incelendiğinde, eleştirel düşünme yaklaşımının gerek öğretmenler gerek öğrenciler gerekse de bütünüyle eğitim ve öğretim süreci açısından önemi tartışılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında yapılan literatür taraması sonucu, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik eğilimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiş herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda, KKTC'deki Üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesine yönelik bu çalışmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

Amaç

Bu çalışmanın genel amacı, KKTC'deki Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik eğilimlerinin belirlenmesidir. Ayrıca araştırmamanın genel amacına yönelik aşağıda belirtilen sorulara da yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik eğilimleri genel olarak nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik eğilimleri;
 - 2.1. Cinsiyetlerine,
 - 2.2. Uyruklarına,
 - 2.3. Eleştirel düşünmeye yönelik bir ders alıp almama durumlarına,
 - 2.4. Eleştirel düşünmeye yönelik bir kitap/kitaplar okuma durumlarına,
 - 2.5. Kültürel veya sanat gündemini takip etme durumlarına,
 - 2.6. Ekonomik ve siyasi gündemi takip etme durumlarına,
 - 2.7. Kitap fuarına katılma durumlarına,
 - 2.8. Sinemaya gitme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Önem

Eleştirel düşünme, geçmişten günümüze değin eğitim bilimleri alanında son derece önem kazanan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle de çağdaş eğitim sisteminin temel amaçlarından biri de; araştıran, sorgulayan, bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, teknolojinin getirmiş olduğu bilgi çeşitliliği içerisinde ilgili ve ilgisiz bilgileri ayırt edebilen, farklı fikir ve görüşlere açık, kendini sürekli yenileyen ve geliştiren, demokratik, eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirmektir. Bu noktada tüm bunların mümkün olabilmesi için öğrenme-öğretme sürecinde eleştirel düşünme yaklaşımına yer vermek dolayısı ile gerek öğretmenlere

gerekse de öğretmen adaylarına eleştirel düşünme becerileri kazandırmak için gerekli ortamların sağlanması gerekmektedir. Ayrıca eleştirel düşünme yaklaşımı sadece eğitim ortamlarında da sınırlı kalmamalı, eğitim kademelerinin her basamağında yer almalıdır. Özellikler de geliştirilen eğitim programlarında bireylerin eleştirel düşünebilme becerisini geliştirecek etkinliklerin planlanması toplumun ihtiyaç duyduğu eleştirel düşünebilen bireylerin yetişmesi açısından oldukça önemli olmaktadır.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımının öğrenme-öğretme sürecindeki önemine yönelik farkındalıklarını artıracığına inanılmaktadır. Ayrıca bu çalışmanın, eleştirel düşünme yaklaşımı konusunda önemli bir kaynak olacağına inanılmaktadır. Yine, gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda sunulan önerilerin, öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve tüm öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandırılmasında yol gösterici nitelikte olacağı umulmaktadır. Bu bağlamda yapılan çalışmanın;

1. Öğretmenler, öğrenciler, araştırmacılar ve eğitim kurumları açısından önemli bir kaynak olacağına,
2. Öğretmenlerin ve öğrencilerin eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesinde katkı sağlayacağına,
3. Eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik ileriki yıllarda yapılacak çalışmalar açısından araştırmacılara yol gösterici olacağına inanılmaktadır.

Varsayımlar

1. Araştırmada seçilen örneklem grubunun tüm evreni temsil ettiği,
2. Araştırmada örneklem grubuna alınan öğretmen adaylarının anket maddelerini samimiyetle, kendi düşünce ve eğilimlerini yansıtacak biçimde cevapladıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırmada veri toplama aracı, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırmanın örneklem grubu, KKTC'deki Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 4. sınıf öğretmen adayları ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma 2011-2012 bahar dönemi ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Eğilim: Herhangi bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya istek duyma.

Eğitim: Bireyde istendik davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır.

Eleştirel Düşünme: Akıl yürütme, analiz ve değerlendirme gibi zihinsel süreçlerden oluşan düşünme biçimidir.

Öğrenci Merkezli Eğitim: Merkezde öğrencinin olduğu, çağdaş eğitim şekli.

Öğrenme: Yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliğidir.

Öğretim: Okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetleridir.

Öğretmen Merkezli Eğitim: Merkezde öğretmenin olduğu geleneksel eğitim şekli.

Kısaltmalar

CEDEÖ: California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

DAÜ: Doğu Akdeniz Üniversitesi

GAÜ: Girne Amerikan Üniversitesi

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

LAÜ: Lefke Avrupa Üniversitesi

TC: Türkiye Cumhuriyeti

UKÜ: Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

YDÜ: Yakın Doğu Üniversitesi

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde eleştirel düşünme yaklaşımının kuramsal çerçevesi ve bu alana yönelik yurtiçi ve yurtdışında yapılan bilimsel çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesiyle ilgili olarak; eleştirel düşünme yaklaşımının tarihsel gelişimi, boyutları ve öğrenme-öğretme sürecindeki rolü ile araştırmada geçen bazı kavramların tanımları üzerinde durulmuştur.

2.1.1. Düşünme

Düşünme kavramı günümüzde en bilinen anlamıyla; bir sonuca ulaşmaya odaklanan, bilgileri, kavramları incelemek, karşılaştırmak ve aralarında ilişki kurarak başka düşünceler üretme işlemi olarak bilinmektedir. Kazancı (1989) ise düşünmenin insanları diğer canlılardan ayıran bir özellik olduğunu ve herhangi bir konuyla ilgili detaylı olarak akıl yürütmeyi gerektiren karmaşık, bilişsel bir süreç olduğunu belirtmektedir.

Halpern (2003) düşünme kavramını, güdüleme veya dönüşüm olarak tanımlamıştır. Düşünmeye ilk başladığımız anda sahip olduğumuz bilgileri

bazı nesneleri kazanmak için kullandığımızı ifade etmiştir. Costa (2006) ise düşünmeyi, çevreden alınan dışsal uyaranların duyulardan içsel süreçlere iletilmesi olarak belirtmiştir.

Türk Dil Kurumunda “düşünmek” kavramının karşılığı ise zihnin bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya ya da karara varma etkinliği, zihinden geçirme ya da zihin yoluyla arayıp bulma işlemleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kirby ve Goodpaster (2007), düşünmeyi, potansiyel olarak iletilebilen beyin aktivitesi olarak tanımlamışlardır. Düşünme birincil olarak dilin ve iletişimin ifade edilebilir olmasına bağlıdır ve düşündüklerimizi ancak konuşarak, göstererek ve yazarak ifade edebileceğimizi belirtmişlerdir. Baron (2000) ise insanların kararlarını verdiklerinde, inançlarını oluşturduklarında ve kişisel hedeflerini seçtiklerinde düşünme kavramına sahip olduklarını ifade etmiştir.

Cüceloğlu (1993) ise düşünme süreçlerini yaşamımızda genel olarak bir sorunu çözme, belirlenen amaçları gerçekleştirme, bilgi ve olayları anlamlandırma, karşılaştığımız kişileri daha iyi tanıma gibi alanlarda kullandığımızı belirtmektedir. Uysal (1998) ise düşünmenin zihinsel bir süreç olduğunu ifade ederek karmaşık bir yapıda olup, birçok beceriyi içerisinde barındırdığını belirtmiştir.

Presseisen’e (2001) göre “düşünme, genel olarak bilişsel bir süreçtir, elde edilen bilgi yoluyla oluşan zihinsel bir davranıştır”. Bir sonraki çalışmasında “neden hakkında veya yargı hakkında, duyuların zihinsel olarak işlenerek, düşüncelerin oluşturulması” olarak tanımlamıştır. Chaffee (2011) ise düşünme kavramının sıradan bir terim olduğunu ifade etmiştir. Düşünmeyi, dünya anlayışımızı oluşturmak için aktif, amaca yönelik ve organize edilmiş çabalarımız olarak tanımlamıştır.

De Bono (2007), düşünmenin insanın temel yetisi olduğunu, düşünmenin öğrenilebilen, geliştirilebilen bir beceri olduğunu ifade eder. Günlük yaşantımızda karşılaştığımız birçok durumla ilgili neler yapılabileceğini belirlemek ve uygulamak için bize düşüncelerimiz yol göstermektedir. Hayatımızın her aşamasında düşünme vardır.

Gelen (2003) yaptığı tanımda düşünmeyi içten duyulan problemleri çözmek için insan zihninin yapmış olduğu işlemlerin tümü olarak değerlendirirken, Şengül ve Üstündağ (2009) düşünme kavramının insanoğlunun varoluşundan bu yana sorgulanan ve irdelenen konulardan birisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Paul ve Elder (2006) ise düşünmeyi, gerçekleştirilmek istenen bir amaç, yanıt bekleyen bir soru, yararlanılan bakış açıları, varsayımlar, bilgiler, kavramlar ve elde edilen sonuç ve çıkarımlar temelinde yükselen duygulanma ve arzulanma gibi zihinsel işlevlere dayanan bir süreçtir olarak tanımlamaktadırlar.

Gülveren (2007) düşünmeyi öncelikle var olan durumu anlamak, daha sonrada bunlar arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bir anlam çıkarmak yeteneği olarak tanımlarken, Kürüm (2002) düşünmenin temel öğelerini beyin, bilgi, zekâ ve dil olarak açıklamıştır. Şekil 1'de düşünmenin temel öğelerine yer verilmiştir.



Şekil 2. Düşünmenin Temel Öğeleri (Kürüm, 2002)

Farklı kaynaklardan ve yazarlardan derlenen tanımlar incelendiğinde “düşünme” genelde bir amaca ulaşmaya odaklı olup mevcut bilgileri anlama, aralarındaki ilişkiyi kavrama, yorumlama ve paylaşma etkinliklerini içeren bir süreç olarak tanımlanmakla birlikte mevcut bir sorunu çözme, belirlenen bir amacı gerçekleştirme gibi durumlarda kullanılmaktadır. Düşünme türleri içinde eleştirel düşünme çok önemli bir yere sahip olmakla birlikte çağdaş eğitim yaklaşımında bireylerden beklenen; bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, araştıran, sorgulayan, yeni düşünce ve fikirlere açık bireyler olmalarıdır. Tüm bunların mümkün olabilmesi içinse eleştirel düşünme yaklaşımının benimsenmesi gerekmektedir.

2.1.2. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme yaklaşımının tarihsel gelişimine bakıldığında eleştirel düşünmenin geçmişi Platon’a dayanmakla birlikte ilk defa batı üniversitelerinde ortaya çıktığı bilinmektedir (Meyers, 1988). Yine eleştirel düşünme yaklaşımı konusunda günümüzde sahip olunan bilgilere John Dewey, Ernest Dimnet, Karl Duncker, Henry Hazlitt, Joseph Jastrow, Victor Noll, Joseph Rossman, Edward Thorndike, Jean Piaget, Graham Wallas ve Joseph Wertheimer gibi bilinen önemli bilim adamlarının katkısı önemli bir boyuttadır (Ruggiero, 1988).

Robey (2002)’e göre ise eleştirel düşünmenin tarihi Eski Yunan’a kadar uzanır. Eleştirel düşünmeyi Sokrates’in uyguladığı eğitim içinde görmekteyiz. Sokrates öğrencilerine; iyi bir eleştirel düşünürün özelliklerini şu şekilde tanımlar; tanımlarında açık olma, varsayımları sorgulama ve düşünmeye yönelik durumlara ilişkin fikir öne sürmek için gerekçeleri ifade etmektir. Sokrates’ten bu yana birçok düşünür anlamlı bir akıl yürütme süreci tanımlamaya çalışarak kendi anlayışlarını oluşturmaya çalışmışlardır.

Eleştirel düşünmenin uzun bir hikâyesi vardır. ‘Kritik’ kelimesi Yunan dilinden gelmekte olup, kritik kelimesini bir şeyleri sorgulamak, hissedebilmek

ve analiz edebilmek olarak tanımlanmıştır. Eleştirel düşünme tarihinin 2500 yıl öncesi Sokrates zamanına dayandığını ifade etmişlerdir. (Murrel ve Houlihan, 2006).

Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan çalışmaların temelini yüzlerce yıl önce sorgulama metodunu bulan Sokrates'e kadar dayandığı bilinmektedir. Sokrates, araştırıp düşünmeyi sağlayan sorular sormanın önemini ortaya koymuştur. Sokrates'in sorgulama yöntemi, bir anlamda günümüzde eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımının temelini oluşturmaktadır (The Critical Thinking Community, 2010). Aynı zamanda bir entelektüel gelişim aracı olarak eleştirel düşünme ilk olarak Perry daha sonra da Belenky ve arkadaşları tarafından 1980'li yıllarda modelleştirilmiştir (Özden, 2000).

Eleştirel düşünme eğitim içerisine ise 19. yüzyılda girmeye başlamıştır. Bu yüzyıldaki yaklaşımlardan John Dewey'in "derinlemesine düşünme (reflective thinking)" olarak adlandırdığı kavram eğitim programları içine dâhil edilmiştir. Bu düşünme şekli etkili eğitim programları açısından önemli görülmüştür. 20.yüzyılın ortalarında eleştirel düşünme alanında önemli gelişmeler başlamıştır (Robey, 2002).

Günümüzde "eleştiri" kavramı herhangi bir kişiye, bir işe, bir yoruma, bir fikre karşı yöneltilen, tamamen olumsuz nitelikte yargı olarak algılanabilmektedir. Ancak eleştirel düşünme kavramı bilindiğinin aksine yapılan bu tanımlamadan farklı anlamlar içermekte ve gerek eğitimciler gerekse de psikologlar tarafından farklı biçimlerde ele alınıp, farklı tanımlar ve açıklamalar yapılmaktadır.

Eleştirel düşünmeye yönelik yapılan ilk tanım yine eleştirel düşünme yaklaşımıyla ilgili çalışmalarıyla ünlü olan Robert Ennis tarafından 1962 yılında yapılmıştır. Ennis eleştirel düşünmeyi anlatımın anlamını bulmak, onun kabul ya da reddedilmesine karar verme olarak tanımlamıştır (Kazancı, 1989).

Ennis (2005) eleştirel düşünmeyi, kişinin ne yapacağına ya da neye inanacağına karar verme aşamasında uygun ve yansıtıcı düşünmesi olarak kabul edilebilir şeklinde tanımlarken, Whorter (2006), eleştirel düşünmeyi karar verme süreci olarak ifade etmiştir. Bireyler hayatlarında birçok kararla yüz yüze kalırlar. Önsezi, istek ve beklentilere göre değişir. Karar vermek eylemin özel bir bölümüdür şeklinde belirtmiştir.

Faciona (2007) eleştirel düşünmeyi, hem bilişsel hem de felsefi temeli olan bir düşünme süreci olarak tanımlarken, Delaney ve Serafini (2007)'ye göre dünyayı daha iyi anlamak için, yansıtıcı, akılcı, sorgulayıcı düşünerek toplu bakış açılarını tanıma becerileridir. Eleştirel düşünme hala heterojen bir kavramdır ve eleştirel düşünmeyle ilgili birçok fikir öne sürülmektedir (Nieto ve Saiz, 2008; Saiz ve Rivas, 2008). Eleştirel düşünme, daha verimli sonuçları elde etmemizi sağlayacak, akıl yürütme becerileri, problem çözme ve karar alma yoluyla bilgi için arama içeren bir süreçtir (Saiz ve Rivas, 2011).

Çubukçu (2006) yaptığı tanımda eleştirel düşünmenin kendi düşüncelerimizi ve başkalarının fikirlerini anlayabilmek ve düşünceleri açıklayabilme becerimizi geliştirmek için etkin, örgütlü ve işlevsel bir bilişsel süreç olduğunu ifade ederken, Cüceloğlu (2001) ise eleştirel düşünmeyi, kendi düşünce süreçlerimizin farkında olarak, diğer bireylerin düşünce süreçlerini dikkate alarak, öğrendiğimiz bilgileri uygulayarak, kendimizi ve çevremizde gelişen olayları anlamayı amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç olarak nitelendirmektedir. Bunun yanında kişinin eleştirel düşünen bir birey olabilmesi için üç temel noktaya dikkat edilmesi gerektiği görüşünü savunmaktadır. Bunlar;

- Kişi kendi düşünme sürecinin farkında olmalıdır.
- Kişi diğer bireylerin düşünce süreçlerini dikkate almalıdır.
- Öğrendiği bilgileri gerektiğinde günlük yaşamında kullanılmalıdır.

Paul ve Elder (2006) yukarıda yapılan tanımlara benzer olarak eleştirel düşünmeyi kişinin kendi düşünme eylemini gerçekleştirirken, bunun üzerine düşünmesi olarak nitelendirirken, Şenlik, Balkan ve Aycan (2011) ise eleştirel düşünmenin sadece bir düşünme olmadığını, aynı zamanda bireyin kendi kendini geliştirmesi için nelerin etkili olabileceğinin düşünülmesi olduğunu ifade etmişlerdir.

Ennis (2001) eleştirel düşünmenin zihninde olanın bir kısmının mantıklı derken bunun bazı kuralları olduğunu da söylemektedir. Bu kuralların bazıları inandıklarımızın doğru ya da yanlış olduğunu veya hangi kanıtların değişik türdeki inançlara uygun olduğunu savunduğumuz durumları içermektedir. Eleştirel düşünme yansıtıcıdır çünkü bu kurallar sistemini kullanma, dikkatli yargılamayı ve kararlı olarak denetlemeyi gerekli kılar. Bu şekilde eleştirel düşünme bir beceridir veya kişinin bir şey yaparken ne yaptığı hakkında iyi düşünmesini gerektiren bir uygulamadır şeklinde belirtmiştir.

Eleştirel düşünme genelde bireyin neye inandığı ya da ne yapacağına karar verme sürecine odaklanan kıyaslanabilir bir yansıtıcı düşünme tanımlanabilir. Eleştirel düşünme yaklaşımında bilginin toplanarak bir anlam verilmesi, organize edilerek fikir oluşturması önemli yer tutmaktadır (Gürol, 2004).

Dewey (1998) düşünme ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi şöyle açıklamıştır: Eleştirel düşünmenin düşünme ile gelişen net bir şey olduğunu fakat tekrar düşünme süreci olmadığını belirtmiştir. Eleştirel düşünme düşünmenin yansıması olduğunu ifade etmiştir (Moon, 2008).

Yıldırım'a (1997) eleştirel düşünmeyi diğer düşünme türlerinden farklı yapan noktayı, "ölçülü kuşku, gerçeğe yönelik arayış, bağımsız kafa disiplini" olmak üzere üç özellik olarak açıklamaktadır. Epstein ise (1999) eleştirel düşünmeyi, çok fazla bilginin ve bizi ikna etmeye çalışan bireylerin olduğu dünyaya karşı bir savunma olarak tanımlamıştır. Lipman (1988) ise düşünme

ile eleştirel düşünme arasındaki farklılıkları sıralamıştır. Bu farklılıklara tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Düşünme ile Eleştirel Düşünme Arasındaki Farklar

Düşünme	Eleştirel Düşünme
Tahmin etme	Yordama
Tercih etme	Değerlendirme
Gruplama	Sınıflama
İnanma	Varsayma
Çıkarımda bulunma	Mantıksal çıkarımda bulunma
İlişkileri fark etme	İlişkiler arasında ilişkileri fark etme
Nedensiz seçenekler sunma	Seçenekleri nedenleriyle sunma
Ölçütsüz yargılama	Ölçütlü yargılama

Kaynak: Aybek, 2006

Watson ve Glasser eleştirel düşünme kavramına yönelik yaptıkları tanımda; eleştirel düşünmenin problem çözme, sorgulama ve araştırma davranışlarını içeren bir süreç olduğunu aynı zamanda bu sürecin hem beceri hem de tutum olarak değerlendirilmektedir (Watson ve Glaser, 1964).

McKnown (1997) eleştirel düşünmenin temel özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır:

- Eleştirel düşünme akıl yürütmeye dayalı olup, bu süreçte elde edilen çıkarımların uygun, geçerli ve sağlam kanıtlara dayalı olması gereklidir.
- Eleştirel düşünme derinlenmesine düşünmeyi gerektiren bir süreç olup, başkasına veya bireyin kendisine ait düşünceleri değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır.
- Eleştirel düşünme belli bir amaca odaklı olup, bireyin ne yaptığı veya ne ile ilgilendiğiyle ilgili olarak en iyi kararı vermeyi sağlamaktadır.

Eleştirel düşünme genelde, gerçeği nesnel bir şekilde algılama sürecidir. Ancak gerçekler bize görüldüğü gibi olmayabilir. Bu nedenle eleştirel düşünme, gerçeği bütün olarak tüm olumlu ve olumsuz, bize görünen ve görünmeyen yönleriyle araştırıp, onun hakkında bir yargıya varmadır (Kurnaz, 2007).

Eleştirel düşünme kavramına yönelik çok sayıda tanım olmakla birlikte, genel olarak tüm tanımlar gerekli birim bilgilerin seçilmesi, ilişkilerinin değerlendirilmesi ve yapılan çıkarımlarla yeni ve uygulanabilir sonuçlara varılması üzerinde yoğunlaşmaktadır. Eleştirel düşünme, nesnel ve üretici bir akıl yürütme biçimidir. Bu akıl yürütme biçimi, günlük yaşamda, işyerinde, okulda, kısaca insanın var olduğu her ortamda üretici amaçlar için gerekli görülmekte, bireyin karmaşık zihinsel etkinliğini ortaya koyduğu bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Toplumda eleştirel düşünme becerileri gelişmiş bireylerin dogmalardan kurtulmuş, düşünce ve davranışlarına doğru yön veren, çağın gereklilikleri doğrultusunda ileriye yönelik toplumsal değişimleri tetikleyebilen, açık fikirli, nesnel ve yaratıcı bireyler olduğu belirtilmektedir (Rudinov ve Barry, 2004).

Demirel (1999) eleştirel düşünme yaklaşımının beş temel kuralı olduğunu bahsetmektedir. Bu kurallar;

1. Tutarlılık: Eleştirel düşünen bir birey, düşüncelerdeki tezatlıkları ortadan kaldıracak şekilde tutarlı olmalıdır
2. Birleştirme: Eleştirel düşünen bir birey düşüncenin tüm boyutlarını ele almalıdır
3. Uygulanabilirlik: Eleştirel düşünen bir birey anladıklarını bir modelde uygulayabilmelidir
4. Yeterlilik: Eleştirel düşünen bir birey deneyim ve sonuçlarını sağlam bir zemine oturtabilmelidir

5. İletişim kurabilme: Eleştirel düşünen bir birey düşündüklerini birleştirip, anladıklarını, sahip olduğu bilgileri çevresine anlaşılabilir bir biçimde iletebilmelidir

Günümüzde eleştirel düşünme yaklaşımına ilişkin yanlış veya doğru anlayışlar mevcuttur. Bu anlayışlara tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Eleştirel Düşünme Yaklaşımına İlişkin Genel Anlayışlar

Yanlış Anlamalar	Doğrular
Tamamen negatif bir yapıda olup, var olan düşünceleri yıkar ve onların yerine yenilerini getirmeyi gerektirmez.	Pozitif bir süreç olup, gerçekçi bir bakış açısıyla, ortaya yeni şeyler koymayı gerektirmektedir.
Eleştirel düşünme bireyi göreceli bir bakış açısına götürüp, düşünce ve yapılara kesin kararlar ortaya koymasını sağlar.	Kesin olarak kabul edilen yargılar, birey tarafından yeniden biçimlendirilebilmektedir.
Travmatik değişimi gerektiriyormuş gibi görünüp, bireyden sürekli olarak eski varsayımları reddetmesi beklenir.	Bazı inançlar aynı kalarak, değişmesi çok zor olarak kabul edilir.
Tarafsız ve donuktur.	Son derece hissidir ve geçmiş varsayımları, kendi inceleme kaygısını serbest bırakmaya eğilimlidir.

Kaynak: Messina & Messina (<http://www.coping.org/write/percept/critical.htm> 17.03.2012)

Gerek yapılan bilimsel çalışmalar da gerekse de literatürde eleştirel düşünme kavramına yönelik yapılan yüzlerce tanıma ve açıklamaya rastlamak mümkündür. Yukarıda derlenen tanımlardan ve ifadelerden yola çıkarak eleştirel düşünmenin kendimizin ve başkalarının düşünme becerilerini anlamak ve düşünce becerilerimizi geliştirmek için etkili bir süreç olduğunu, düşünme eylemini gerçekleştirirken, bunun üzerine düşünmeyi, farklı fikirleri dikkate almayı ve yeni fikirlere açık olmayı gerektirdiğini, bireyin kendini geliştirmesinde nelerin etkili olabileceğini düşündürmeyi sağladığını, farklı durumlarda karar vermeyi kolaylaştırdığını söyleyebilmek mümkündür. Günümüzde eleştirel düşünme bu yönleriyle, siyaset, ekonomi, kültür-sanat, spor gibi eğitimin de vazgeçilmez bir parçası haline gelerek, çağdaş eğitim

sisteminde topluma eleştirel düşünme gücüne sahip bireyler kazandırmak temel amaçlardan biri olmuştur.

2.1.3. Eğitim - Öğretim ve Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme yaklaşımını genel özellikleri ve önemi bakımından eğitim ve öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak nitelendirmekle birlikte eğitim programlarında yer almasının temel gerekçelerini de belirtmek gerekmektedir. Bu temel gerekçeler şu şekilde sıralanabilir;

- Türk Milli Eğitim Bakanlığının eğitime yönelik genel amaçlarında eleştirel düşünen bireylerin özelliklerine fazlasıyla yer verilmektedir.
- Vatandaşların politik sürece doğrudan dâhil edilmesini sağlayarak, temsilcilerini seçerken eleştirel düşünebilmelerine önem verilmektedir.
- Gençler arasında eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin bir sorumluluk olması gerektiği görüşüne yer verilmektedir .
- Sağlıklı bir demokrasinin oluşabilmesi için eleştirel düşünmenin vazgeçilmez bir ön koşul olduğu görüşü benimsenmektedir .
- Teknolojik yeniliklerin bir getirisi olarak bilgi çeşitliliği içerisinde ilgili, ilgisiz, doğru, yanlış bilgilerin ayırt edilebilmesi için eleştirel düşünme gücünün gerekliliği görüşü benimsenmektedir .

Bu gibi görüşlerden dolayı eleştirel düşünme yaklaşımına eğitim programların geniş bir yer verilmektedir. Bunun yanında demokratik eğitim sisteminde eleştirel düşünme yaklaşımı öğretmenler açısından ele alındığında öğretmenlere bir takım görevler düşmektedir. Bu görevleri Şahinel (2005) şu şekilde sıralamaktadır:

- Bir birey olarak her gencin değerli ve önemli olduğu görüşünü benimsemek,
- Ortak varılmış kararların doğruluğuna inanmak,
- Gençlerin kendi problemlerini karşılama ve çözme yeteneklerine inanmak,
- Demokratik işleyiş karşısında sabırla davranmaktır.

Öğretmenlerin öğrencilere eleştirel düşünme ortamı oluştururken, öğrencilere su noktalarda model olmaları beklenir (Fisher, 2005).

- Meraklı olmaları ve öğrencilerin de meraklı olmalarını teşvik etmelidirler.
- Aktif dinleme becerisine sahip olmalıdırlar.
- Öğrendikleri yeni bilgileri öğrencilerle paylaşmalıdırlar.
- Düşünme dilini kullanmalıdırlar.
- Öğrencilerin katılımını sağlamalıdırlar.

Bu bağlamda öğretmenler öğrencilerin eleştirel düşünebilen bireyler olarak yetişmesinde önemli bir role sahip olmakla birlikte, öğrenme-öğretme faaliyetlerinde eleştirel düşünme yaklaşımının gereksinimlerini eksiksiz bir biçimde dikkate almaları gerekmektedir.

Khandaghi ve Pakmehr (2011) Yüksek Öğretimin sosyal gelişimde ciddi bir rolü olduğunu belirtmektedir. Amacın, farklı düşünme yaklaşımları uygulayarak bilimsel faaliyetlerde bireyler yetiştirmek olduğunu ve analist ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren eğitim sisteminin oluşması gerekliliğini ifade etmektedir. Ennis, Lipman ve Paul gibi filozoflara göre bütün eğitim sistemlerinin temel amacı, mantıksal akıl yürüten düşünürler ve mantıklı sonucu bulmak için her yönden düşünen bir bireyler yetiştirmektir. Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için de eleştirel düşünme yaklaşımının boyutlarının iyi bilinmesi gerekmektedir.

2.1.4. Eleştirel Düşünmenin Boyutları

Eleştirel düşünme kavramı, felsefe ve psikolojik açıdan açıklanmaya çalışılmıştır. Felsefi yaklaşım iyi düşünmenin normları, insan düşüncesi kavramı ve gerçekçi, tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan zihinsel beceriler üzerine 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 (Şahinel, 2002).

Paul ve diğerleri (1990) eleştirel düşünmenin boyutlarını, duyuşsal stratejiler, bilişsel stratejiler (makro yetenekler), bilişsel stratejiler (mikro beceriler olmak üzere üç kategoriye ayırıp açıklamışlardır. Özdemir (2005) belirtiler stratejileri şu şekilde açıklamıştır.

1. Duyuşsal stratejiler
 - a. Özgür, bağımsız düşünme
 - b. Birey merkezli veya toplum merkezli bakış açısı geliştirme
 - c. Tarafsız düşünebilme deneyimlerini geliştirme
 - d. Duygular altında yatan düşünceleri, düşünceler altında yatan duyguları anlama
 - e. Entelektüel tevazu geliştirme ve uzak değerlendirme yapma
 - f. Entelektüel cesaret geliştirme
 - g. Entelektüel dürüstlük ve doğruluk geliştirme
 - h. Entelektüel azim geliştirme
 - i. Akıl yürütmede kendine güven geliştirme
2. Bilişsel stratejiler (makro yetenekler)
 - a. Genellemeler geliştirme ve aşırı basitleştirmelerden kaçınma
 - b. Benzer durumları karşılaştırma
 - c. Bir bakış açısı geliştirme
 - d. Sorunları, meseleleri ve inançları açıklama
 - e. Kelimelerin ve sözlerin anlamını açıklama, analiz etme
 - f. Değerlendirmeler için kriterler geliştirme
 - g. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini test etme

- h. Derin biçimde sorgulama yapma
 - i. Tartışmaları, inançları, teorileri analiz etme veya değerlendirme
 - j. Çözümler üretme
 - k. Aksiyonları, politikaları değerlendirme
 - l. Eleştirel okuma
 - m. Eleştirel dinleme
 - n. Disiplinler arası bağlantı kurma
 - o. Sokratik tartışma uygulamaları yapma
 - p. Diyaloğa dayalı akıl yürütme ve düşünme
 - q. Diyalektik akıl yürütme
3. Bilişsel stratejiler (mikro beceriler)
- a. Güncel uygulamalarla ilgili olarak iddiaları ve amaçları karşılaştırma
 - b. Önemli benzerlikleri ve farklılıkları belirleme
 - c. İlgisiz gerçeklerden ilgili olanları ayırt etme
 - d. Olası, makul yorumlar, tahminler ve sonuçlar çıkarma
 - e. Kanıtlar ve iddia edilen gerçekleri değerlendirme
 - f. Çelişkileri tanıma ve fark etme
 - g. Doğurgu ve sonuçları keşfetme (The Critical Thinking Community, 2008).

2.1.5. Eleştirel Düşünme Süreçleri

Eleştirel düşünme farklı türde üç süreci kapsayan bir yaklaşımdır. Özden (2005) bu süreçleri şu şekilde açıklamaktadır;

- a. Değerlendirme Olarak Eleştirel Düşünme: Duygu ve değerlerden bağımsız kalarak, elde edilen verilerin mantıksal olarak yargılanmasıdır. Bu tür düşünme sürecinde amaç; öğrencilere günlük yaşamda karşılaşmaları muhtemel ön yargı, varsayım ve kandırmaları tanımadaki yardımcı olabilmektir.
- b. Problem Çözme Olarak Eleştirel Düşünme: Sonuca ulaşmak için kullanılan kriterleri, alternatifleri tanımlama ve seçme olarak

tanımlanabilir. Bu süreçte öğrencilerin öğrenmesi gereken en temel şey; hiç bir problemin tek çözümü olmadığı, her zaman alternatiflerinin olabileceğidir (Lusardi, Levangie ve Fein, 2002).

- c. Entelektüel Gelişme Süreci Olarak Eleştirel Düşünme: Bu süreçte öğrencilerin üç alanda gelişimi beklenmektedir. Bunlar; tartışma yeteneği, bilişsel süreci anlama ve entelektüel gelişimdir.

2.1.6. Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Branch (2000) eleştirel düşünme gücüne sahip bireylerin, meraklı, açık fikirli, sistematik, çözümleyici, entelektüel olgunluğa sahip, özgüven sahibi, doğruyu aramada istekli olduklarını ifade etmektedir. Kaya (1997) ise eleştirel düşünme becerisine sahip olabilmesi için bireylerin mevcut sorunu farkedebilmesi, esnek, önyargısız düşünebilmesi, araştırmaya ve düşünmeye istekli olabilmesi ve şüpheli olması gerektiğinin öneminden bahsetmektedir.

Ruff (2005) eleştirel düşünmeye sahip olmak isteyen bireyde aşağıdaki altı özelliğin bulunması gerektiğini belirtmektedir:

- Plan yapmaya istekli olma soruları cevaplamadan önce tepkileri düşünme alışkanlığı,
- Esneklik; yeni seçeneklere açık olmada gönüllük, uygun bilgiyi toplamak için karar vermeyi erteleme,
- Sebat; cevapların çabuk veya kolay olmadığı zamanlarda çalışmaya devam etme istekliliği,
- Kendi kendine düzeltmeye isteklilik, hatalardan öğrenme ve bilgide tarafsızlık,
- Dikkatli olma, kendi sürecini ve kapasitesini gözlemleme,
- Fikir birliği-araştırma, diğerleri ile anlaşmada başarılı olmak için uzlaşma ve iletişim kurma becerisidir.

Ferrett (1997) eleştirel düşünen birey özelliklerini; yerinde sorular sorma, kavrama ve bilgi eksikliğini kabul etme, meraklı olma, analiz yapmak için kıstaslar geliştirme, başkalarının fikirlerini dinleme ve dönüt verme, inanç ve varsayımları gerçeklerle karşılaştırma şeklinde açıklamaktadır. Demir (2011) ise eleştirel düşünmenin rastgele bir düşünce şekli olmadığını ifade ederek, eleştirel düşünme gücüne sahip bir bireyin sorunların nedenlerini derinlemesine incelemesi, anlamaya çalışması, gerektiği yerde karşı çıkması, olaylara saplantısız ve nesnel olarak bakabilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Eleştirel düşünme konusunda birçok uluslar arası çalışmalar yapılmaktadır. Örgütlenme, seçme ve bilgi veya kullanma yönleri ile eleştirel düşünme becerisini kazanmak bireyler için ihtiyaç haline gelmektedir. Eleştirel düşünme becerilerine sahip olan bireylerin meraklı, açık fikirli, sistematik, çözümleyici ve kendine güvenen bireyler olduğunu belirtmektedir (Reed ve Kromrey, 2001; Lee, Lee, Wootton ve Chang, 2000).

Kökdemir'e (2000) göre; eleştirel düşünme süreci, içeriğinde birçok beceriyi kapsamaktadır. Bu beceriler; kanıtlanmış gerçekler ve iddialar arasındaki farklılığı tespit edebilme, mevcut bilgilere ait kaynakların güvenilirliğini değerlendirme, ilgisiz bilgileri kanıtlardan ayırabilme, önyargı ve bilişsel hataların, tutarsız yargıların farkında olabilme, etkili bir biçimde soru sorabilme, dili etkili kullanabilmedir.

Eleştirel düşünme becerileri bireyler için okul deneyimi boyunca olduğu kadar vatandaş olarakta insanlar için yararlı ve önemli unsurdur. Bireyler istedikleri sürece aşağıda belirtilen beceriler yararlı olacaktır:

- Sunulan bir metin ya da denemede kanıtlı olarak eleştirel tepki verebilme,
- Okuma ya da söylem kalitesini değerlendirebilme,
- Bir argüman kurabilme,

- Önceki bilgilere dayalı bir ürün ortaya koyabilme (Abrami ve diğerleri, 2008; Browne ve Keeley, 2000).

Amerikan Felsefe Derneğinin gerçekleştirdiği Delphi projesi kapsamında ortaya çıkan ve bu araştırmada veri toplama aracı olarak da kullanılan California Eleştirel Düşünme Ölçeğinde yedi eleştirel düşünme eğilimi tanımlanmıştır. Bu eğilimler (Kökdemir, 2003):

- **Doğruyu arama:** Seçenekleri ve birbirinden farklı düşünceleri değerlendirme. Bu eğilime sahip olan kişiler, gerçeği arama, soru sorma, kendi düşüncelerinden farklı yapıdaki veriler karşısında dahi nesnel davranma davranışı içerisindeyler.
- **Açık fikirlilik:** Bireyin farklı yaklaşımlar karşısında hoşgörü, kendi hatalarına karşı duyarlı olması. Bu eğilime sahip bireylerin, herhangi bir karar alırken, başka bireylerin de fikirlerini dikkate alması gerekmektedir.
- **Analitiklik:** Sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor sorunlar karşısında bile akıl yürütüp, nesnel kanıtları kullanabilme.
- **Sistematiklik:** Örgütlü, dikkatli ve planlı araştırmaları içerir. Bu eğilime sahip bireylerin bilgiye dayalı olarak, belli bir süreci kapsayan bir karar verme eğilimi içinde oldukları belirtilmektedir.
- **Kendine güven:** Bireyin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni içerir.
- **Meraklılık:** Herhangi bir çıkar ve beklenti gütmeyen bilgi edinme ve yeni birşeyler öğrenme isteğini içerir.
- **Olgunluk:** Zihinsel olgunluk ve bilişsel gelişim.

Yukarıda belirtilen eğilimler itibariyle eleştirel düşünme gücüne sahip bir birey;

- Bir sorunu, problemi ve iddiayı açık bir biçimde ifade eder,
- Diğer bireylerin kesin bir dil kullanmasını ister,
- Düşünmeden hareket etmez,

- Bir düşünceyi oluştururken azimlidir,
- İddiaları destekleyen neden ve kanıtları arar ve sunar,
- Ön bilgilerini kullanır,
- Yeterli yargı bulununcuya kadar yargıdan şüphe duyar.

Paul ve Elder (2001)'e göre, bireyin eleştirel düşünme becerileri kazanarak düşüncesini disipline edebilmesi, yalnızca rasyonel düşünebilmesine değil; alçakgönüllü, adil, dirençli, tarafsız, güvenilir, cesur, empati kurma, özerk ve dürüst bir kişilik geliştirmesine de yardımcı olmaktadır ve böylece birey özgüvenini artırarak yaşantısı zenginleştirebilmektedir.

Jonassen (2006)'e göre eleştirel düşünme bilginin anlamlı ve kullanışlı bir şekilde düzenlemesi sürecidir ve üç temel beceriyi kapsar. Bunlar değerlendirme, analiz ve ilişki kurmadır.

- **Değerlendirme:** Bir bilginin güvenilirliğini, kullanılabilirliğini, konu veya problemle olan ilişkisinin gücünü belirleyebilme, bilgileri önem derecelerine göre sıralayabilme, mantık yürütme sürecinde ortaya çıkan hataları, yalanları ve zayıflıkları ortaya çıkarabilme ile sav ve tezleri sınyarak doğruluklarını kanıtlayabilme yetenekleridir.
- **Analiz:** Bireylerin bir şeyin düzenlenme şablonlarını fark etme, nesneleri ortak özelliklerine göre sınıflandırabilme, hipotez, sav ve kişisel inançları tanımlayabilme, bir bilgi yığınının ana fikrini tanımlayabilme ve ana fikri yan fikirlerden ayırabilme, düzenlenmiş bilgidaki ardışıklığı ve hiyerarşiyi bulabilme gücü ve yeteneğidir.
- **İlişki Kurma:** İlişki kurma, nesneler ve olaylar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyabilme, genellemelerden çıkarımlar yapabilme (tümdengelim), veri ve bilgiden genellemeler yapabilme (tümevarım), olaylar ve nesneler arasında bulunan sebep-sonuç ilişkilerini tanımlayabilme ve bunların muhtemel sonuçlarını tahmin edebilme yeteneğidir.

Eleştirel düşünerek bireysel yaşam kalitesini arttırabiliriz. Öncelikle, eleştirel düşünme daha iyi karar vermemizi sağlar. Diğer bir deyişle, hayatın bir çok alanlarında yararlanabileceğimiz bir yaşam becerisidir. Örneğin, ebeveynlik, iş gücü politika ve vatandaşlık gibi eğitim sektöründen farklı alanlarda bireylerin karşılaştığı sorunların çözümü için de gereklidir (Johanson, 2010; Nosich, 2009).

2.1.7. Eleştirel Düşünme Eğitimi

Literatür incelendiğinde eleştirel düşünme yaklaşımının öğrencilerde gelişmesi gerekliliği konusunda büyük bir görüş birliği olsa da bunun nasıl yapılacağına ilişkin farklı fikirler ve öneriler ortaya atılmaktadır.

Kazancı (1979) bireylerde eleştirel düşünme gücünün geliştirilmesini amaçlayan eğitim anlayışının önemli gerekçelerini şu şekilde ifade etmiştir:

- Öğrenenlerin hayatları boyunca verecekleri kararların başarısı, eleştirel düşünme gücünü kullanmadaki becerileriyle bağlantılı olacaktır.
- Eleştirel düşünme gücünün, reklam, propaganda gibi tekniklerin olumsuz etkilerinden korunması konusunda önemli bir araç olarak nitelendirilmektedir .
- Eleştirel düşünme gücü ancak erken yaşlarda geliştirilip, kullanılmalıdır çünkü yaşın ilerlemesiyle birlikte bu eğilimin kazanılması ve geliştirilmesi güç bir duruma gelebilmektedir .

Dumke'nin "Executive Order 338" programında eleştirel düşünme eğitimi şöyle açıklanmaktadır (Fung, 2005; 2):

"Eleştirel düşünme öğretimi mantıkta kullanılan dilin ilişkisini anlamaya ulaştırmak için tasarlanmıştır. Bu da öğrencileri analiz yapmaya, eleştirme becerisine ulaştırmaya, düşünceleri savunmaya, tümdengelim, tümevarım

dayalı nedenlere ulaştırmaya ve gerçeğe ulaşmaya veya bilgi ya da inanç ifadelerinin belirsiz anlamlarından çıkarılan sonuçlara dayalı olarak yapılan yargılara ulaşmaya yardımcı olmalıdır. Eleştirel düşünme öğretiminde beklenen en düşük düzey gerçek ile yargıyı, inanç ile bilgiyi birbirinden ayırabilme, tümdengelim, tümevarım süreçlerinde yer alan becerilere sahip olma, dilde, düşüncede yer alan formal, informal hataları anlama becerilerini içermektedir şeklinde belirtmektedir”.

Şahinel (2001) Türk Milli Eğitim Kanununda yer alan genel ve özel hedeflerin, eleştirel düşünme yaklaşımının içeriğiyle örtüştüğü yönünde görüş belirterek, özgür ve demokratik bir topluma dönüşmede teknolojinin gelişimiyle birlikte karşımıza çıkan bilgi çeşitliliği ve fazlalığı karşısında eleştirel bir bakış açısıyla ilgili ve ilgisiz bilgileri ayırt etmek için eleştirel düşünme yaklaşımının eğitimdeki gerekliliğinden bahsetmektedir. Ayrıca eğitsel faaliyetlerde eleştirel düşünme becerilerini bir araç olarak kullanarak, bu becerilerden faydalanmayı amaçlayan bir öğretim programının geliştirilmesi ve aşağıda verilen strateji ve tekniklerin kullanılması gerekliliğinden bahsetmektedir. Bu strateji ve teknikler:

- Doğru soruyu sorma
- Yaratıcı drama ve diğer görüşleri yeniden yapılandırma
- Olgu, görüş ve sebepler ile usa vurma arasındaki farklılığı öğretme
- Sınıf içi değerlendirme teknikleri
- İşbirliğine dayalı öğrenme stratejileri
- Örnek olay, tartışma
- Diyaloglar
- Tüm eleştirel düşünme stratejileri için sınıf içi uygulamalar

İpşiroğlu (1988) “eleştirel düşünme eğitimi nasıl yapılabilir?” sorusunu iki noktada yanıtlamıştır. Bunlar; okuma sevgisi ve alışkanlığının kazandırılması ve düşünmeyi gerektiren bir ders programının

hazırlanmasıdır. Kökdemir (2003) ise eleştirel düşünme öğretimine yönelik iki öneri sunmuştur. Bunlar;

- **Genel yaklaşım öğretisi:** Eleştirel düşünme egzersizleri tek bir derse veya konuya endeksli olmayıp, bir çok ders eleştirel düşünme uygulamalarının yapılması için uygun ortam sağlamaktadır.
- **Eleştirel düşünme dersi:** Eleştirel/yaratıcı düşünme dersinin öğrencilerle birlikte yürütülmesi ve bu tür ders veya derslerin ilköğretimden itibaren eğitim programında yer alması gerekmektedir.

Vural ve Kutlu (2005) eleştirel düşünme öğretiminde dört temel yaklaşım olduğunu ileri sürmektedir. Bunlar;

1. **Konu Tabanlı Eğitim Yaklaşımı:** Bu yaklaşımda eleştirel düşünme ilkeleri ve kuralları açık bir biçimde öğrencilere verilmektedir.
2. **Konuya Entegre Etme Yaklaşımı:** İçerik birimiyle eleştirel düşünme ilke ve kurallarını bütünleştirmeyi önermekle birlikte bu yaklaşımda kurallar ve ilkeler açık bir biçimde verilmemektedir.
3. **Genel Yaklaşım:** Eleştirel düşünme becerileri okulda verilmekte olan ders içerikleri dışında bir içerik temel alınarak geliştirilen beceri temelli program niteliğindedir.
4. **Karma Yaklaşım:** Hem konu tabanlı hemde genel yaklaşımın bütünleştirilip kullanılmasını öngören yaklaşımdır.

Eleştirel düşünmenin öğretilmesi için öncelikle nasıl öğretileceği ve eleştirel düşünmeye teşvik etmek için bu süreçte hangi öğretim yöntemlerinin kullanılacağı belirlenmesi gerekir. Bu noktada Halpern (2003), öğrenciler bu süreci metotlarda öğrendiği zaman, düşünme becerileri teşvik edilir ve aktarılabilir, bilgi kapasiteleri ve alanları değişebilir şeklinde belirtmektedir. Bu yüzden, eğitimin eleştirel düşünmeyi geliştirmek için kullanılacak olması bu süreçte doğru metotların kullanılmasına bağlıdır.

Eğitim ve öğretim sürecinde eleştirel düşünme becerisinin gelişmesine katkı koyan bir takım yöntemler vardır. Bunlardan en önemlileri; soru sorma, tartışma ve problem çözmedir:

1. Soru Sorma

Eğitsel faaliyetlerde öğrenenlere açık uçlu, düşünmeyi gerektiren sorular yöneltilerek eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine olanak sağlanabilir.

2. Tartışma

Tartışma kavramı herhangi bir konuyu farklı bakış açılarıyla irdelemeyi temel almakta ve farklı görüşlerin ortaya konulması ve bunların serbestçe ifade edilmesini kapsamaktadır (Şimşek, 2000). Eğitsel faaliyetlerde herhangi bir konu kapsamında demokratik bir tartışma ortamı yaratılarak, öğrenenlere tartışma kültürünü kazandırıp, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi sağlanabilir.

3. Problem Çözme

Court'a (1991) göre, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde problem çözme yöntemi önemli ve etkili bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Problem çözme yöntemiyle öğrenenler mevcut bir sorun karşısında mantıklı ve sistematik çözümler üreterek, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedirler.

2.1.8. Eleştirel Düşünmenin Gelişimini Engelleyen Faktörler

Eleştirel düşünme yaklaşımının gelişimini engelleyen faktörler farklı yazarlar tarafından farklı biçimlerde ele alınmaktadır. Eleştirel düşünme yaklaşımında; yaş, kişisel gelişim, sosyo-ekonomik düzey, eğitim düzeyi, inançlar, aile, çevre gibi faktörler etkili olabilmektedir.

Sarioğlu (2009) eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörlerden birinin de zekâ olduğunu ifade ederek, karmaşık düşünme süreçlerini gerektiren eleştirel düşünme yaklaşımının belli düzeyde bir zekâ gerektirdiğini öne sürmüştür. Onosko'ya (1991) göre eğitimde eleştirel düşünme yaklaşımına engel olarak nitelendirilebilecek faktörler ise öğretim sürecinin sadece bir bilgi transferinden ibaret olarak tanımlanması, içeriğin çok yüzeysel aynı zamanda geniş olması, sınıf nüfusunun fazla olması, öğrenenler açısından düşük beklenti içerisinde girilmesi ve öğretmenin zamanı etkili kullanılmamasıdır.

Yuva (2011) günümüz şartlarında eleştirel düşünmeyi etkileyen birçok unsur bulunduğunu ifade ederek, eğitim kurumlarında uygulanan müfredatların niteliğinden fazla miktarıyla ilgilenilmesi, ezbere dayalı öğretim stillerinden vazgeçilmemesi, toplumun sosyo ekonomik düzeyi, medya ile her alanda iç içe olunması ve önyargı gibi faktörleri eleştirel düşünme yaklaşımında bir engel olduğu görüşünü savunmaktadır.

Şenşekerci ve Bilgin'e (2008) göre; aşırı bağımlı kişilik özellikleri sergilemek, katı tutumlu bir birey olmak, dogmatik düşünce sistemine sahip olmak, aşağılık duyguları içinde hareket etmek, önyargılı olmak, düşünce ve kararlarda bir otoriteye bağlı kalmak, belirli bir değer sistemini benimsemek, belli fikirlerle özdeşleşmek, yaşamda karşılaşılan olumsuzluklar neticesinde yeterince kavram geliştirememek, yeterli oranda zihin gücüne sahip olmamak eleştirel düşünme yaklaşımının önünde engel olabilecek faktörlerdir.

Tümkiye ve Aybek göre (2008), eleştirel düşünmenin gelişimini engelleyen faktörlerden biri de çocuğun içinde doğup büyüdüğü ve onun kişiliğinin oluşmasını sağlayan toplumun kültürüdür çünkü her toplumun kendine özgü gelenek, görenek ve toplumsal normlar anlayışı bir başka deyişle kültürü vardır.

Yapılan alan araştırması sonucu eleştirel düşünme yaklaşımıyla ilgili olarak geçmişten günümüze farklı tarihlerde ve farklı ülkelerde birçok bilimsel

araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu bilimsel araştırmalar günümüzde eleştirel düşünme yaklaşımının gelişmiş bir toplum olmada ne denli büyük bir öneme sahip olduğunun altını çizmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik yurtiçi ve yurtdışında yapılan bilimsel çalışmalara kronolojik sırayla yer verilerek, detaylı bir biçimde inceleme yapılmıştır.

2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yapılan literatür taraması sonucunda eleştirel düşünme yaklaşımıyla ilgili olarak KKTC'de (Yurtiçinde) yapılan herhangi bir bilimsel araştırmaya rastlanılmamıştır.

2.2.2. Yurt dışında Yapılan Araştırmalar

Novak (2000) tarafından yapılan araştırmada Slovenya ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri kazandırma konusunda yeterlilikleri araştırılmıştır. Yapılan araştırmada öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri kazandırmada istenilen oranda yeterli olmamasıyla birlikte, kalabalık sınıf nüfusunun ve demokratik olmayan okul ortamlarının eleştirel düşünmenin gelişiminde engel olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Onwuegbuzie (2001) tarafından yapılan araştırmada yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri karşılaştırılmıştır. 101 yüksek lisans, 101 doktora öğrencisinin dâhil edildiği araştırmada California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre eleştirel düşünmenin akademik başarıyla doğrudan

bağlantılı olduğu, araştırmada doktora öğrencilerinin lehinde anlamlı farklılıkların saptandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Reed ve Kromrey (2001) tarafından yapılan bir araştırmada eleştirel düşünme eğitimi alan bir grup Amerikan Tarihi öğrencisi ile bu eğitimi almayan bir grup Amerikan Tarihi öğrencisinin eleştirel düşünme, eleştirel düşünme eğilimi ve akademik başarılarını karşılaştırmıştır. Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Deneme Testi, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanteri ve araştırmacıların hazırladığı ünite testinin kullanıldığı araştırma sonucunda eleştirel düşünme eğitimi alan grubun eleştirel düşünme becerilerinin arttığı, fakat iki grup arasında eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı yönünden anlamlılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Akbiyık (2002) tarafından yapılan araştırmada yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler ve düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farkın olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerin akademik başarısı, düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Hermann (2002) tarafından yapılan araştırmada eleştirel düşünmenin web destekli ve geleneksel sınıf ortamında verilmesindeki etkisi incelenmiştir. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırmanın sonucuna göre; eleştirel düşünmenin web destekli ortamda verilmesinin geleneksel ortamlara göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Li-Fanh Zahng (2003), yaptığı araştırmada düşünme stillerinin, eleştirel düşünmeye katkısı olup olmadığını ortaya koymak istemiştir. 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. Araştırmının sonuçlarına göre düşünme stiline istatistiksel olarak anlamlı düzeyde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkısı olduğu görülmüştür.

McGrath (2003) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Gelen (2003) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerileri kazandırma yeterlilikleri değerlendirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin genel olarak ezbere yönelik soru sordukları, üst düzey düşünmeyi gerektiren soruları az sordukları veya hiç sormadıkları, düşünme becerileri kazandırmada genel olarak yetersiz oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Donnell, Patricia Ann (2004), Youth Adventure Program'ına katılan üstün zekâlı (gifted) ve yetenekli (talented) ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileriyle arkadaşlık, duyarlılık ve ıraksak düşünme (divergent thinking) becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Ayrıca cinsiyet farklılığına da bakılmıştır. Öğrencilerin yaratıcılıklarını ölçmek amacıyla Torres Yaratıcı Düşünme Test'i kullanılmıştır. Öğrencilerin arkadaşlık, duyarlılık ve ıraksak düşünme becerileri ise araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme araçlarıyla ölçülmüştür. Öğrencilerin yaratıcı düşünme, arkadaşlık ve ıraksak düşünme becerileri arasındaki ilişki için Pearson Korelasyon, cinsiyet farkı içinse t testi kullanılmıştır. Üstün zekâlı öğrencilerin arkadaşlık tutumları ve duyarlılık düzeyleri ile yaratıcılık testinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Yine üstün zekâlı öğrencilerin yaratıcılık testinden aldıkları puanlar ile öğrencilerin ıraksak düşünme becerileri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur.

Daud ve Husin (2004) tarafından yapılan araştırmada ikinci dil öğrenen (ESL) İngilizce yeterlilik sınıflarında edebi metinlerin çözümlenmesinde bilgisayar kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın bulgularına göre edebi metinlerin çözümlenmesinde bilgisayardan faydalanan deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinde, kontrol grubuna oranla önemli fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin dil öğretiminde bilgisayar programlarından yararlanılmasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu etki sağladığı, bu sebeple dil öğretiminde bilgisayarlardan yararlanılmasının bir gereksinim olduğu ifade edilmiştir.

Gadzella, Stephens, Stacks (2004) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri, ders notları ve genel not ortalamaları arasında ilişki belirlenmiştir. Bu amaçtan hareketle “Eğitim Psikolojisi” dersini alan 139 üniversite öğrencisi çalışma grubuna dahil edilerek, uygun ölçeklerle veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünmeyle ilgili bilgi ve becerilere sahip olmasının önemi bir kez daha ortaya koyulurken, eleştirel düşünmenin “Eğitim Psikolojisi” dersi ile öğretilebileceği, araştırma sonuçlarının “Eğitim Psikolojisi” dersindeki konulara göre farklılık gösterebileceği belirtilmektedir.

Torff (2005) öğretmenlerin eleştirel düşünme etkinliklerini farklı öğrenen popülasyonlarda kullanmaları ile ilgili inançlarını incelemiştir. Alanda çalışan, hizmet öncesi ve öğretmen adayları ve öğretmen olmayanlarla (üniversite eğitim alanlar) birlikte 408 kişi ile çalışmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi kullanmalarına yönelik inanç ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; hizmet öncesi eğitimin daha düşük düzeyde üst düzey öğrenenler için üst düzey eleştirel düşünme etkinlikleri destekledikleri, hem düşük düzey hem de yüksek düzey öğrenenler için düşük düzey eleştirel düşünme etkinliklerini kullanma konusunda daha düşük düzeyde destekledikleri görülmüştür. Hizmet içi

eğitimin ve öğrenme deneyimi düşük düzeyde öğrenenler için yüksek düzey eleştirel düşünme etkinliklerinin kısmen az düzeyde desteklediği görülmüştür.

Steward ve Dempsey (2005) tarafından yapılan araştırmada hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim puanları ile akademik başarıları arasında negatif bir ilişki olduğu aynı zamanda ulusal hemşirelik sınavında başarı durumuna göre eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Garcia (2006) çalışmasında web tabanlı seminerin öğretmen adaylarının eleştirel becerileri üstündeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada 86 hizmet öncesi öğretmenle çalışmıştır. Araştırma yarı deneysel modeldir. Veri toplama aracı olarak Nelson Deny Okuma testi ile Watson Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca deney grubundaki on öğretmen adayı ile görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin okuma ve eleştirel düşünme becerileri düzeyi verilen web tabanlı eğitime göre değerlendirilmiştir. Web tabanlı öğrenme ve akış semasının eleştirel düşünme, problem çözme ve karar oluşturmada etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Tiwari, Lai, So ve Yuen (2006) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde öğretim tekniklerinin etkisi araştırılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucuna göre problem temelli öğrenmenin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Dirimeşe (2006) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında hemşirelerin ve öğrenci hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimleri incelenmiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları incelendiğinde hemşire ve öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Kurnaz (2007) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada deneysel yöntemin öntest-sontest kontrol gruplu model esas alınmıştır. Araştırmada eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretim etkinliklerinin gruptaki öğrencilerin lehine eleştirel düşünme becerisi, erişimi ve tutumları açısından anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

Küçük (2007) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmiştir. İlişkisel tarama modeli çerçevesinde yapılan araştırmanın örneklemini 374 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini yeterli oranda geliştiremedikleri görülmüştür.

Ünal (2007) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında Anadolu Üniversitesi, Bilgi Yönetimi Ön Lisans Programı eleştirel düşünme açısından incelenmiştir. Durum çalışması modelinde yapılan araştırmada Bilgi Yönetimi Ön Lisans Programının çevrimiçi ünite düzeyleri, akademik danışmanların çevrimiçi öğrenmeye ilişkin bilgileri, öğrenme sürecindeki akademik danışman etkinlikleri, akademik danışman-öğrenci etkileşimi, öğrenci ödevleri ve işbirliğine dayalı öğrenme boyutlarında yetersiz olduğu ve programın bu boyutlardaki işleyişi eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede sorun yarattığı sonuçlarına varılmıştır.

Gülveren (2007) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörler araştırılmıştır. Betimsel ve ilişkisel alan araştırması temelinde yapılan çalışmanın örneklemini 1307 eğitim fakültesi öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre eleştirel düşünme becerileri cinsiyet faktörü ile karşılaştırıldığında anlamlı bir fark yoktur. Eleştirel düşünme becerileri bölüm değişkeni ile karşılaştırıldığında

okulöncesi öğrencilerinin daha başarılı olduğu, sınıf değişkeni açısından karşılaştırıldığında sınıf düzeyinin artmasıyla birlikte eleştirel düşünme gücünün azaldığı, anne ve baba eğitim düzeyinin ile mesleklerinin eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkili olmadığı araştırmada elde edilen diğer önemli sonuçlardır.

Akar (2007) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri incelenmiştir. Tarama modelinde desenlenen araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi konusunda yetersiz oldukları sonucuna varılmıştır.

Çekiç (2007) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeyleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Tarama modeli temelinde yapılan araştırmanın örneklemini 167 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre matematik öğretmen adaylarının önemli bir çoğunluğunun orta düzey olarak nitelendirilebilecek eleştirel düşünme gücüne sahip olduğu görülürken, eleştirel düşünme gücü düzeyleri analitik geometri dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

Akar (2007) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri karşılaştırılmıştır. İlişkisel tarama modeli temelinde yapılan araştırmanın çalışma grubunu 224 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin düşük düzeyde olduğu, bilimsel süreç ve eleştirel düşünme becerileri arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğu görülmüştür.

Akar (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının bilimsel

süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeylerinin yeterli olmadığı yönünde veriler elde edilmiştir.

Deniz (2009) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeyleri incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli çerçevesinde yapılan araştırmada çalışma grubunu Hacettepe üniversitesi, fen bilgisi ve sınıf öğretmenliğinden random olarak seçilen 83 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin 1.sınıftan 4.sınıfa anlamlı bir biçimde arttığı görülmektedir.

Demirhan (2010) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında beyin temelli öğrenme kuramına dayalı biyoloji öğretiminin akademik başarı, tutum, özyeterlik algısı ve eleştirel düşünme eğilimi gibi faktörler üzerinde etkisi incelenmiştir. Deneysel modele göre yapılan çalışmanın sonuçları eleştirel düşünme becerisi açısından incelendiğinde beyin temelli öğrenmeye dayalı etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Karahoca ve Diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışma, uygarlık tarihi derslerinde öğrencilerin eleştirel düşünmelerini için bilgisayar destekli aktif öğrenme sisteminin araştırılmasına dayanmaktadır. Bu sistem, öğrencilerin aktif katılımına ve öğrenmelerine uygun ortam sağlayan bilişsel haritalardan ve yardımcı multimedya araçlardan (sinema, flaş kartlar ve sınav uygulamaları) oluşmaktadır. Araştırma verileri İstanbul Bahçeşehir Üniversitesi'nde uygarlık tarihi dersine kayıtlı rastgele seçilen 54 öğrenciden grup anketleri kullanılarak toplanmıştır. Sonuçlar öğrencilerin %53.7 sinin uygulanan bilgisayar destekli aktif öğrenme sisteminin öğrencilerin eleştirel düşünmesine yardımcı olduğu göstermiştir.

Tiryaki (2011) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri değerlendirilmiştir. İlişkisel tarama modeli temelinde yapılandırılan araştırmada, 363 üniversite öğrencisi örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ile tartışmacı metin yazma becerileri arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı ve olumlu bir ilişki saptanmıştır. Ancak yine aynı araştırmada beklenenin aksine öğrencilerin yazma kaygısı ile eleştirel düşünme becerileri ve tartışmacı metin yazma becerileri anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Eleştirel düşünme yaklaşımıyla ilgili yukarıda özetlenen araştırmalar 2000 ve 2011 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu araştırmaların genel olarak öğretmen, öğretmen adayı ve öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini veya becerilerini belirleme, eleştirel düşünme eğilimlerini bir takım değişkenler açısından inceleme, eleştirel düşünme eğilimi ve becerilerini olumlu yönde artırmada etkili olan yöntem, teknik ve yaklaşımlar, eleştirel düşünme ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleme konuları çerçevesinde şekillendiği görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesi konuları üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma KKTC'deki Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiş olup, araştırma modeli olarak evren hakkında genel bir yargıya varma olanağı sağlayan genel tarama modeli tercih edilmiştir.

Karasar (2005), "genel tarama modelini çok sayıda bireyden oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir "şeklinde tanımlamıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

KKTC'deki Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmanın evrenini, KKTC'deki Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Maliyet, zaman, ulaşım gibi nedenlerden dolayı evrenin tümüne ulaşmak mümkün olmadığından araştırmada örneklem oluşturulmuş ve araştırmanın örneklem

grubunu 4.sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri Üniversitelere göre dağılımları ise tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. KKTC'deki Eğitim Fakültelerinde Öğrenim Gören 4.Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Dağılımları

Üniversite	Sayı
Doğu Akdeniz Üniversitesi (Gazimağusa)	289
Girne Amerikan Üniversitesi (Girne)	130
Lefke Avrupa Üniversitesi (Lefke)	20
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi (Lefkoşa)	143
Yakın Doğu Üniversitesi (Lefkoşa)	292
Toplam:	874

Tablo 3'deki verilere göre Yakın Doğu Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları örneklemin büyük bir çoğunluğunu oluştururken, Doğu Akdeniz Üniversitesinden 289, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesinden 143, Girne Amerikan Üniversitesinden 130, Lefke Avrupa Üniversitesinden ise 20 olmak üzere toplam 874 öğretmen adayı araştırmaya katılmıştır. Lefke Avrupa Üniversitesinden araştırmaya katılımın az olması ise mezuniyet durumunda sadece 20 öğrencinin olmasından kaynaklanmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

KKTC'deki üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören 4.sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “**California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği**” kullanılmıştır. İki bölümden oluşan ölçeğin birinci bölümünde demografik özellikler yer alırken, ikinci bölümde ise “Analitiklik,” “Açık Fikirlilik,” “Meraklılık,” “Kendine

Güven", "Doğruyu Arama" ve "Sistematiklik" olmak üzere 6 alt boyuttan oluşan eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği yer almaktadır.

Ölçeğin birinci bölümü olan demografik özellikler bölümünde; cinsiyet, yaş, uyruk, bölüm, eleştirel düşünmeye yönelik ders alma durumu, eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuma durumu, kültürel-sanat, ekonomik, siyasi gündemi takip etme durumu, kitap fuarı, sinema, tartışma grubu, kütüphane gibi etkinliklere katılma durumu, tercih edilen film türü gibi bilgiler yer almaktadır.

Anketin ikinci bölümünde "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kısmen Katılıyorum", "Kararsızım", "Kısmen Katılmıyorum", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde altılı likert tipi, eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmeye yönelik anket formuna yer verilmiştir. California eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin alpha güvenirlik katsayısı .849 olarak belirlenirken, alt boyutlarının alpha güvenirlik katsayısına bakıldığında ise "Analitiklik" alt boyutunun .751, "Açık Fikirlilik" alt boyutunun .684, "Meraklılık" alt boyutunun .819, "Kendine Güven" alt boyutunun .813, "Doğruyu Arama" alt boyutunun .706, "Sistematiklik" alt boyutunun ise .800 olarak belirlenmiştir.

3.4. Uygulama

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, KKTC'deki Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 4.sınıf öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Anket uygulamasına yönelik gerekli izin belgesi, Yakın Doğu Üniversitesi (YDÜ), Doğu Akdeniz Üniversitesi (DAÜ), Girne Amerikan Üniversitesi (GAÜ), Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi (UKÜ) Rektörlüklerinden alındıktan sonra, belirlenen günlerde KKTC'deki üniversitelere gidilerek, ilgili mercilerle görüştüktan sonra anket uygulaması öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca anket uygulaması gerçekleştirilen öğretmen

adaylarına, yapılacak araştırmanın öneminden ve sorulara ilişkin verilecek cevapların gizli tutulacağından bahsedilerek, anket ifadelerini doğru ve içten bir şekilde cevaplamaları sağlanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma kapsamında, "California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" aracılığıyla elde edilen veriler uzman görüşleri de alınarak SPSS paket programında, uygun istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir.

Demografik özelliklerin analizinde frekans (f) ve yüzdelik (%) değerler kullanılırken, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik eğilimleri açıklanırken ise aritmetik ortalama $\bar{X}$, standart sapma (S), en düşük ve en yüksek değerler kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının cinsiyetleri, eleştirel düşünmeye yönelik ders alma ve kitap okuma durumları, kültürel-sanat gündemi takip etme durumları ve kitap fuarlarına katılma durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı sorusuna yanıt aramak için t-testi kullanılırken, uyruğa, ekonomik-siyasi gündemi takip etme, sinemaya gitme durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı sonucuna ilişkin Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik eğilimlerini belirlemek amacıyla tablo 4'de verilen puan sınırları kullanılmıştır.

Tablo 4. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Puan Sınırları

Derece/Seçenek	Puan	Puan Sınırı
Kesinlikle Katılmıyorum	1.00	1.00 – 1.83
Katılmıyorum	2.00	1.84 – 2.66
Kısmen Katılmıyorum	3.00	2.67 – 3.49
Kısmen Katılıyorum	4.00	3.50 – 4.32
Katılıyorum	5.00	4.33 – 5.15
Tamamen Katılıyorum	6.00	5.16 – 6.00

1. Einleitung

Die Aufgabe der vorliegenden Arbeit ist es, die Eigenschaften der verschiedenen Arten von ... zu untersuchen und zu beschreiben. ...

Die Ergebnisse der Untersuchung sind in der folgenden Tabelle dargestellt.

2. Ergebnisse der Untersuchung

	I	II
Gruppe	50%	50%
Alter	20%	20%
Gender	50%	50%

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Eigenschaften der verschiedenen Arten von ...

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın genel ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmelerinden elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Bu bölümde araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin verilere sırasıyla yer verilmiştir.

4.1.1. Cinsiyet

Araştırmaya dâhil edilen öğretmen adaylarının cinsiyetlerine yönelik verilere tablo 5’de yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri

	f	%
Bayan	545	62,3
Bay	329	37,7
Toplam	874	100

Tablo 5’deki verilere göre araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının 545’ini bayanlar, 329’unu ise baylar oluşturmaktadır.

4.1.2. Yaş

Öğretmen adaylarının yaşlarına ilişkin bilgilere tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Yaşları

Yaş	f	%
19	1	,1
20	47	5,4
21	159	18,2
22	253	28,9
23	198	22,6
24	121	13,8
25	53	6,1
26	20	2,3
27	11	1,3
28	4	,5
29	3	,3
30	2	,2
42	1	,1
Toplam	874	100

Tablo 6'daki verilere göre öğretmen adaylarının yoğun olarak görüldüğü yaş grubu 21-24 yaş grubu olarak belirlenirken, en düşük görülen yaş grupları ise 42 ve 19 olarak belirlenmiştir.

4.1.3. Uyrak

Öğretmen adaylarının uyraklarına ilişkin bilgilere tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Uyrukları

Uyruk	f	%
KKTC	164	18,7
TC	710	81,1
Toplam	874	100

Tablo 7'deki verilere göre araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının 164'ü KKTC uyruklu olarak belirlenirken, 710'u ise TC uyrukludur.

4.1.4. Bölüm

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının okudukları bölümlere göre dağılımlarına tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümler

	f	%
Okul Öncesi Öğretmenliği	214	24,5
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	142	16,2
Türkçe Öğretmenliği	138	15,8
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	115	13,1
İngilizce Öğretmenliği	73	8,3
Türk Dili Edebiyatı Öğretmenliği	54	6,2
Sınıf Öğretmenliği	50	5,7
Matematik Öğretmenliği	30	3,4
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	41	4,7
Tarih Öğretmenliği	15	1,7
Fen Bilgisi Öğretmenliği	2	,2
Toplam	874	100

Tablo 8'deki verilere göre öğretmen adaylarının en yoğun olarak görüldüğü bölüm okul öncesi öğretmenliği bölümüyken (f=214), öğretmen adaylarının 142'si Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 138'i Türkçe

Öğretmenliği, 115'i Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, 73'ü İngilizce Öğretmenliği, 54'ü Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, 50'si Sınıf Öğretmenliği, 41'i Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 30'u Matematik Öğretmenliği, 15'i Tarih Öğretmenliği, 2'si ise Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde okumaktadırlar.

4.1.5. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Ders Alma Durumu

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik herhangi bir ders alıp almadıklarına ilişkin bilgilere tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Ders Alma Durumu

	f	%
Ders Alanlar	483	55,2
Ders Almayanlar	391	44,7
Toplam	874	100

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının 483'ü eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik bir ders aldıkları yönde cevap verirken, 391'i ise bu konuya ilişkin herhangi bir ders almadıklarını belirtmişlerdir.

4.1.6. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Kitap Okuma Durumu

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik herhangi bir kitap okuyup okumadıklarına ilişkin bilgilere tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Kitap Okuma Durumu

	f	%
Okuyanlar	501	57,3
Okumayanlar	373	42,6
Toplam	874	100



**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN
BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aylin Kaplan

**Lefkoşa
Haziran, 2012**



**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN
BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aylin Kaplan

Danışman: Yard. Doç. Dr. Çiğdem Hürsen

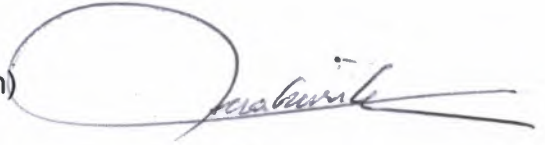
**Lefkoşa
Haziran, 2012**

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim
Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek (Başkan)



Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu (Üye)



Yard. Doç. Dr. Çiğdem Hürsen (Üye)



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

6.../07/2012

Prof. Dr. Cem Birol
Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, yüksek lisans programı gereği hazırlanan bu araştırma, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Beş bölümden oluşan bu araştırmanın birinci bölümünde araştırmanın problem durumu, amaç, alt amaçlar, önem, sınırlılıklar, varsayımlar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir. İkinci bölümünde araştırmanın kuramsal temeli ile ilgili araştırmalar üzerinde durulmuştur. Üçüncü bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve verilerin toplanması, uygulama ve verilerin çözümlenmesi yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Dördüncü bölümde araştırmada elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Beşinci bölümde ise araştırmada elde edilen bulgulara yönelik sonuçlara ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde değerli fikirleri ve yardımlarıyla bana yön veren, değerli zamanını benden esirgemeyen Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Başkanımız Sayın Prof. Dr. Hüseyin Uzunboyulu'ya teşekkür ederim.

Gerek araştırma sürecinde gerekse de yüksek lisans eğitimimde değerli fikirleri, destekleri ve katkılarıyla beni cesaretlendiren her an yanımda olan, değerli danışmanım Sayın Yard. Doç. Dr. Çiğdem Hürsen'e teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Araştırmada elde edilen verilerinin çözümlenmesinde yardım ve katkılarını esirgemeyen Sayın Yard. Doç. Dr. Fezile Özdamlı'ya teşekkür ederim. Ayrıca araştırma sürecinde yardımları ve destekleriyle yanımda olan değerli arkadaşlarım Uz. Nermin Bayrak, Uz. Sezer Kanbul, Uz. Deniz Özcan, Uz. Ayşe Nadir ve yine araştırma sürecinde yanımda olan tüm

arkadaşlarıma ve araştırmanın gerçekleşmesini sağlayan tüm öğretmen adaylarına teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde beni yüreklendiren, iyi-kötü günümde her an yanımda olan, manevi desteğini esirgemeyen, beni motive eden, en büyük destekçim olan değerli nişanlım Uz. Hasan Özdağ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak bugünlere gelebilmem için elerinden geleni yapan, büyük bir emek ve sabırla beni yetiştiren, hep yanımda olan, maddi ve manevi hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan annem Gül İpek Kaplan'a, babam Selahattin Kaplan'a sonsuz teşekkürler.

Aylin KAPLAN

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN BELİRLENMESİ

Kaplan, Aylin

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Çiğdem Hürsen

Haziran 2012, 107 Sayfa

Bu araştırmada Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetindeki (KKTC) Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik eğilimlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Tarama modeli çerçevesinde gerçekleştirilen araştırmanın evrenini KKTC'deki Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları oluştururken, örnekleme ise Doğu Akdeniz Üniversitesi, Girne Amerikan Üniversitesi, Lefke Avrupa Üniversitesi, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi ve Yakın Doğu Üniversitesinin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 874 4.sınıf (mezuniyet durumunda) öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada elde edilen veriler, Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise frekans (f), yüzdelik (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (S), en düşük ve en yüksek değerler, t-testi, mann whitney u testi kullanılmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının "doğruyu arama" ve "sistematiklık" eğilimlerinin ortalama puanları diğer faktörlere göre düşük düzeyde olsa da eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri bir takım değişkenler açısından incelenmiştir ve bu değişkenlerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisi belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet, uyruk, kültürel-sanatsal ve ekonomik-siyasi gündemi takip etme ve sinemaya gitme durumları açısından anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

ABSTRACT

DETERMINATION OF TEACHER CANDIDATES' CRITICAL THINKING TENDENCIES

Kaplan, Aylin

MA, Division of Curriculum and Instruction

Supervisor, Assist. Prof. Dr. ıgdem Hürsen

June 2012, 107 page

This study aims to determine the critical thinking tendencies of teacher candidates studying in the education faculties of universities in Turkish Republic of North Cyprus (TRNC).

This is a survey model research. While the population of the study consisted of teacher candidates studying in education departments of the universities taking place in TRNC, the sample of this study consisted of 874 4th class students studying in education faculties of Girne American University, Near East University, International Cyprus University and Lefke European University.

The data was collected by "the California Critical Thinking Disposition Inventory" adapted to Turkish by Kokdemir (2003). Frequency, percentage, mean, standard deviation, minimum and maximum values, t-test and Mann Whitney U-test were conducted to analyze the data.

Although, the average scores of teacher candidates' "search for truth" and "systematic" tendencies are lower level than the other factors, it is concluded that in general, they have positive tendencies in critical thinking. In addition, the critical thinking tendencies of teacher candidates were examined according to a number of variables also the influences of these variables on critical thinking tendencies were determined. According to results of the study, there are significant differences between teacher candidates' in terms of genders, nationalities, following the cultural-artistic and economic-political agenda and going to movies.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
	No
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	I
ÖNSÖZ	II
ÖZET	IV
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar	IX
ŞEKİLLER	XI

BÖLÜM

1. Giriş	1
Problem	1
Amaç	12
Önem	12
Varsayımlar	13
Sınırlıklar	14
Tanımlar	14
Kısaltmalar	14

BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve Ve İlgili Araştırmalar	16
Kavramsal Çerçeve	16
İlgili Araştırmalar	39

BÖLÜM

3. Yöntem	48
Araştırma Modeli	48
Evren ve Örneklem	48
Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması	49
Uygulama	50

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	51
---	----

BÖLÜM

4. Bulgular Ve Yorumlar	52
Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri.....	52
Cinsiyet	52
Yaş	53
Uyruk	53
Bölüm	54
Eleştirel Düşünmeye Yönelik Ders Alma Durumu	55
Eleştirel Düşünmeye Yönelik Kitap Okuma Durumu	55
Kültürel-Sanatsal Gündemin Takip Edilme Durumu	56
Ekonomik-Siyasi Gündemin Takip Edilme Durumu	56
Kitap Fuarına Katılım Durumu	57
Sinemaya Katılım Durumu	57
Öğretmen Adaylarının İzledikleri Film Türleri	57
Okulun Kütüphanesine Gitme Durumu	58
İnternetteki Tartışma Gruplarına Üyelik Durumları	59
Gazete Okuma Sıklıkları	59
Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	60
Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	65
Öğretmen Adaylarının Uyuğa Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	67
Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye Yönelik Ders Alma Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	69
Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye Yönelik Kitap Okuma Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	71
Öğretmen Adaylarının Kültürel-Sanatsal Gündemi Takip Etme Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	74
Öğretmen Adaylarının Ekonomik-Siyasi Gündemi Takip Etme Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	76

Öğretmen Adaylarının Kitap Fuarlarına Katılım Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	77
Öğretmen Adaylarının Sinemaya Gitme Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	79

BÖLÜM

5. Sonuçlar ve Öneriler	81
Sonuçlar	81
Öneriler	83
 Kaynakça	 85
Ekler	99

TABLÖLAR

	Sayfa
	No
Tablo 1. Düşünme ile Eleştirel Düşünme Arasındaki Farklar	23
Tablo 2. Eleştirel Düşünme Yaklaşımına İlişkin Genel Anlayışlar	25
Tablo 3. KKTC'deki Eğitim Fakültelerinde Öğrenim Gören 4.Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Dağılımları	49
Tablo 4. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Puan Sınırları	51
Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri	52
Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Yaşları	53
Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Uyrıkları	54
Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümler	54
Tablo 9. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Ders Alma Durumu	55
Tablo 10. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Kitap Okuma Durumu	55
Tablo 11. Kültürel-Sanatsal Gündemin Takip Edilme Durumu	56
Tablo 12. Ekonomik-Siyasi Gündemin Takip Edilme Durumu	56
Tablo 13. Kitap Fuarına Katılım Durumu	57
Tablo 14. Sinemaya Katılım Durumu	57
Tablo 15. İzlenen Film Türleri	58
Tablo 16. Okulun Kütüphanesine Gıtme Durumu	58
Tablo 17. İnternetteki Tartışma Gruplarına Üyelik Durumu	59
Tablo 18. Gazete Okuma Sıklıkları	59
Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Yaklaşımına Yönelik Eğilimlerinin Betimsel İstatistiksel Sonuçları	60
Tablo 20. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	65
Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Uyruğa Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	68
Tablo 22. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye Yönelik Ders Alma Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	69

Tablo 23.	Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye Yönelik Kitap Okuma Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	72
Tablo 24.	Öğretmen Adaylarının Kültürel-Sanatsal Gündemi Takip Etme Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	75
Tablo 25.	Öğretmen Adaylarının Ekonomik-Siyasi Gündemi Takip Etme Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	76
Tablo 26.	Öğretmen Adaylarının Kitap Fuarlarına Katılım Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	78
Tablo 27.	Öğretmen Adaylarının Sinemaya Gitme Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	79

ŞEKİLLER

		Sayfa
		No
Şekil 1.	Eğitimin Temel Öğeleri	2
Şekil 2.	Düşünmenin Temel Öğeleri	18
Şekil 3.	Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri	61
Şekil 4.	Öğretmen Adaylarının Analitiklik Alt Boyutuna İlişkin Eğilimleri	62
Şekil 5.	Öğretmen Adaylarının Açık Fikirlilik Alt Boyutuna İlişkin Eğilimleri	62
Şekil 6.	Öğretmen Adaylarının Meraklılık Alt Boyutuna İlişkin Eğilimleri	63
Şekil 7.	Öğretmen Adaylarının Kendine Güven Alt Boyutuna İlişkin Eğilimleri	63
Şekil 8.	Öğretmen Adaylarının Doğruyu Arama Alt Boyutuna İlişkin Eğilimleri	64
Şekil 9.	Öğretmen Adaylarının Sistematiiklik Alt Boyutuna İlişkin Eğilimleri	64

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem

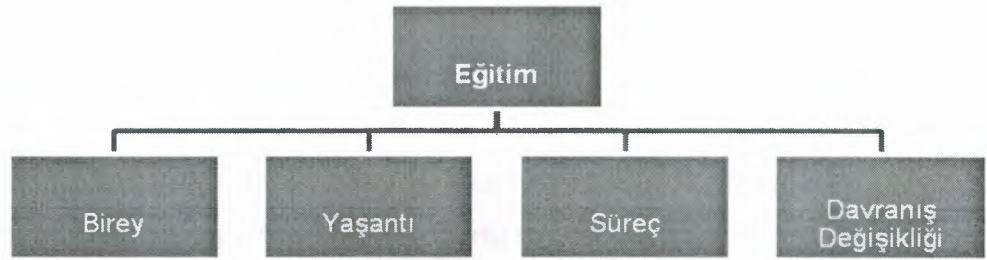
Eski çağlardan günümüze kadar olan süreç içinde gerek bireysel, gerekse de toplumsal gelişim açısından eğitim öncelikli bir yere sahip olmuştur. Bunun yanında dünyadaki değişim ve yeniliklerin bir yansıması olarak yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu yeni yaklaşımlar ise eğitim kavramına farklı anlamlar yüklemiştir.

Eğitim en genel anlamda; bireyde istendik yönde davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Alanyazında ise eğitim kavramına ilişkin farklı yazarların milyonlarca tanımına, açıklamasına rastlamak mümkündür. Demirel ve Kaya (2007), yaptıkları tanımda eğitimin seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin, özellikle de okulun etkisi altında sosyal yeterlik ve en iyi şekilde gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreç olduğunu belirtirken, Uzunboylu ve Hürsen (2011), eğitimin en genel anlamda bireyin toplum standartlarını, inançlarını ve yaşam yollarını kazanmasında etkili olan sosyal süreçlerin tümü olduğu görüşünü sunmaktadırlar.

Yukarıda yer alan tanımlara benzere olarak Uzunboylu ve Çelik (2011) eğitimi, bireylerin toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçler olup kişinin yaşadığı toplum içinde değeri olan, yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümü olarak tanımlamışlardır. Ayrıca eğitimin seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin (özellikle okulun) etkisi altında sosyal yeterlik ve optimum

bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreç olduğunu da belirtmişlerdir. Son olarak eğitimi, önceden saptanmış esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesidir olarak ifade etmişlerdir.

Gerek yukarıda yer alan gerekse de alanyazında eğitim kavramına yönelik tanımlar incelendiğinde, eğitimin dört temel öğeden meydana geldiği söylenilebilir. Eğitimi meydana getiren dört temel öğeye ise şekil 1'de yer verilmiştir.



Şekil 1. Eğitimin Temel Öğeleri (Uzunboyulu ve Hürsen, 2011)

Eğitimin gerçekleşebilmesi için şekil 1'de verilen dört temel öğenin birlikte çalışması gerekmektedir. Eğitimi oluşturan temel öğelerden biri olan insan; biyolojik, kültürel ve sosyal bir varlık olarak tanımlanırken, yaşantı ise insanların diğer insanlarla ve çevresiyle kurduğu etkileşim sonucu bireyde meydana gelen izler olarak tanımlanmaktadır (Uzunboyulu ve Hürsen, 2011).

Bireyin çevresiyle kurduğu etkileşimde önemli olan diğer bir öğe süreç ise başı ve sonu belli olmayan zaman birimi olarak yorumlanırken, davranış değişikliği ise eğitim süreci sonunda bireyde oluşan izlerdir (Uzunboyulu ve Hürsen, 2011).

Eğitim sonucunda bireyde oluşan istendik davranış değişikliği öğrenmenin gerçekleştiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Literatürde eğitim kavramında olduğu gibi öğrenme kavramına yönelik olarak da yapılan birçok tanıma rastlamak mümkündür.

Fidan (1985) öğrenmeyi, yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlarken, Erden ve Akman (1998) ise öğrenmenin sonunda mutlaka davranış değişikliği olduğu, öğrenmenin yaşantı ürünü olduğu ve öğrenmenin kalıcı izli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili bir öğretimin rolü ve önemi tartışılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmakta ve “insan nasıl öğrenir?” sorusuna “etkili bir öğretim” net ve iyi bir yanıt olmaktadır. Uzunboylu ve Hürsen (2011) öğretim kavramını formal eğitim içerisinde yer alan planlı ve programlı bir süreç olarak tanımlanırken, Gürkan ve Gökçe (1999) ise yaptıkları tanımda; öğretimin bireyde istenen yönde davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin toplamı olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretim aşağıda belirtilen özellikleriyle eğitim ve öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olup, bu kavram hakkında şunlar söylenilebilir (Uzunboylu ve Hürsen, 2011);

- Bir süreçtir,
- Planlıdır,
- Öğrenciyi geliştirmek ve ona bir şeyler kazandırmak amacıdadır,
- Öğrenmenin başlatılması ve sürdürülmesi etkinliklerini içermektedir.

Çağdaş eğitim sisteminde, sürekli gerçekleşen bir bilgi akışını öğrencinin öğrenmesini beklemek yerine, dünyada oluşan gelişmeleri takip edebilen, bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, ulaştığı bilgiyi sorgulayabilen, eleştirel düşünme gücüne sahip bireyler yetiştirmek temel amaçlardandır. Bireylere bu temel hedefleri kazandırabilmek, eğitim ve öğretim sürecinde eleştirel düşünme yaklaşımına yer vermekle mümkün olabilmektedir.

Geçmişten günümüze “Eleştirel düşünme nedir?” sorusu karşısında farklı yaklaşımlar izlenmiştir. Eleştiri sözcüğü günümüzde herhangi bir şeye yöneltilebilir tamamiyle olumsuz nitelikte yargı olarak görülse de eleştirel düşünme; akıl yürütme, analiz ve değerlendirme gibi zihinsel süreçlerden oluşan düşünme biçimidir (Şahinel, 2005).

Beyer (1988) eleştirel düşünmeye yönelik yaptığı yorumda; eleştirel düşünme becerisi kazanan bireylerin sorunu veya problemi açık şekilde ifade edebildiklerini, düşünmeden hareket etmediklerini, çalışmalarını kontrol ettiklerini, yeni düşünceler oluşturmaya istekli olduklarını, ortaya atılan iddiaların neden ve kanıtlarını araştırıp sunduklarını, yeterince kanıt buluncaya kadar sürekli kuşku duyma eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Beyer (1987) yapmış olduğu başka bir tanımda ise eleştirel düşünmeyi bilginin doğruluğunun, kesinliğinin değerlendirilmesi aynı zamanda argümanların ve bilgi iddialarının bir değeri olarak tanımlamaktadır.

Paul, eleştirel düşünmeyi, “Hızla değişen dünyada her insanın ayakta durması için bir ihtiyaç” (Glassner-Schwarz, 2007) ve “gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma” (Çavuş ve Uzunboylu, 2009) olarak ifade ederken, Cüceloğlu (1995), “kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmemizi amaç edinen aktif ve organize bir zihinsel süreç” olarak tarif etmektedir.

Johnson (2000), “eleştirel düşünme bir kişinin ilgiyi, örgütleyip, analiz edip, değerlendirdiği bir düşünme biçimi” şeklinde tanımlarken, Chaffe (1994), Eleştirel düşünme kavramına yönelik yaptığı yorumda, eleştirel düşünmenin bireyin hem kendi hem de diğerlerinin düşünce ve fikirlerini anlama ve sunma yeteneklerini daha iyi kullanmak için gerçekleştirilen etkin, düzenli ve işlevsel bir süreç olarak tanımlanabileceğini belirtmiştir.

Chaffe (1994) ise, eleştirel düşünme kavramına yönelik yaptığı yorumda, eleştirel düşünmenin bireyin hem kendi hem de diğerlerinin düşünce ve fikirlerini anlama ve sunma yeteneklerini daha iyi kullanmak için gerçekleştirilen etkin, düzenli ve işlevsel bir süreç olarak tanımlanabileceğini belirtmiştir.

Norris (1985) eleştirel düşünmeyi, öğrencilerin daha önceden bildiklerini uygulamaya koyması ve kendi düşüncelerine değer biçerek ön öğrenmeleri degistirmesi olarak tanımlamıştır. Kökdemir (2000)'e göre ise eleştirel düşünme süreci;

- Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme,
- Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme,
- İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme,
- Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme,
- Tutarsız yargıların farkına varabilme,
- Etkili soru sorabilme,
- Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme ve
- Bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı meta-biliş gibi beceriler içermektedir.

Paul ve Elder (2001), farklı eğitim kademelerinde, özellikle yükseköğretimde ancak düşünülerek öğrenilebilecek ders içeriklerinin olduğunu ve yukarıdaki düşünsel süreçler olmaksızın öğrencilerin birçok bilgiyi ezberleme yoluna gideceklerini belirtmektedir.

Eleştirel düşünme üzerine çalışan yazarlardan Clark-Birx (1993), eleştirel düşünme becerisinin süreçleri; Walters (1986), eleştirel düşünmenin dört genel özelliği; Alfaro-LaFevre (1999), eleştirel düşünmenin içerdiği yedi öge; Daly (1998), ise eleştirel düşünmenin temel öğeleri üzerinde durmuşlardır (Edwards, 2007).

Fisher'e (2007) göre; eleştirel düşünme, gözlemlerini etkin bir biçimde yorumlama ve değerlendirme, iletişim kurma ve tartışma yetisidir. Eleştirel düşünen birey; her şeyden önce yeniliğe ve değişime açık olmak zorundadır. Eleştirel düşünmeye sahip olan insanlar, bir açıklama, olay veya durumu değerlendirerek kabul eder ya da reddederler (Jitgarun ve Tongsakul, 2009).

Ennis eleştirel düşünmenin bazı kuralları olduğunu söylemektedir. Bu kuralların bazıları inandıklarımızın doğru ya da yanlış olduğunu veya hangi kanıtların değişik türdeki inançlara uygun olduğunu savunduğumuz durumları içermektedir. Eleştirel düşünme yansıtıcıdır çünkü bu kurallar sistemini kullanma, dikkatli yargılamayı ve kararlı olarak denetlemeyi gerekli kılar. Bu şekilde eleştirel düşünme bir beceridir veya kişinin bir şey yaparken ne yaptığı hakkında iyi düşünmesini gerektiren bir uygulamadır (Hunter, 2007).

Eleştirel düşünme her alandaki anlayış teorilerinin temel bir becerisidir (Guiller, Durndell ve Ross, 2008). Ayrıca, eğitimciler öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için eleştirel düşünmeyi yüksek öğretim kurumlarında önemli bir konu olduğunu belirtmişlerdir (Yang, Newby ve Bill, 2007). Şahinel (2005) ise eleştirel düşünme kavramını, özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve öz denetimli düşünce biçimi olarak tanımlamıştır.

Browne, Keeley-Vasudeva (1992), eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi konusunda en büyük görevin eğitim kurumlarına düştüğünü ve bunun özellikle yükseköğrenimin en önemli amaçlarından biri olarak kabul edilmesi gerektiği görüşünü bildirmişlerdir.

Türkiye'de ve dünyada yeni eğitim-öğretim teknikleri geliştikçe eğitim sisteminin, okulların ve öğretmenlerin nitelikleri sorgulanmaya başlanmış ve bireylerin Milli Eğitimin amaçlarında belirtilen nitelikler ve beceriler doğrultusunda yetiştirilemedikleri konusunda çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Eğitim sistemimize eleştiride bulunan uzmanların üzerinde durdukları ortak

noktalar ise, okullarda verilen eğitimin büyük ölçüde ezbere dayalı olması, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmekten uzak olması ve tek başarı kıstasının not olması gibi hususlardır (Karadeniz, 2006).

Bilgi çağının okulları, yaratıcı, eleştirel düşünebilen, ihtiyaç duyduğu bilgiye erişebilen ve bilgiyi üreten bireylerin yetiştirildiği, bilginin aktif biçimde üretildiği ve yayıldığı, bilişim teknolojilerinden aktif biçimde yararlanan ortamlardır (Balay, 2004). Bu çerçevede düşünüldüğünde bilgi çağı okullarında uygulanan yöntemlerin ve kullanılan teknolojilerin, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine olumlu katkı sağlaması beklenen bir sonuçtur (Halpern, 1993; Branch, 2000). Bu süreç içerisinde ise en kritik rol şüphesiz öğretmenlerindir. Okulların yaratıcı, eleştirel düşünebilen, ihtiyaç duyduğu bilgiye erişebilen ve bilgiyi üreten bireyleri yetiştirebilmesi, her şeyden önce öğretmenlerin bu becerilerle donanımlı olmasını gerektirmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin nasıl olduğunu ortaya koymak oldukça önemlidir.

Epstein'e (1999) göre eleştirel düşünmeyi, çok fazla bilginin ve bizi ikna etmeye çalışan çok fazla kişinin olduğu dünyaya karşı bir savunma olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda eleştirel düşünme yeteneği, bireyleri doğrulanmamış iddia ve düşünceler arasında bocalamaktan kurtardığını ve gerçeğin bulunmasına yönelik sorgulama ve eleştiri, bireylerin bilişsel gelişimleri için gerekli olduğunu belirtmiştir.

Literatür incelendiğinde, öğrencilerin eleştirel becerilerini geliştirmek için öğretmenler ile ilgili bazı faktörler vurgulanmaktadır. Bunlardan bazıları felsefi inançlar (Blane, 1969), profesyonel hazırlık (McMillan, 1987), öğretim verimi (McKeachie, 1994) ve test değerlendirmeleridir (cited in Torres, 1999). Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini öğretme konusundaki önemli bir nokta da; öğrencilerin öğretmenin ne söylediğinden çok ne yaptığını daha iyi öğrendiklerini bilmesidir (Blohm, Facione, Facione ve Giancarlo, 2002).

Zayıf (2008), 20.yy toplumları düşünme sürecinin farkında olan, eleştirel ve bilimsel düşünebilen bireylerin oluşturduğu bir toplum haline dönüşme beklentisi içerisinde. Eleştirel, bilimsel, düşünebilen bireylerin oluşturduğu toplumların gelişmişliklerinin de bununla doğru orantılı artacağı söylenebilir. İstenen bu durum ise ancak eğitimle gerçekleşebilir. Toplumların ihtiyaç duydukları bu birey özellikleri eğitim programlarının temelini oluşturmakta, program geliştirme süreçleri bu temel üzerine yapılanmaktadır. Bu noktada programların uygulayıcısı öğretmenlerin rolü büyüktür. Öncelikle eleştirel düşünme becerilerine sahip ve eğitim sürecinde kendi düşünme süreçlerinin farkında; eleştirel düşünen bireyler yetiştirebilecek öğretmenlerin toplumların çağdaşlaşmasında önemli katkısı olacağı unutulmamalıdır.

Ennis (1991), eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde en önemli faktörün öğretmen olduğunu belirtirken, Ekinci (2009), "Eğitim programında da yer alan empati ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi konusunda öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerin ise bu becerileri öğretebilmeleri için öncelikle kendilerinin sahip olmaları ve anlamaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirilmesinde, öğretmen adaylarının hangi düzeyde bu bilgi ve becerilere sahip olduklarının belirlenmesi gerekmektedir. Öğretmen adaylarının hangi düzeyde eleştirel düşünme ve empatik eğilime sahip olduklarını belirlemek, öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının nasıl daha nitelikli öğretmen yetiştirecekleri konusunda fikir vermesi açısından önemlidir" şeklinde görüş belirtmiştir.

Eleştirel düşünmenin bilgiyi etkili bir şekilde kazanma, değerlendirme ve kullanma yeteneklerine ve eğilimlerine dayandığını belirten Demirel (1999), eleştirel düşünmenin beş temel boyutunun bulunduğunu ve bunların "tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilme" olduğunu belirtmektedir. Tutarlılık, eleştirel düşünen bireyin düşüncedeki çelişkilerin farkına varması ve bu çelişkileri ortadan kaldırabilmesiyle ilgilidir. Birleştirme boyutundan eleştirel düşünen bireyin düşüncenin boyutları arasında ilişkiler kurabilmesi kastedilmektedir. Uygulanabilme boyutuna göre eleştirel düşünen birey düşüncelerini bir model üzerinde uygulayabilmelidir. Yeterlilik boyutu

eleştirel düşünen bireyin, deneyimlerini ve ulaştığı sonuçları gerçekçi temellere dayandırabilmesini ifade etmektedir. İletişim kurabilme boyutunda ise eleştirel düşünen bireyin düşüncelerini etkili bir iletişimle, anlaşılır bir biçimde paylaşabilmesi söz konusudur (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Günümüz bilgi toplumunda her gün sınırsız bilgi kaynağıyla bombardımana tutulan insan, hangi bilginin doğru olduğunu anlamakta ve seçmekte zorlanmaktadır. Sorgulama, araştırma, karar verme becerilerine sahip olmak toplumda yaşamının gerekliliği haline gelmiştir. Bu nedenle, gelişen topluma uyum sağlamak eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesiyle mümkündür. Bu beceriler uygun eğitim ortamının sağlanmasıyla mümkün olabilir. Bu amaçla hazırlanan ilköğretim programının etkili bir şekilde uygulanması öğretmenlerin bu konudaki becerileriyle mümkündür.(Ekinci, 2009).

Eggen (1996), eleştirel düşünmeye yönelik tutum ve eğilimleri şu maddelerle sıralamıştır;

1. Bilgilendirilme arzusu
2. Yansıtıcı düşünme eğilimi
3. Kanıt arama eğilimi
4. İlişkiler arama eğilimi
5. Durumu farklı açılardan görme arzusu
6. Açık düşünme eğilimi
7. Şüphecilik
8. Yargıyı geciktirme eğilimi
9. Başkalarının düşüncelerine saygı gösterme

Ann (2000), öğrencilerin bilgiye nasıl ulaşacakları, nasıl yerleştirilecekleri ve eleştirilecekleri, nasıl tanıtılabilecekleri ve kullanılabilecekleri konusunda öğretmenlerin öğrencilere rehber olması gerektiğini belirtmiştir. Ann'a göre, öğrencilerin bu becerilerden yoksun olması, onların zayıf ürünler meydana getirmesine, daha da kötüsü yanlış

kararlar vermesine neden olabilir. Bu nedenle, öğrencilerin mümkün olduğunca erken yaşlarda başlayarak, olaylara sorgulayıcı değerlendirmeci bir yaklaşımla bakması sağlanmalı ve bunun için de hemen hemen her kademedeki ve farklı dersleri veren öğretmenler bu konudaki gerekli eğitimi almalı, öğrenciye yol göstermelidir.

Eleştirel düşünme yaklaşımı bu yönleri ve özellikleriyle çağdaş eğitim sisteminde önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle eleştirel düşünme becerileri eğitim programlarında da yerini almıştır. Demirel (2011) bu nedenleri şu şekilde açıklamıştır:

- Türk Milli Eğitim Bakanlığının genel amaçlarında eleştirel düşünceye fazlasıyla yer verilmesi,
- Vatandaşlar politik sürece doğrudan katılmalı ve temsilcileri seçerken eleştirel düşünebilmelidir,
- Gençler arasında eleştirel düşünmeyi geliştirmenin bir sorumluluk olması gerektiği,
- Sağlıklı bir demokrasi için eleştirel düşünmenin önemli olması,
- Eğitim sisteminin çağdaş bir eğitim sistemi için eleştirel düşünceyi zorunlu tutması,
- Teknolojinin getirmiş olduğu bilgi çeşitliliği arasında, eleştirel düşünme olanağıyla doğru bilgiye ulaşılabilmesi.

Eleştirel düşünme yaklaşımının tüm bu özellikleri ve öğrenme-öğretme sürecindeki önemi yanında bir takım gereksinimleri de vardır. Eleştirel düşünme aktif olmayı, bağımsız olmayı, yeni düşüncelere açık ve saygılı olmayı, düşünceleri destekleyen delilleri ve nedenleri dikkate almayı gerektirmektedir (Eggen, 1996, Anna, 2000, Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, Demirel, 2011).

Eleştirel düşünme öğrencilere; gerçekler ve iddialar arasındaki farklılığı ayırt edebilme, kaynak güvenilirliğini test edebilme, ilgisiz bilgilerle ilgili bilgileri ayıklama becerisi, önyargı ve bilişsel hataların farkında olma,

tutarsız yargıların farkına varma, etkili soru sorma becerisi, sözel ve yazılı dilin etkin kullanımı, düşünmeyi düşünme yeteneği becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır (Demirel, 2011). Bu bağlamda eleştirel düşünme yaklaşımı bireylere bir takım avantajlar sunmaktadır. Bu avantajları Demirel (2011) şu şekilde açıklamıştır:

- Düşünce özgürlüğü kazandırır.
- Bir şeyin doğru ifadesini anlamamızı sağlayarak iyi sonuçlar elde edilmesine neden olur.
- Bilgi birikimini artırır.
- Düşünce sorunlarını çözmede yardımcı olur.
- Mantıksız düşüncelerden alıkoyar.
- Eleştirel düşünme esnasında insan aklını kullandığını hisseder.
- Okuduğu bir metne söylenen bir söze farklı açılardan bakmayı öğrenir.
- Her şeyin sebebini, sonucunu ve olabilme imkânını düşünür.

Gerek yukarıda açıklanan avantajları gerekse de yapılan alan araştırması sonucu elde edilen bilgiler incelendiğinde, eleştirel düşünme yaklaşımının gerek öğretmenler gerek öğrenciler gerekse de bütünüyle eğitim ve öğretim süreci açısından önemi tartışılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında yapılan literatür taraması sonucu, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik eğilimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiş herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda, KKTC'deki Üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesine yönelik bu çalışmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

Amaç

Bu çalışmanın genel amacı, KKTC'deki Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik eğilimlerinin belirlenmesidir. Ayrıca araştırmmanın genel amacına yönelik aşağıda belirtilen sorulara da yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik eğilimleri genel olarak nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik eğilimleri;
 - 2.1. Cinsiyetlerine,
 - 2.2. Uyruklarına,
 - 2.3. Eleştirel düşünmeye yönelik bir ders alıp almama durumlarına,
 - 2.4. Eleştirel düşünmeye yönelik bir kitap/kitaplar okuma durumlarına,
 - 2.5. Kültürel veya sanat gündemini takip etme durumlarına,
 - 2.6. Ekonomik ve siyasi gündemi takip etme durumlarına,
 - 2.7. Kitap fuarına katılma durumlarına,
 - 2.8. Sinemaya gitme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Önem

Eleştirel düşünme, geçmişten günümüze değin eğitim bilimleri alanında son derece önem kazanan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle de çağdaş eğitim sisteminin temel amaçlarından biri de; araştıran, sorgulayan, bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, teknolojinin getirmiş olduğu bilgi çeşitliliği içerisinde ilgili ve ilgisiz bilgileri ayırt edebilen, farklı fikir ve görüşlere açık, kendini sürekli yenileyen ve geliştiren, demokratik, eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirmektir. Bu noktada tüm bunların mümkün olabilmesi için öğrenme-öğretme sürecinde eleştirel düşünme yaklaşımına yer vermek dolayısı ile gerek öğretmenlere

gerekse de öğretmen adaylarına eleştirel düşünme becerileri kazandırmak için gerekli ortamların sağlanması gerekmektedir. Ayrıca eleştirel düşünme yaklaşımı sadece eğitim ortamlarında da sınırlı kalmamalı, eğitim kademelerinin her basamağında yer almalıdır. Özellikler de geliştirilen eğitim programlarında bireylerin eleştirel düşünebilme becerisini geliştirecek etkinliklerin planlanması toplumun ihtiyaç duyduğu eleştirel düşünebilen bireylerin yetişmesi açısından oldukça önemli olmaktadır.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımının öğrenme-öğretme sürecindeki önemine yönelik farkındalıklarını artıracığına inanılmaktadır. Ayrıca bu çalışmanın, eleştirel düşünme yaklaşımı konusunda önemli bir kaynak olacağına inanılmaktadır. Yine, gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda sunulan önerilerin, öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve tüm öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandırılmasında yol gösterici nitelikte olacağı umulmaktadır. Bu bağlamda yapılan çalışmanın;

1. Öğretmenler, öğrenciler, araştırmacılar ve eğitim kurumları açısından önemli bir kaynak olacağına,
2. Öğretmenlerin ve öğrencilerin eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesinde katkı sağlayacağına,
3. Eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik ileriki yıllarda yapılacak çalışmalar açısından araştırmacılara yol gösterici olacağına inanılmaktadır.

Varsayımlar

1. Araştırmada seçilen örneklem grubunun tüm evreni temsil ettiği,
2. Araştırmada örneklem grubuna alınan öğretmen adaylarının anket maddelerini samimiyetle, kendi düşünce ve eğilimlerini yansıtacak biçimde cevapladıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırmada veri toplama aracı, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırmanın örneklem grubu, KKTC'deki Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 4. sınıf öğretmen adayları ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma 2011-2012 bahar dönemi ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Eğilim: Herhangi bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya istek duyma.

Eğitim: Bireyde istendik davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır.

Eleştirel Düşünme: Akıl yürütme, analiz ve değerlendirme gibi zihinsel süreçlerden oluşan düşünme biçimidir.

Öğrenci Merkezli Eğitim: Merkezde öğrencinin olduğu, çağdaş eğitim şekli.

Öğrenme: Yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliğidir.

Öğretim: Okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetleridir.

Öğretmen Merkezli Eğitim: Merkezde öğretmenin olduğu geleneksel eğitim şekli.

Kısaltmalar

CEDEÖ: California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

DAÜ: Doğu Akdeniz Üniversitesi

GAÜ: Girne Amerikan Üniversitesi

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

LAÜ: Lefke Avrupa Üniversitesi

TC: Türkiye Cumhuriyeti

UKÜ: Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

YDÜ: Yakın Doğu Üniversitesi

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde eleştirel düşünme yaklaşımının kuramsal çerçevesi ve bu alana yönelik yurtiçi ve yurtdışında yapılan bilimsel çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesiyle ilgili olarak; eleştirel düşünme yaklaşımının tarihsel gelişimi, boyutları ve öğrenme-öğretme sürecindeki rolü ile araştırmada geçen bazı kavramların tanımları üzerinde durulmuştur.

2.1.1. Düşünme

Düşünme kavramı günümüzde en bilinen anlamıyla; bir sonuca ulaşmaya odaklanan, bilgileri, kavramları incelemek, karşılaştırmak ve aralarında ilişki kurarak başka düşünceler üretme işlemi olarak bilinmektedir. Kazancı (1989) ise düşünmenin insanları diğer canlılardan ayıran bir özellik olduğunu ve herhangi bir konuyla ilgili detaylı olarak akıl yürütmeyi gerektiren karmaşık, bilişsel bir süreç olduğunu belirtmektedir.

Halpern (2003) düşünme kavramını, güdüleme veya dönüşüm olarak tanımlamıştır. Düşünmeye ilk başladığımız anda sahip olduğumuz bilgileri

bazı nesneleri kazanmak için kullandığımızı ifade etmiştir. Costa (2006) ise düşünmeyi, çevreden alınan dışsal uyaranların duyulardan içsel süreçlere iletilmesi olarak belirtmiştir.

Türk Dil Kurumunda “düşünmek” kavramının karşılığı ise zihnin bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya ya da karara varma etkinliği, zihinden geçirme ya da zihin yoluyla arayıp bulma işlemleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kirby ve Goodpaster (2007), düşünmeyi, potansiyel olarak iletilebilen beyin aktivitesi olarak tanımlamışlardır. Düşünme birincil olarak dilin ve iletişimin ifade edilebilir olmasına bağlıdır ve düşündüklerimizi ancak konuşarak, göstererek ve yazarak ifade edebileceğimizi belirtmişlerdir. Baron (2000) ise insanların kararlarını verdiklerinde, inançlarını oluşturduklarında ve kişisel hedeflerini seçtiklerinde düşünme kavramına sahip olduklarını ifade etmiştir.

Cüceloğlu (1993) ise düşünme süreçlerini yaşamımızda genel olarak bir sorunu çözme, belirlenen amaçları gerçekleştirme, bilgi ve olayları anlamlandırma, karşılaştığımız kişileri daha iyi tanıma gibi alanlarda kullandığımızı belirtmektedir. Uysal (1998) ise düşünmenin zihinsel bir süreç olduğunu ifade ederek karmaşık bir yapıda olup, birçok beceriyi içerisinde barındırdığını belirtmiştir.

Presseisen’e (2001) göre “düşünme, genel olarak bilişsel bir süreçtir, elde edilen bilgi yoluyla oluşan zihinsel bir davranıştır”. Bir sonraki çalışmasında “neden hakkında veya yargı hakkında, duyuların zihinsel olarak işlenerek, düşüncelerin oluşturulması” olarak tanımlamıştır. Chaffee (2011) ise düşünme kavramının sıradan bir terim olduğunu ifade etmiştir. Düşünmeyi, dünya anlayışımızı oluşturmak için aktif, amaca yönelik ve organize edilmiş çabalarımız olarak tanımlamıştır.

De Bono (2007), düşünmenin insanın temel yetisi olduğunu, düşünmenin öğrenilebilen, geliştirilebilen bir beceri olduğunu ifade eder. Günlük yaşantımızda karşılaştığımız birçok durumla ilgili neler yapılabileceğini belirlemek ve uygulamak için bize düşüncelerimiz yol göstermektedir. Hayatımızın her aşamasında düşünme vardır.

Gelen (2003) yaptığı tanımda düşünmeyi içten duyulan problemleri çözmek için insan zihninin yapmış olduğu işlemlerin tümü olarak değerlendirirken, Şengül ve Üstündağ (2009) düşünme kavramının insanoğlunun varoluşundan bu yana sorgulanan ve irdelenen konulardan birisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Paul ve Elder (2006) ise düşünmeyi, gerçekleştirilmek istenen bir amaç, yanıt bekleyen bir soru, yararlanılan bakış açıları, varsayımlar, bilgiler, kavramlar ve elde edilen sonuç ve çıkarımlar temelinde yükselen duygulanma ve arzulanma gibi zihinsel işlevlere dayanan bir süreçtir olarak tanımlamaktadırlar.

Gülveren (2007) düşünmeyi öncelikle var olan durumu anlamak, daha sonrada bunlar arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bir anlam çıkarmak yeteneği olarak tanımlarken, Kürüm (2002) düşünmenin temel öğelerini beyin, bilgi, zekâ ve dil olarak açıklamıştır. Şekil 1'de düşünmenin temel öğelerine yer verilmiştir.



Şekil 2. Düşünmenin Temel Öğeleri (Kürüm, 2002)

Farklı kaynaklardan ve yazarlardan derlenen tanımlar incelendiğinde “düşünme” genelde bir amaca ulaşmaya odaklı olup mevcut bilgileri anlama, aralarındaki ilişkiyi kavrama, yorumlama ve paylaşma etkinliklerini içeren bir süreç olarak tanımlanmakla birlikte mevcut bir sorunu çözme, belirlenen bir amacı gerçekleştirme gibi durumlarda kullanılmaktadır. Düşünme türleri içinde eleştirel düşünme çok önemli bir yere sahip olmakla birlikte çağdaş eğitim yaklaşımında bireylerden beklenen; bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, araştıran, sorgulayan, yeni düşünce ve fikirlere açık bireyler olmalarıdır. Tüm bunların mümkün olabilmesi içinse eleştirel düşünme yaklaşımının benimsenmesi gerekmektedir.

2.1.2. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme yaklaşımının tarihsel gelişimine bakıldığında eleştirel düşünmenin geçmişi Platon’a dayanmakla birlikte ilk defa batı üniversitelerinde ortaya çıktığı bilinmektedir (Meyers, 1988). Yine eleştirel düşünme yaklaşımı konusunda günümüzde sahip olunan bilgilere John Dewey, Ernest Dimnet, Karl Duncker, Henry Hazlitt, Joseph Jastrow, Victor Noll, Joseph Rossman, Edward Thorndike, Jean Piaget, Graham Wallas ve Joseph Wertheimer gibi bilinen önemli bilim adamlarının katkısı önemli bir boyuttadır (Ruggiero, 1988).

Robey (2002)’e göre ise eleştirel düşünmenin tarihi Eski Yunan’a kadar uzanır. Eleştirel düşünmeyi Sokrates’in uyguladığı eğitim içinde görmekteyiz. Sokrates öğrencilerine; iyi bir eleştirel düşünürün özelliklerini şu şekilde tanımlar; tanımlarında açık olma, varsayımları sorgulama ve düşünmeye yönelik durumlara ilişkin fikir öne sürmek için gerekçeleri ifade etmektir. Sokrates’ten bu yana birçok düşünür anlamlı bir akıl yürütme süreci tanımlamaya çalışarak kendi anlayışlarını oluşturmaya çalışmışlardır.

Eleştirel düşünmenin uzun bir hikâyesi vardır. ‘Kritik’ kelimesi Yunan dilinden gelmekte olup, kritik kelimesini bir şeyleri sorgulamak, hissedebilmek

ve analiz edebilmek olarak tanımlanmıştır. Eleştirel düşünme tarihinin 2500 yıl öncesi Sokrates zamanına dayandığını ifade etmişlerdir. (Murrel ve Houlihan, 2006).

Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan çalışmaların temelini yüzlerce yıl önce sorgulama metodunu bulan Sokrates'e kadar dayandığı bilinmektedir. Sokrates, araştırıp düşünmeyi sağlayan sorular sormanın önemini ortaya koymuştur. Sokrates'in sorgulama yöntemi, bir anlamda günümüzde eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımının temelini oluşturmaktadır (The Critical Thinking Community, 2010). Aynı zamanda bir entelektüel gelişim aracı olarak eleştirel düşünme ilk olarak Perry daha sonra da Belenky ve arkadaşları tarafından 1980'li yıllarda modelleştirilmiştir (Özden, 2000).

Eleştirel düşünme eğitim içerisine ise 19. yüzyılda girmeye başlamıştır. Bu yüzyıldaki yaklaşımlardan John Dewey'in "derinlemesine düşünme (reflective thinking)" olarak adlandırdığı kavram eğitim programları içine dâhil edilmiştir. Bu düşünme şekli etkili eğitim programları açısından önemli görülmüştür. 20.yüzyılın ortalarında eleştirel düşünme alanında önemli gelişmeler başlamıştır (Robey, 2002).

Günümüzde "eleştiri" kavramı herhangi bir kişiye, bir işe, bir yoruma, bir fikre karşı yöneltilen, tamamen olumsuz nitelikte yargı olarak algılanabilmektedir. Ancak eleştirel düşünme kavramı bilindiğinin aksine yapılan bu tanımlamadan farklı anlamlar içermekte ve gerek eğitimciler gerekse de psikologlar tarafından farklı biçimlerde ele alınıp, farklı tanımlar ve açıklamalar yapılmaktadır.

Eleştirel düşünmeye yönelik yapılan ilk tanım yine eleştirel düşünme yaklaşımıyla ilgili çalışmalarıyla ünlü olan Robert Ennis tarafından 1962 yılında yapılmıştır. Ennis eleştirel düşünmeyi anlatımın anlamını bulmak, onun kabul ya da reddedilmesine karar verme olarak tanımlamıştır (Kazancı, 1989).

Ennis (2005) eleştirel düşünmeyi, kişinin ne yapacağına ya da neye inanacağına karar verme aşamasında uygun ve yansıtıcı düşünmesi olarak kabul edilebilir şeklinde tanımlarken, Whorter (2006), eleştirel düşünmeyi karar verme süreci olarak ifade etmiştir. Bireyler hayatlarında birçok kararla yüz yüze kalırlar. Önsezi, istek ve beklentilere göre değişir. Karar vermek eylemin özel bir bölümüdür şeklinde belirtmiştir.

Faciona (2007) eleştirel düşünmeyi, hem bilişsel hem de felsefi temeli olan bir düşünme süreci olarak tanımlarken, Delaney ve Serafini (2007)'ye göre dünyayı daha iyi anlamak için, yansıtıcı, akılcı, sorgulayıcı düşünerek toplu bakış açılarını tanıma becerileridir. Eleştirel düşünme hala heterojen bir kavramdır ve eleştirel düşünmeyle ilgili birçok fikir öne sürülmektedir (Nieto ve Saiz, 2008; Saiz ve Rivas, 2008). Eleştirel düşünme, daha verimli sonuçları elde etmemizi sağlayacak, akıl yürütme becerileri, problem çözme ve karar alma yoluyla bilgi için arama içeren bir süreçtir (Saiz ve Rivas, 2011).

Çubukçu (2006) yaptığı tanımda eleştirel düşünmenin kendi düşüncelerimizi ve başkalarının fikirlerini anlayabilmek ve düşünceleri açıklayabilme becerimizi geliştirmek için etkin, örgütlü ve işlevsel bir bilişsel süreç olduğunu ifade ederken, Cüceloğlu (2001) ise eleştirel düşünmeyi, kendi düşünce süreçlerimizin farkında olarak, diğer bireylerin düşünce süreçlerini dikkate alarak, öğrendiğimiz bilgileri uygulayarak, kendimizi ve çevremizde gelişen olayları anlamayı amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç olarak nitelendirmektedir. Bunun yanında kişinin eleştirel düşünen bir birey olabilmesi için üç temel noktaya dikkat edilmesi gerektiği görüşünü savunmaktadır. Bunlar;

- Kişi kendi düşünme sürecinin farkında olmalıdır.
- Kişi diğer bireylerin düşünce süreçlerini dikkate almalıdır.
- Öğrendiği bilgileri gerektiğinde günlük yaşamında kullanılmalıdır.

Paul ve Elder (2006) yukarıda yapılan tanımlara benzer olarak eleştirel düşünmeyi kişinin kendi düşünme eylemini gerçekleştirirken, bunun üzerine düşünmesi olarak nitelendirirken, Şenlik, Balkan ve Aycan (2011) ise eleştirel düşünmenin sadece bir düşünme olmadığını, aynı zamanda bireyin kendi kendini geliştirmesi için nelerin etkili olabileceğinin düşünülmesi olduğunu ifade etmişlerdir.

Ennis (2001) eleştirel düşünmenin zihninde olanın bir kısmının mantıklı derken bunun bazı kuralları olduğunu da söylemektedir. Bu kuralların bazıları inandıklarımızın doğru ya da yanlış olduğunu veya hangi kanıtların değişik türdeki inançlara uygun olduğunu savunduğumuz durumları içermektedir. Eleştirel düşünme yansıtıcıdır çünkü bu kurallar sistemini kullanma, dikkatli yargılamayı ve kararlı olarak denetlemeyi gerekli kılar. Bu şekilde eleştirel düşünme bir beceridir veya kişinin bir şey yaparken ne yaptığı hakkında iyi düşünmesini gerektiren bir uygulamadır şeklinde belirtmiştir.

Eleştirel düşünme genelde bireyin neye inandığı ya da ne yapacağına karar verme sürecine odaklanan kıyaslanabilir bir yansıtıcı düşünme tanımlanabilir. Eleştirel düşünme yaklaşımında bilginin toplanarak bir anlam verilmesi, organize edilerek fikir oluşturması önemli yer tutmaktadır (Gürol, 2004).

Dewey (1998) düşünme ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi şöyle açıklamıştır: Eleştirel düşünmenin düşünme ile gelişen net bir şey olduğunu fakat tekrar düşünme süreci olmadığını belirtmiştir. Eleştirel düşünme düşünmenin yansıması olduğunu ifade etmiştir (Moon, 2008).

Yıldırım'a (1997) eleştirel düşünmeyi diğer düşünme türlerinden farklı yapan noktayı, "ölçülü kuşku, gerçeğe yönelik arayış, bağımsız kafa disiplini" olmak üzere üç özellik olarak açıklamaktadır. Epstein ise (1999) eleştirel düşünmeyi, çok fazla bilginin ve bizi ikna etmeye çalışan bireylerin olduğu dünyaya karşı bir savunma olarak tanımlamıştır. Lipman (1988) ise düşünme

ile eleştirel düşünme arasındaki farklılıkları sıralamıştır. Bu farklılıklara tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Düşünme ile Eleştirel Düşünme Arasındaki Farklar

Düşünme	Eleştirel Düşünme
Tahmin etme	Yordama
Tercih etme	Değerlendirme
Gruplama	Sınıflama
İnanma	Varsayma
Çıkarımda bulunma	Mantıksal çıkarımda bulunma
İlişkileri fark etme	İlişkiler arasında ilişkileri fark etme
Nedensiz seçenekler sunma	Seçenekleri nedenleriyle sunma
Ölçütsüz yargılama	Ölçütlü yargılama

Kaynak: Aybek, 2006

Watson ve Glasser eleştirel düşünme kavramına yönelik yaptıkları tanımda; eleştirel düşünmenin problem çözme, sorgulama ve araştırma davranışlarını içeren bir süreç olduğunu aynı zamanda bu sürecin hem beceri hem de tutum olarak değerlendirilmektedir (Watson ve Glaser, 1964).

McKnown (1997) eleştirel düşünmenin temel özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır:

- Eleştirel düşünme akıl yürütmeye dayalı olup, bu süreçte elde edilen çıkarımların uygun, geçerli ve sağlam kanıtlara dayalı olması gereklidir.
- Eleştirel düşünme derinlenmesine düşünmeyi gerektiren bir süreç olup, başkasına veya bireyin kendisine ait düşünceleri değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır.
- Eleştirel düşünme belli bir amaca odaklı olup, bireyin ne yaptığı veya ne ile ilgilendiğiyle ilgili olarak en iyi kararı vermeyi sağlamaktadır.

Eleştirel düşünme genelde, gerçeği nesnel bir şekilde algılama sürecidir. Ancak gerçekler bize görüldüğü gibi olmayabilir. Bu nedenle eleştirel düşünme, gerçeği bütün olarak tüm olumlu ve olumsuz, bize görünen ve görünmeyen yönleriyle araştırıp, onun hakkında bir yargıya varmadır (Kurnaz, 2007).

Eleştirel düşünme kavramına yönelik çok sayıda tanım olmakla birlikte, genel olarak tüm tanımlar gerekli birim bilgilerin seçilmesi, ilişkilerinin değerlendirilmesi ve yapılan çıkarımlarla yeni ve uygulanabilir sonuçlara varılması üzerinde yoğunlaşmaktadır. Eleştirel düşünme, nesnel ve üretici bir akıl yürütme biçimidir. Bu akıl yürütme biçimi, günlük yaşamda, işyerinde, okulda, kısaca insanın var olduğu her ortamda üretici amaçlar için gerekli görülmekte, bireyin karmaşık zihinsel etkinliğini ortaya koyduğu bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Toplumda eleştirel düşünme becerileri gelişmiş bireylerin dogmalardan kurtulmuş, düşünce ve davranışlarına doğru yön veren, çağın gereklilikleri doğrultusunda ileriye yönelik toplumsal değişimleri tetikleyebilen, açık fikirli, nesnel ve yaratıcı bireyler olduğu belirtilmektedir (Rudinov ve Barry, 2004).

Demirel (1999) eleştirel düşünme yaklaşımının beş temel kuralı olduğunu bahsetmektedir. Bu kurallar;

1. Tutarlılık: Eleştirel düşünen bir birey, düşüncelerdeki tezatlıkları ortadan kaldıracak şekilde tutarlı olmalıdır.
2. Birleştirme: Eleştirel düşünen bir birey düşüncenin tüm boyutlarını ele almalıdır.
3. Uygulanabilirlik: Eleştirel düşünen bir birey anladıklarını bir modelde uygulayabilmelidir.
4. Yeterlilik: Eleştirel düşünen bir birey deneyim ve sonuçlarını sağlam bir zemine oturtabilmelidir.

5. İletişim kurabilme: Eleştirel düşünen bir birey düşündüklerini birleştirip, anladıklarını, sahip olduğu bilgileri çevresine anlaşılabilir bir biçimde iletebilmelidir

Günümüzde eleştirel düşünme yaklaşımına ilişkin yanlış veya doğru anlayışlar mevcuttur. Bu anlayışlara tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Eleştirel Düşünme Yaklaşımına İlişkin Genel Anlayışlar

Yanlış Anlamalar	Doğrular
Tamamen negatif bir yapıda olup, var olan düşünceleri yıkar ve onların yerine yenilerini getirmeyi gerektirmez.	Pozitif bir süreç olup, gerçekçi bir bakış açısıyla, ortaya yeni şeyler koymayı gerektirmektedir.
Eleştirel düşünme bireyi göreceli bir bakış açısına götürüp, düşünce ve yapılara kesin kararlar ortaya koymasını sağlar.	Kesin olarak kabul edilen yargılar, birey tarafından yeniden biçimlendirilebilmektedir.
Travmatik değişimi gerektiriyormuş gibi görünüp, bireyden sürekli olarak eski varsayımları reddetmesi beklenir.	Bazı inançlar aynı kalarak, değişmesi çok zor olarak kabul edilir.
Tarafsız ve donuktur.	Son derece hissidir ve geçmiş varsayımları, kendi inceleme kaygısını serbest bırakmaya eğilimlidir.

Kaynak: Messina & Messina (<http://www.coping.org/write/percept/critical.htm> 17.03.2012)

Gerek yapılan bilimsel çalışmalar da gerekse de literatürde eleştirel düşünme kavramına yönelik yapılan yüzlerce tanıma ve açıklamaya rastlamak mümkündür. Yukarıda derlenen tanımlardan ve ifadelerden yola çıkarak eleştirel düşünmenin kendimizin ve başkalarının düşünme becerilerini anlamak ve düşünce becerilerimizi geliştirmek için etkili bir süreç olduğunu, düşünme eylemini gerçekleştirirken, bunun üzerine düşünmeyi, farklı fikirleri dikkate almayı ve yeni fikirlere açık olmayı gerektirdiğini, bireyin kendini geliştirmesinde nelerin etkili olabileceğini düşündürmeyi sağladığını, farklı durumlarda karar vermeyi kolaylaştırdığını söyleyebilmek mümkündür. Günümüzde eleştirel düşünme bu yönleriyle, siyaset, ekonomi, kültür-sanat, spor gibi eğitimin de vazgeçilmez bir parçası haline gelerek, çağdaş eğitim

sisteminde topluma eleştirel düşünme gücüne sahip bireyler kazandırmak temel amaçlardan biri olmuştur.

2.1.3. Eğitim - Öğretim ve Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme yaklaşımını genel özellikleri ve önemi bakımından eğitim ve öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak nitelendirmekle birlikte eğitim programlarında yer almasının temel gerekçelerini de belirtmek gerekmektedir. Bu temel gerekçeler şu şekilde sıralanabilir;

- Türk Milli Eğitim Bakanlığının eğitime yönelik genel amaçlarında eleştirel düşünen bireylerin özelliklerine fazlasıyla yer verilmektedir.
- Vatandaşların politik sürece doğrudan dâhil edilmesini sağlayarak, temsilcilerini seçerken eleştirel düşünebilmelerine önem verilmektedir.
- Gençler arasında eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin bir sorumluluk olması gerektiği görüşüne yer verilmektedir .
- Sağlıklı bir demokrasinin oluşabilmesi için eleştirel düşünmenin vazgeçilmez bir ön koşul olduğu görüşü benimsenmektedir .
- Teknolojik yeniliklerin bir getirisi olarak bilgi çeşitliliği içerisinde ilgili, ilgisiz, doğru, yanlış bilgilerin ayırt edilebilmesi için eleştirel düşünme gücünün gerekliliği görüşü benimsenmektedir .

Bu gibi görüşlerden dolayı eleştirel düşünme yaklaşımına eğitim programların geniş bir yer verilmektedir. Bunun yanında demokratik eğitim sisteminde eleştirel düşünme yaklaşımı öğretmenler açısından ele alındığında öğretmenlere bir takım görevler düşmektedir. Bu görevleri Şahinel (2005) şu şekilde sıralamaktadır:

- Bir birey olarak her gencin değerli ve önemli olduğu görüşünü benimsemek,
- Ortak varılmış kararların doğruluğuna inanmak,
- Gençlerin kendi problemlerini karşılama ve çözme yeteneklerine inanmak,
- Demokratik işleyiş karşısında sabırla davranmaktır.

Öğretmenlerin öğrencilere eleştirel düşünme ortamı oluştururken, öğrencilere su noktalarda model olmaları beklenir (Fisher, 2005).

- Meraklı olmalı ve öğrencilerin de meraklı olmalarını teşvik etmelidirler.
- Aktif dinleme becerisine sahip olmalıdırlar.
- Öğrendikleri yeni bilgileri öğrencilerle paylaşmalıdırlar.
- Düşünme dilini kullanmalıdırlar.
- Öğrencilerin katılımını sağlamalıdırlar.

Bu bağlamda öğretmenler öğrencilerin eleştirel düşünebilen bireyler olarak yetişmesinde önemli bir role sahip olmakla birlikte, öğrenme-öğretme faaliyetlerinde eleştirel düşünme yaklaşımının gereksinimlerini eksiksiz bir biçimde dikkate almaları gerekmektedir.

Khandaghi ve Pakmehr (2011) Yüksek Öğretimin sosyal gelişimde ciddi bir rolü olduğunu belirtmektedir. Amacın, farklı düşünme yaklaşımları uygulayarak bilimsel faaliyetlerde bireyler yetiştirmek olduğunu ve analist ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren eğitim sisteminin oluşması gerekliliğini ifade etmektedir. Ennis, Lipman ve Paul gibi filozoflara göre bütün eğitim sistemlerinin temel amacı, mantıksal akıl yürüten düşünürler ve mantıklı sonucu bulmak için her yönden düşünen bir bireyler yetiştirmektir. Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için de eleştirel düşünme yaklaşımının boyutlarının iyi bilinmesi gerekmektedir.

2.1.4. Eleştirel Düşünmenin Boyutları

Eleştirel düşünme kavramı, felsefe ve psikolojik açıdan açıklanmaya çalışılmıştır. Felsefi yaklaşım iyi düşünmenin normları, insan düşüncesi kavramı ve gerçekçi, tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan zihinsel beceriler üzerine 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 (Şahinel, 2002).

Paul ve diğerleri (1990) eleştirel düşünmenin boyutlarını, duyuşsal stratejiler, bilişsel stratejiler (makro yetenekler), bilişsel stratejiler (mikro beceriler olmak üzere üç kategoriye ayırıp açıklamışlardır. Özdemir (2005) belirtiler stratejileri şu şekilde açıklamıştır.

1. Duyuşsal stratejiler
 - a. Özgür, bağımsız düşünme
 - b. Birey merkezli veya toplum merkezli bakış açısı geliştirme
 - c. Tarafsız düşünebilme deneyimlerini geliştirme
 - d. Duygular altında yatan düşünceleri, düşünceler altında yatan duyguları anlama
 - e. Entelektüel tevazu geliştirme ve uzak değerlendirme yapma
 - f. Entelektüel cesaret geliştirme
 - g. Entelektüel dürüstlük ve doğruluk geliştirme
 - h. Entelektüel azim geliştirme
 - i. Akıl yürütmede kendine güven geliştirme
2. Bilişsel stratejiler (makro yetenekler)
 - a. Genellemeler geliştirme ve aşırı basitleştirmelerden kaçınma
 - b. Benzer durumları karşılaştırma
 - c. Bir bakış açısı geliştirme
 - d. Sorunları, meseleleri ve inançları açıklama
 - e. Kelimelerin ve sözlerin anlamını açıklama, analiz etme
 - f. Değerlendirmeler için kriterler geliştirme
 - g. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini test etme

- h. Derin biçimde sorgulama yapma
 - i. Tartışmaları, inançları, teorileri analiz etme veya değerlendirme
 - j. Çözümler üretme
 - k. Aksiyonları, politikaları değerlendirme
 - l. Eleştirel okuma
 - m. Eleştirel dinleme
 - n. Disiplinler arası bağlantı kurma
 - o. Sokratik tartışma uygulamaları yapma
 - p. Diyaloğa dayalı akıl yürütme ve düşünme
 - q. Diyalektik akıl yürütme
3. Bilişsel stratejiler (mikro beceriler)
- a. Güncel uygulamalarla ilgili olarak iddiaları ve amaçları karşılaştırma
 - b. Önemli benzerlikleri ve farklılıkları belirleme
 - c. İlgisiz gerçeklerden ilgili olanları ayırt etme
 - d. Olası, makul yorumlar, tahminler ve sonuçlar çıkarma
 - e. Kanıtlar ve iddia edilen gerçekleri değerlendirme
 - f. Çelişkileri tanıma ve fark etme
 - g. Doğurgu ve sonuçları keşfetme (The Critical Thinking Community, 2008).

2.1.5. Eleştirel Düşünme Süreçleri

Eleştirel düşünme farklı türde üç süreci kapsayan bir yaklaşımdır. Özden (2005) bu süreçleri şu şekilde açıklamaktadır;

- a. Değerlendirme Olarak Eleştirel Düşünme: Duygu ve değerlerden bağımsız kalarak, elde edilen verilerin mantıksal olarak yargılanmasıdır. Bu tür düşünme sürecinde amaç; öğrencilere günlük yaşamda karşılaşmaları muhtemel ön yargı, varsayım ve kandırmaları tanımada yardımcı olabilmektir.
- b. Problem Çözme Olarak Eleştirel Düşünme: Sonuca ulaşmak için kullanılan kriterleri, alternatifleri tanımlama ve seçme olarak

tanımlanabilir. Bu süreçte öğrencilerin öğrenmesi gereken en temel şey; hiç bir problemin tek çözümü olmadığı, her zaman alternatiflerinin olabileceğidir (Lusardi, Levangie ve Fein, 2002).

- c. Entelektüel Gelişme Süreci Olarak Eleştirel Düşünme: Bu süreçte öğrencilerin üç alanda gelişimi beklenmektedir. Bunlar; tartışma yeteneği, bilişsel süreci anlama ve entelektüel gelişimdir.

2.1.6. Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Branch (2000) eleştirel düşünme gücüne sahip bireylerin, meraklı, açık fikirli, sistematik, çözümleyici, entelektüel olgunluğa sahip, özgüven sahibi, doğruyu aramada istekli olduklarını ifade etmektedir. Kaya (1997) ise eleştirel düşünme becerisine sahip olabilmesi için bireylerin mevcut sorunu farkedebilmesi, esnek, önyargısız düşünebilmesi, araştırmaya ve düşünmeye istekli olabilmesi ve şüpheli olması gerektiğinin öneminden bahsetmektedir.

Ruff (2005) eleştirel düşünmeye sahip olmak isteyen bireyde aşağıdaki altı özelliğin bulunması gerektiğini belirtmektedir:

- Plan yapmaya istekli olma soruları cevaplamadan önce tepkileri düşünme alışkanlığı,
- Esneklik; yeni seçeneklere açık olmada gönüllük, uygun bilgiyi toplamak için karar vermeyi erteleme,
- Sebat; cevapların çabuk veya kolay olmadığı zamanlarda çalışmaya devam etme istekliliği,
- Kendi kendine düzeltmeye isteklilik, hatalardan öğrenme ve bilgide tarafsızlık,
- Dikkatli olma, kendi sürecini ve kapasitesini gözlemleme,
- Fikir birliği-araştırma, diğerleri ile anlaşmada başarılı olmak için uzlaşma ve iletişim kurma becerisidir.

Ferrett (1997) eleştirel düşünen birey özelliklerini; yerinde sorular sorma, kavrama ve bilgi eksikliğini kabul etme, meraklı olma, analiz yapmak için kıstaslar geliştirme, başkalarının fikirlerini dinleme ve dönüt verme, inanç ve varsayımları gerçeklerle karşılaştırma şeklinde açıklamaktadır. Demir (2011) ise eleştirel düşünmenin rastgele bir düşünce şekli olmadığını ifade ederek, eleştirel düşünme gücüne sahip bir bireyin sorunların nedenlerini derinlemesine incelemesi, anlamaya çalışması, gerektiği yerde karşı çıkması, olaylara saplantısız ve nesnel olarak bakabilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Eleştirel düşünme konusunda birçok uluslar arası çalışmalar yapılmaktadır. Örgütlenme, seçme ve bilgi veya kullanma yönleri ile eleştirel düşünme becerisini kazanmak bireyler için ihtiyaç haline gelmektedir. Eleştirel düşünme becerilerine sahip olan bireylerin meraklı, açık fikirli, sistematik, çözümleyici ve kendine güvenen bireyler olduğunu belirtmektedir (Reed ve Kromrey, 2001; Lee, Lee, Wootton ve Chang, 2000).

Kökdemir'e (2000) göre; eleştirel düşünme süreci, içeriğinde birçok beceriyi kapsamaktadır. Bu beceriler; kanıtlanmış gerçekler ve iddialar arasındaki farklılığı tespit edebilme, mevcut bilgilere ait kaynakların güvenilirliğini değerlendirme, ilgisiz bilgileri kanıtlardan ayırabilme, önyargı ve bilişsel hataların, tutarsız yargıların farkında olabilme, etkili bir biçimde soru sorabilme, dili etkili kullanabilmedir.

Eleştirel düşünme becerileri bireyler için okul deneyimi boyunca olduğu kadar vatandaş olarakta insanlar için yararlı ve önemli unsurdur. Bireyler istedikleri sürece aşağıda belirtilen beceriler yararlı olacaktır:

- Sunulan bir metin ya da denemede kanıtlı olarak eleştirel tepki verebilme,
- Okuma ya da söylem kalitesini değerlendirebilme,
- Bir argüman kurabilme,

- Önceki bilgilere dayalı bir ürün ortaya koyabilme (Abrami ve diğerleri, 2008; Browne ve Keeley, 2000).

Amerikan Felsefe Derneğinin gerçekleştirdiği Delphi projesi kapsamında ortaya çıkan ve bu araştırmada veri toplama aracı olarak da kullanılan California Eleştirel Düşünme Ölçeğinde yedi eleştirel düşünme eğilimi tanımlanmıştır. Bu eğilimler (Kökdemir, 2003):

- **Doğruyu arama:** Seçenekleri ve birbirinden farklı düşünceleri değerlendirme. Bu eğilime sahip olan kişiler, gerçeği arama, soru sorma, kendi düşüncelerinden farklı yapıdaki veriler karşısında dahi nesnel davranma davranışı içerisindeyler.
- **Açık fikirlilik:** Bireyin farklı yaklaşımlar karşısında hoşgörü, kendi hatalarına karşı duyarlı olması. Bu eğilime sahip bireylerin, herhangi bir karar alırken, başka bireylerin de fikirlerini dikkate alması gerekmektedir.
- **Analitiklik:** Sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor sorunlar karşısında bile akıl yürütüp, nesnel kanıtları kullanabilme.
- **Sistematiklik:** Örgütlü, dikkatli ve planlı araştırmaları içerir. Bu eğilime sahip bireylerin bilgiye dayalı olarak, belli bir süreci kapsayan bir karar verme eğilimi içinde oldukları belirtilmektedir.
- **Kendine güven:** Bireyin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni içerir.
- **Meraklılık:** Herhangi bir çıkar ve beklenti gütmeyen bilgi edinme ve yeni birşeyler öğrenme isteğini içerir.
- **Olgunluk:** Zihinsel olgunluk ve bilişsel gelişim.

Yukarıda belirtilen eğilimler itibariyle eleştirel düşünme gücüne sahip bir birey;

- Bir sorunu, problemi ve iddiayı açık bir biçimde ifade eder,
- Diğer bireylerin kesin bir dil kullanmasını ister,
- Düşünmeden hareket etmez,

- Bir düşünceyi oluştururken azimlidir,
- İddiaları destekleyen neden ve kanıtları arar ve sunar,
- Ön bilgilerini kullanır,
- Yeterli yargı bulununcuya kadar yargıdan şüphe duyar.

Paul ve Elder (2001)'e göre, bireyin eleştirel düşünme becerileri kazanarak düşüncesini disipline edebilmesi, yalnızca rasyonel düşünebilmesine değil; alçakgönüllü, adil, dirençli, tarafsız, güvenilir, cesur, empati kurma, özerk ve dürüst bir kişilik geliştirmesine de yardımcı olmaktadır ve böylece birey özgüvenini artırarak yaşantısı zenginleştirebilmektedir.

Jonassen (2006)'e göre eleştirel düşünme bilginin anlamlı ve kullanışlı bir şekilde düzenlemesi sürecidir ve üç temel beceriyi kapsar. Bunlar değerlendirme, analiz ve ilişki kurmadır.

- **Değerlendirme:** Bir bilginin güvenilirliğini, kullanılabilirliğini, konu veya problemle olan ilişkisinin gücünü belirleyebilme, bilgileri önem derecelerine göre sıralayabilme, mantık yürütme sürecinde ortaya çıkan hataları, yalanları ve zayıflıkları ortaya çıkarabilme ile sav ve tezleri sınyarak doğruluklarını kanıtlayabilme yetenekleridir.
- **Analiz:** Bireylerin bir şeyin düzenlenme şablonlarını fark etme, nesneleri ortak özelliklerine göre sınıflandırabilme, hipotez, sav ve kişisel inançları tanımlayabilme, bir bilgi yığınının ana fikrini tanımlayabilme ve ana fikri yan fikirlerden ayırabilme, düzenlenmiş bilgidaki ardışıklığı ve hiyerarşiyi bulabilme gücü ve yeteneğidir.
- **İlişki Kurma:** İlişki kurma, nesneler ve olaylar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyabilme, genellemelerden çıkarımlar yapabilme (tümdengelim), veri ve bilgiden genellemeler yapabilme (tümevarım), olaylar ve nesneler arasında bulunan sebep-sonuç ilişkilerini tanımlayabilme ve bunların muhtemel sonuçlarını tahmin edebilme yeteneğidir.

Eleştirel düşünerek bireysel yaşam kalitesini arttırabiliriz. Öncelikle, eleştirel düşünme daha iyi karar vermemizi sağlar. Diğer bir deyişle, hayatın bir çok alanlarında yararlanabileceğimiz bir yaşam becerisidir. Örneğin, ebeveynlik, iş gücü politika ve vatandaşlık gibi eğitim sektöründen farklı alanlarda bireylerin karşılaştığı sorunların çözümü için de gereklidir (Johanson, 2010; Nosich, 2009).

2.1.7. Eleştirel Düşünme Eğitimi

Literatür incelendiğinde eleştirel düşünme yaklaşımının öğrencilerde gelişmesi gerekliliği konusunda büyük bir görüş birliği olsa da bunun nasıl yapılacağına ilişkin farklı fikirler ve öneriler ortaya atılmaktadır.

Kazancı (1979) bireylerde eleştirel düşünme gücünün geliştirilmesini amaçlayan eğitim anlayışının önemli gerekçelerini şu şekilde ifade etmiştir:

- Öğrenenlerin hayatları boyunca verecekleri kararların başarısı, eleştirel düşünme gücünü kullanmadaki becerileriyle bağlantılı olacaktır.
- Eleştirel düşünme gücünün, reklam, propaganda gibi tekniklerin olumsuz etkilerinden korunması konusunda önemli bir araç olarak nitelendirilmektedir .
- Eleştirel düşünme gücü ancak erken yaşlarda geliştirilip, kullanılmalıdır çünkü yaşın ilerlemesiyle birlikte bu eğilimin kazanılması ve geliştirilmesi güç bir duruma gelebilmektedir .

Dumke'nin "Executive Order 338" programında eleştirel düşünme eğitimi şöyle açıklanmaktadır (Fung, 2005; 2):

"Eleştirel düşünme öğretimi mantıkta kullanılan dilin ilişkisini anlamaya ulaştırmak için tasarlanmıştır. Bu da öğrencileri analiz yapmaya, eleştirme becerisine ulaştırmaya, düşünceleri savunmaya, tümdengelim, tümevarım

dayalı nedenlere ulaştırmaya ve gerçeğe ulaşmaya veya bilgi ya da inanç ifadelerinin belirsiz anlamlarından çıkarılan sonuçlara dayalı olarak yapılan yargılara ulaşmaya yardımcı olmalıdır. Eleştirel düşünme öğretiminde beklenen en düşük düzey gerçek ile yargıyı, inanç ile bilgiyi birbirinden ayırabilme, tümdengelim, tümevarım süreçlerinde yer alan becerilere sahip olma, dilde, düşüncede yer alan formal, informal hataları anlama becerilerini içermektedir şeklinde belirtmektedir”.

Şahinel (2001) Türk Milli Eğitim Kanununda yer alan genel ve özel hedeflerin, eleştirel düşünme yaklaşımının içeriğiyle örtüştüğü yönünde görüş belirterek, özgür ve demokratik bir topluma dönüşmede teknolojinin gelişimiyle birlikte karşımıza çıkan bilgi çeşitliliği ve fazlalığı karşısında eleştirci bir bakış açısıyla ilgili ve ilgisiz bilgileri ayırt etmek için eleştirel düşünme yaklaşımının eğitimdeki gerekliliğinden bahsetmektedir. Ayrıca eğitsel faaliyetlerde eleştirel düşünme becerilerini bir araç olarak kullanarak, bu becerilerden faydalanmayı amaçlayan bir öğretim programının geliştirilmesi ve aşağıda verilen strateji ve tekniklerin kullanılması gerekliliğinden bahsetmektedir. Bu strateji ve teknikler:

- Doğru soruyu sorma
- Yaratıcı drama ve diğer görüşleri yeniden yapılandırma
- Olgu, görüş ve sebepler ile usa vurma arasındaki farklılığı öğretme
- Sınıf içi değerlendirme teknikleri
- İşbirliğine dayalı öğrenme stratejileri
- Örnek olay, tartışma
- Diyaloglar
- Tüm eleştirel düşünme stratejileri için sınıf içi uygulamalar

İpşiroğlu (1988) “eleştirel düşünme eğitimi nasıl yapılabilir?” sorusunu iki noktada yanıtlamıştır. Bunlar; okuma sevgisi ve alışkanlığının kazandırılması ve düşünmeyi gerektiren bir ders programının

hazırlanmasıdır. Kökdemir (2003) ise eleştirel düşünme öğretimine yönelik iki öneri sunmuştur. Bunlar;

- **Genel yaklaşım öğretisi:** Eleştirel düşünme egzersizleri tek bir derse veya konuya endeksli olmayıp, bir çok ders eleştirel düşünme uygulamalarının yapılması için uygun ortam sağlamaktadır.
- **Eleştirel düşünme dersi:** Eleştirel/yaratıcı düşünme dersinin öğrencilerle birlikte yürütülmesi ve bu tür ders veya derslerin ilköğretimden itibaren eğitim programında yer alması gerekmektedir.

Vural ve Kutlu (2005) eleştirel düşünme öğretiminde dört temel yaklaşım olduğunu ileri sürmektedir. Bunlar;

1. **Konu Tabanlı Eğitim Yaklaşımı:** Bu yaklaşımda eleştirel düşünme ilkeleri ve kuralları açık bir biçimde öğrencilere verilmektedir.
2. **Konuya Entegre Etme Yaklaşımı:** İçerik birimiyle eleştirel düşünme ilke ve kurallarını bütünleştirmeyi önermekle birlikte bu yaklaşımda kurallar ve ilkeler açık bir biçimde verilmemektedir.
3. **Genel Yaklaşım:** Eleştirel düşünme becerileri okulda verilmekte olan ders içerikleri dışında bir içerik temel alınarak geliştirilen beceri temelli program niteliğindedir.
4. **Karma Yaklaşım:** Hem konu tabanlı hemde genel yaklaşımın bütünleştirilip kullanılmasını öngören yaklaşımdır.

Eleştirel düşünmenin öğretilmesi için öncelikle nasıl öğretileceği ve eleştirel düşünmeye teşvik etmek için bu süreçte hangi öğretim yöntemlerinin kullanılacağı belirlenmesi gerekir. Bu noktada Halpern (2003), öğrenciler bu süreci metotlarda öğrendiği zaman, düşünme becerileri teşvik edilir ve aktarılabilir, bilgi kapasiteleri ve alanları değişebilir şeklinde belirtmektedir. Bu yüzden, eğitimin eleştirel düşünmeyi geliştirmek için kullanılacak olması bu süreçte doğru metotların kullanılmasına bağlıdır.

Eğitim ve öğretim sürecinde eleştirel düşünme becerisinin gelişmesine katkı koyan bir takım yöntemler vardır. Bunlardan en önemlileri; soru sorma, tartışma ve problem çözmedir:

1. Soru Sorma

Eğitsel faaliyetlerde öğrenenlere açık uçlu, düşünmeyi gerektiren sorular yöneltilerek eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine olanak sağlanabilir.

2. Tartışma

Tartışma kavramı herhangi bir konuyu farklı bakış açılarıyla irdelemeyi temel almakta ve farklı görüşlerin ortaya konulması ve bunların serbestçe ifade edilmesini kapsamaktadır (Şimşek, 2000). Eğitsel faaliyetlerde herhangi bir konu kapsamında demokratik bir tartışma ortamı yaratılarak, öğrenenlere tartışma kültürünü kazandırıp, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi sağlanabilir.

3. Problem Çözme

Court'a (1991) göre, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde problem çözme yöntemi önemli ve etkili bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Problem çözme yöntemiyle öğrenenler mevcut bir sorun karşısında mantıklı ve sistematik çözümler üreterek, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedirler.

2.1.8. Eleştirel Düşünmenin Gelişimini Engelleyen Faktörler

Eleştirel düşünme yaklaşımının gelişimini engelleyen faktörler farklı yazarlar tarafından farklı biçimlerde ele alınmaktadır. Eleştirel düşünme yaklaşımında; yaş, kişisel gelişim, sosyo-ekonomik düzey, eğitim düzeyi, inançlar, aile, çevre gibi faktörler etkili olabilmektedir.

Sarioğlu (2009) eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörlerden birinin de zekâ olduğunu ifade ederek, karmaşık düşünme süreçlerini gerektiren eleştirel düşünme yaklaşımının belli düzeyde bir zekâ gerektirdiğini öne sürmüştür. Onosko'ya (1991) göre eğitimde eleştirel düşünme yaklaşımına engel olarak nitelendirilebilecek faktörler ise öğretim sürecinin sadece bir bilgi transferinden ibaret olarak tanımlanması, içeriğin çok yüzeysel aynı zamanda geniş olması, sınıf nüfusunun fazla olması, öğrenenler açısından düşük beklenti içerisinde girilmesi ve öğretmenin zamanı etkili kullanılmamasıdır.

Yuva (2011) günümüz şartlarında eleştirel düşünmeyi etkileyen birçok unsur bulunduğunu ifade ederek, eğitim kurumlarında uygulanan müfredatların niteliğinden fazla miktarıyla ilgilenilmesi, ezbere dayalı öğretim stillerinden vazgeçilmemesi, toplumun sosyo ekonomik düzeyi, medya ile her alanda iç içe olunması ve önyargı gibi faktörleri eleştirel düşünme yaklaşımında bir engel olduğu görüşünü savunmaktadır.

Şenşekerci ve Bilgin'e (2008) göre; aşırı bağımlı kişilik özellikleri sergilemek, katı tutumlu bir birey olmak, dogmatik düşünce sistemine sahip olmak, aşağılık duyguları içinde hareket etmek, önyargılı olmak, düşünce ve kararlarda bir otoriteye bağlı kalmak, belirli bir değer sistemini benimsemek, belli fikirlerle özdeşleşmek, yaşamda karşılaşılan olumsuzluklar neticesinde yeterince kavram geliştirememek, yeterli oranda zihin gücüne sahip olmamak eleştirel düşünme yaklaşımının önünde engel olabilecek faktörlerdir.

Tümkaya ve Aybek göre (2008), eleştirel düşünmenin gelişimini engelleyen faktörlerden biri de çocuğun içinde doğup büyüdüğü ve onun kişiliğinin oluşmasını sağlayan toplumun kültürüdür çünkü her toplumun kendine özgü gelenek, görenek ve toplumsal normlar anlayışı bir başka deyişle kültürü vardır.

Yapılan alan araştırması sonucu eleştirel düşünme yaklaşımıyla ilgili olarak geçmişten günümüze farklı tarihlerde ve farklı ülkelerde birçok bilimsel

araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu bilimsel araştırmalar günümüzde eleştirel düşünme yaklaşımının gelişmiş bir toplum olmada ne denli büyük bir öneme sahip olduğunun altını çizmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik yurtiçi ve yurtdışında yapılan bilimsel çalışmalara kronolojik sırayla yer verilerek, detaylı bir biçimde inceleme yapılmıştır.

2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yapılan literatür taraması sonucunda eleştirel düşünme yaklaşımıyla ilgili olarak KKTC'de (Yurtiçinde) yapılan herhangi bir bilimsel araştırmaya rastlanılmamıştır.

2.2.2. Yurt dışında Yapılan Araştırmalar

Novak (2000) tarafından yapılan araştırmada Slovenya ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri kazandırma konusunda yeterlilikleri araştırılmıştır. Yapılan araştırmada öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri kazandırmada istenilen oranda yeterli olmamasıyla birlikte, kalabalık sınıf nüfusunun ve demokratik olmayan okul ortamlarının eleştirel düşünmenin gelişiminde engel olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Onwuegbuzie (2001) tarafından yapılan araştırmada yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri karşılaştırılmıştır. 101 yüksek lisans, 101 doktora öğrencisinin dâhil edildiği araştırmada California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre eleştirel düşünmenin akademik başarıyla doğrudan

bağlantılı olduğu, araştırmada doktora öğrencilerinin lehinde anlamlı farklılıkların saptandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Reed ve Kromrey (2001) tarafından yapılan bir araştırmada eleştirel düşünme eğitimi alan bir grup Amerikan Tarihi öğrencisi ile bu eğitimi almayan bir grup Amerikan Tarihi öğrencisinin eleştirel düşünme, eleştirel düşünme eğilimi ve akademik başarılarını karşılaştırmıştır. Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Deneme Testi, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanteri ve araştırmacıların hazırladığı ünite testinin kullanıldığı araştırma sonucunda eleştirel düşünme eğitimi alan grubun eleştirel düşünme becerilerinin arttığı, fakat iki grup arasında eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı yönünden anlamlılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Akbiyık (2002) tarafından yapılan araştırmada yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler ve düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farkın olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerin akademik başarısı, düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Hermann (2002) tarafından yapılan araştırmada eleştirel düşünmenin web destekli ve geleneksel sınıf ortamında verilmesindeki etkisi incelenmiştir. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırmanın sonucuna göre; eleştirel düşünmenin web destekli ortamda verilmesinin geleneksel ortamlara göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Li-Fanh Zahng (2003), yaptığı araştırmada düşünme stillerinin, eleştirel düşünmeye katkısı olup olmadığını ortaya koymak istemiştir. 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.

McGrath (2003) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Gelen (2003) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerileri kazandırma yeterlilikleri değerlendirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin genel olarak ezbere yönelik soru sordukları, üst düzey düşünmeyi gerektiren soruları az sordukları veya hiç sormadıkları, düşünme becerileri kazandırmada genel olarak yetersiz oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Donnell, Patricia Ann (2004), Youth Adventure Program'ına katılan üstün zekâlı (gifted) ve yetenekli (talented) ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileriyle arkadaşlık, duyarlılık ve ıraksak düşünme (divergent thinking) becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Ayrıca cinsiyet farklılığına da bakılmıştır. Öğrencilerin yaratıcılıklarını ölçmek amacıyla Torres Yaratıcı Düşünme Test'i kullanılmıştır. Öğrencilerin arkadaşlık, duyarlılık ve ıraksak düşünme becerileri ise araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme araçlarıyla ölçülmüştür. Öğrencilerin yaratıcı düşünme, arkadaşlık ve ıraksak düşünme becerileri arasındaki ilişki için Pearson Korelasyon, cinsiyet farkı içinse t testi kullanılmıştır. Üstün zekâlı öğrencilerin arkadaşlık tutumları ve duyarlılık düzeyleri ile yaratıcılık testinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Yine üstün zekâlı öğrencilerin yaratıcılık testinden aldıkları puanlar ile öğrencilerin ıraksak düşünme becerileri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur.

Daud ve Husin (2004) tarafından yapılan araştırmada ikinci dil öğrenen (ESL) İngilizce yeterlilik sınıflarında edebi metinlerin çözümlenmesinde bilgisayar kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın bulgularına göre edebi metinlerin çözümlenmesinde bilgisayardan faydalanan deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinde, kontrol grubuna oranla önemli fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin dil öğretiminde bilgisayar programlarından yararlanılmasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu etki sağladığı, bu sebeple dil öğretiminde bilgisayarlardan yararlanılmasının bir gereksinim olduğu ifade edilmiştir.

Gadzella, Stephens, Stacks (2004) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri, ders notları ve genel not ortalamaları arasında ilişki belirlenmiştir. Bu amaçtan hareketle “Eğitim Psikolojisi” dersini alan 139 üniversite öğrencisi çalışma grubuna dahil edilerek, uygun ölçeklerle veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünmeyle ilgili bilgi ve becerilere sahip olmasının önemi bir kez daha ortaya koyulurken, eleştirel düşünmenin “Eğitim Psikolojisi” dersi ile öğretilebileceği, araştırma sonuçlarının “Eğitim Psikolojisi” dersindeki konulara göre farklılık gösterebileceği belirtilmektedir.

Torff (2005) öğretmenlerin eleştirel düşünme etkinliklerini farklı öğrenen popülasyonlarda kullanmaları ile ilgili inançlarını incelemiştir. Alanda çalışan, hizmet öncesi ve öğretmen adayları ve öğretmen olmayanlarla (üniversite eğitim alanlar) birlikte 408 kişi ile çalışmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi kullanmalarına yönelik inanç ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; hizmet öncesi eğitimin daha düşük düzeyde üst düzey öğrenenler için üst düzey eleştirel düşünme etkinlikleri destekledikleri, hem düşük düzey hem de yüksek düzey öğrenenler için düşük düzey eleştirel düşünme etkinliklerini kullanma konusunda daha düşük düzeyde destekledikleri görülmüştür. Hizmet içi

eğitimin ve öğrenme deneyimi düşük düzeyde öğrenenler için yüksek düzey eleştirel düşünme etkinliklerinin kısmen az düzeyde desteklediği görülmüştür.

Steward ve Dempsey (2005) tarafından yapılan araştırmada hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim puanları ile akademik başarıları arasında negatif bir ilişki olduğu aynı zamanda ulusal hemşirelik sınavında başarı durumuna göre eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Garcia (2006) çalışmasında web tabanlı seminerin öğretmen adaylarının eleştirel becerileri üstündeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada 86 hizmet öncesi öğretmenle çalışmıştır. Araştırma yarı deneysel modeldir. Veri toplama aracı olarak Nelson Deny Okuma testi ile Watson Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca deney grubundaki on öğretmen adayı ile görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin okuma ve eleştirel düşünme becerileri düzeyi verilen web tabanlı eğitime göre değerlendirilmiştir. Web tabanlı öğrenme ve akış semasının eleştirel düşünme, problem çözme ve karar oluşturmada etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Tiwari, Lai, So ve Yuen (2006) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde öğretim tekniklerinin etkisi araştırılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucuna göre problem temelli öğrenmenin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Dirimeşe (2006) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında hemşirelerin ve öğrenci hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimleri incelenmiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları incelendiğinde hemşire ve öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Kurnaz (2007) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada deneysel yöntemin öntest-sontest kontrol gruplu model esas alınmıştır. Araştırmada eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretim etkinliklerinin gruptaki öğrencilerin lehine eleştirel düşünme becerisi, erişimi ve tutumları açısından anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

Küçük (2007) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmiştir. İlişkisel tarama modeli çerçevesinde yapılan araştırmanın örneklemini 374 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini yeterli oranda geliştiremedikleri görülmüştür.

Ünal (2007) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında Anadolu Üniversitesi, Bilgi Yönetimi Ön Lisans Programı eleştirel düşünme açısından incelenmiştir. Durum çalışması modelinde yapılan araştırmada Bilgi Yönetimi Ön Lisans Programının çevrimiçi ünite düzeyleri, akademik danışmanların çevrimiçi öğrenmeye ilişkin bilgileri, öğrenme sürecindeki akademik danışman etkinlikleri, akademik danışman-öğrenci etkileşimi, öğrenci ödevleri ve işbirliğine dayalı öğrenme boyutlarında yetersiz olduğu ve programın bu boyutlardaki işleyişi eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede sorun yarattığı sonuçlarına varılmıştır.

Gülveren (2007) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörler araştırılmıştır. Betimsel ve ilişkisel alan araştırması temelinde yapılan çalışmanın örneklemini 1307 eğitim fakültesi öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre eleştirel düşünme becerileri cinsiyet faktörü ile karşılaştırıldığında anlamlı bir fark yoktur. Eleştirel düşünme becerileri bölüm değişkeni ile karşılaştırıldığında

okulöncesi öğrencilerinin daha başarılı olduğu, sınıf değişkeni açısından karşılaştırıldığında sınıf düzeyinin artmasıyla birlikte eleştirel düşünme gücünün azaldığı, anne ve baba eğitim düzeyinin ile mesleklerinin eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkili olmadığı araştırmada elde edilen diğer önemli sonuçlardır.

Akar (2007) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri incelenmiştir. Tarama modelinde desenlenen araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi konusunda yetersiz oldukları sonucuna varılmıştır.

Çekiç (2007) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeyleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Tarama modeli temelinde yapılan araştırmanın örneklemini 167 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre matematik öğretmen adaylarının önemli bir çoğunluğunun orta düzey olarak nitelendirilebilecek eleştirel düşünme gücüne sahip olduğu görülürken, eleştirel düşünme gücü düzeyleri analitik geometri dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

Akar (2007) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri karşılaştırılmıştır. İlişkisel tarama modeli temelinde yapılan araştırmanın çalışma grubunu 224 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin düşük düzeyde olduğu, bilimsel süreç ve eleştirel düşünme becerileri arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğu görülmüştür.

Akar (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının bilimsel

süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeylerinin yeterli olmadığı yönünde veriler elde edilmiştir.

Deniz (2009) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeyleri incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli çerçevesinde yapılan araştırmada çalışma grubunu Hacettepe üniversitesi, fen bilgisi ve sınıf öğretmenliğinden random olarak seçilen 83 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin 1.sınıftan 4.sınıfa anlamlı bir biçimde arttığı görülmektedir.

Demirhan (2010) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında beyin temelli öğrenme kuramına dayalı biyoloji öğretiminin akademik başarı, tutum, özyeterlik algısı ve eleştirel düşünme eğilimi gibi faktörler üzerinde etkisi incelenmiştir. Deneysel modele göre yapılan çalışmanın sonuçları eleştirel düşünme becerisi açısından incelendiğinde beyin temelli öğrenmeye dayalı etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Karahoca ve Diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışma, uygarlık tarihi derslerinde öğrencilerin eleştirel düşünmelerini için bilgisayar destekli aktif öğrenme sisteminin araştırılmasına dayanmaktadır. Bu sistem, öğrencilerin aktif katılımına ve öğrenmelerine uygun ortam sağlayan bilişsel haritalardan ve yardımcı multimedya araçlardan (sinema, flaş kartlar ve sınav uygulamaları) oluşmaktadır. Araştırma verileri İstanbul Bahçeşehir Üniversitesi'nde uygarlık tarihi dersine kayıtlı rastgele seçilen 54 öğrenciden grup anketleri kullanılarak toplanmıştır. Sonuçlar öğrencilerin %53.7 sinin uygulanan bilgisayar destekli aktif öğrenme sisteminin öğrencilerin eleştirel düşünmesine yardımcı olduğu göstermiştir.

Tiryaki (2011) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri değerlendirilmiştir. İlişkisel tarama modeli temelinde yapılandırılan araştırmada, 363 üniversite öğrencisi örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ile tartışmacı metin yazma becerileri arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı ve olumlu bir ilişki saptanmıştır. Ancak yine aynı araştırmada beklenenin aksine öğrencilerin yazma kaygısı ile eleştirel düşünme becerileri ve tartışmacı metin yazma becerileri anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Eleştirel düşünme yaklaşımıyla ilgili yukarıda özetlenen araştırmalar 2000 ve 2011 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu araştırmaların genel olarak öğretmen, öğretmen adayı ve öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini veya becerilerini belirleme, eleştirel düşünme eğilimlerini bir takım değişkenler açısından inceleme, eleştirel düşünme eğilimi ve becerilerini olumlu yönde artırmada etkili olan yöntem, teknik ve yaklaşımlar, eleştirel düşünme ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleme konuları çerçevesinde şekillendiği görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesi konuları üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma KKTC'deki Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiş olup, araştırma modeli olarak evren hakkında genel bir yargıya varma olanağı sağlayan genel tarama modeli tercih edilmiştir.

Karasar (2005), "genel tarama modelini çok sayıda bireyden oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir "şeklinde tanımlamıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

KKTC'deki Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmanın evrenini, KKTC'deki Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Maliyet, zaman, ulaşım gibi nedenlerden dolayı evrenin tümüne ulaşmak mümkün olmadığından araştırmada örneklem oluşturulmuş ve araştırmanın örneklem

grubunu 4.sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri Üniversitelere göre dağılımları ise tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. KKTC'deki Eğitim Fakültelerinde Öğrenim Gören 4.Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Dağılımları

Üniversite	Sayı
Doğu Akdeniz Üniversitesi (Gazimağusa)	289
Girne Amerikan Üniversitesi (Girne)	130
Lefke Avrupa Üniversitesi (Lefke)	20
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi (Lefkoşa)	143
Yakın Doğu Üniversitesi (Lefkoşa)	292
Toplam:	874

Tablo 3'deki verilere göre Yakın Doğu Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları örneklemin büyük bir çoğunluğunu oluştururken, Doğu Akdeniz Üniversitesinden 289, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesinden 143, Girne Amerikan Üniversitesinden 130, Lefke Avrupa Üniversitesinden ise 20 olmak üzere toplam 874 öğretmen adayı araştırmaya katılmıştır. Lefke Avrupa Üniversitesinden araştırmaya katılımın az olması ise mezuniyet durumunda sadece 20 öğrencinin olmasından kaynaklanmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

KKTC'deki üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören 4.sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “**California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği**” kullanılmıştır. İki bölümden oluşan ölçeğin birinci bölümünde demografik özellikler yer alırken, ikinci bölümde ise “Analitiklik,” “Açık Fikirlilik,” “Meraklılık,” “Kendine

Güven", "Doğruyu Arama" ve "Sistematiklik" olmak üzere 6 alt boyuttan oluşan eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği yer almaktadır.

Ölçeğin birinci bölümü olan demografik özellikler bölümünde; cinsiyet, yaş, uyruk, bölüm, eleştirel düşünmeye yönelik ders alma durumu, eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuma durumu, kültürel-sanat, ekonomik, siyasi gündemi takip etme durumu, kitap fuarı, sinema, tartışma grubu, kütüphane gibi etkinliklere katılma durumu, tercih edilen film türü gibi bilgiler yer almaktadır.

Anketin ikinci bölümünde "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kısmen Katılıyorum", "Kararsızım", "Kısmen Katılmıyorum", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde altılı likert tipi, eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmeye yönelik anket formuna yer verilmiştir. California eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin alpha güvenirlik katsayısı .849 olarak belirlenirken, alt boyutlarının alpha güvenirlik katsayısına bakıldığında ise "Analitiklik" alt boyutunun .751, "Açık Fikirlilik" alt boyutunun .684, "Meraklılık" alt boyutunun .819, "Kendine Güven" alt boyutunun .813, "Doğruyu Arama" alt boyutunun .706, "Sistematiklik" alt boyutunun ise .800 olarak belirlenmiştir.

3.4. Uygulama

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, KKTC'deki Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 4.sınıf öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Anket uygulamasına yönelik gerekli izin belgesi, Yakın Doğu Üniversitesi (YDÜ), Doğu Akdeniz Üniversitesi (DAÜ), Girne Amerikan Üniversitesi (GAÜ), Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi (UKÜ) Rektörlüklerinden alındıktan sonra, belirlenen günlerde KKTC'deki üniversitelere gidilerek, ilgili mercilerle görüştüktan sonra anket uygulaması öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca anket uygulaması gerçekleştirilen öğretmen

adaylarına, yapılacak araştırmanın öneminden ve sorulara ilişkin verilecek cevapların gizli tutulacağından bahsedilerek, anket ifadelerini doğru ve içten bir şekilde cevaplamaları sağlanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma kapsamında, “California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” aracılığıyla elde edilen veriler uzman görüşleri de alınarak SPSS paket programında, uygun istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir.

Demografik özelliklerin analizinde frekans (f) ve yüzdelik (%) değerler kullanılırken, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik eğilimleri açıklanırken ise aritmetik ortalama $\bar{X}$, standart sapma (S), en düşük ve en yüksek değerler kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının cinsiyetleri, eleştirel düşünmeye yönelik ders alma ve kitap okuma durumları, kültürel-sanat gündemi takip etme durumları ve kitap fuarlarına katılma durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı sorusuna yanıt aramak için t-testi kullanılırken, uyruğa, ekonomik-siyasi gündemi takip etme, sinemaya gitme durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı sonucuna ilişkin Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik eğilimlerini belirlemek amacıyla tablo 4’de verilen puan sınırları kullanılmıştır.

Tablo 4. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Puan Sınırları

Derece/Seçenek	Puan	Puan Sınırı
Kesinlikle Katılmıyorum	1.00	1.00 – 1.83
Katılmıyorum	2.00	1.84 – 2.66
Kısmen Katılmıyorum	3.00	2.67 – 3.49
Kısmen Katılıyorum	4.00	3.50 – 4.32
Katılıyorum	5.00	4.33 – 5.15
Tamamen Katılıyorum	6.00	5.16 – 6.00

1. Einleitung

Die Aufgabe der vorliegenden Arbeit ist es, die Eigenschaften der verschiedenen Arten von ... zu untersuchen. ...

Die Ergebnisse der Untersuchung sind in der folgenden Tabelle dargestellt.

2. Ergebnisse der Untersuchung

	I	II
Gruppe	50%	50%
Alter	20%	20%
Gender	50%	50%

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Eigenschaften der verschiedenen Arten von ...

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın genel ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmelerinden elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Bu bölümde araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin verilere sırasıyla yer verilmiştir.

4.1.1. Cinsiyet

Araştırmaya dâhil edilen öğretmen adaylarının cinsiyetlerine yönelik verilere tablo 5’de yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri

	f	%
Bayan	545	62,3
Bay	329	37,7
Toplam	874	100

Tablo 5’deki verilere göre araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının 545’ini bayanlar, 329’unu ise baylar oluşturmaktadır.

4.1.2. Yaş

Öğretmen adaylarının yaşlarına ilişkin bilgilere tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Yaşları

Yaş	f	%
19	1	,1
20	47	5,4
21	159	18,2
22	253	28,9
23	198	22,6
24	121	13,8
25	53	6,1
26	20	2,3
27	11	1,3
28	4	,5
29	3	,3
30	2	,2
42	1	,1
Toplam	874	100

Tablo 6'daki verilere göre öğretmen adaylarının yoğun olarak görüldüğü yaş grubu 21-24 yaş grubu olarak belirlenirken, en düşük görülen yaş grupları ise 42 ve 19 olarak belirlenmiştir.

4.1.3. Uyrak

Öğretmen adaylarının uyraklarına ilişkin bilgilere tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Uyrukları

Uyruk	f	%
KKTC	164	18,7
TC	710	81,1
Toplam	874	100

Tablo 7'deki verilere göre araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının 164'ü KKTC uyruklu olarak belirlenirken, 710'u ise TC uyrukludur.

4.1.4. Bölüm

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının okudukları bölümlere göre dağılımlarına tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümler

	f	%
Okul Öncesi Öğretmenliği	214	24,5
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	142	16,2
Türkçe Öğretmenliği	138	15,8
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	115	13,1
İngilizce Öğretmenliği	73	8,3
Türk Dili Edebiyatı Öğretmenliği	54	6,2
Sınıf Öğretmenliği	50	5,7
Matematik Öğretmenliği	30	3,4
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	41	4,7
Tarih Öğretmenliği	15	1,7
Fen Bilgisi Öğretmenliği	2	,2
Toplam	874	100

Tablo 8'deki verilere göre öğretmen adaylarının en yoğun olarak görüldüğü bölüm okul öncesi öğretmenliği bölümüyken (f=214), öğretmen adaylarının 142'si Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 138'i Türkçe

Öğretmenliği, 115'i Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, 73'ü İngilizce Öğretmenliği, 54'ü Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, 50'si Sınıf Öğretmenliği, 41'i Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 30'u Matematik Öğretmenliği, 15'i Tarih Öğretmenliği, 2'si ise Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde okumaktadırlar.

4.1.5. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Ders Alma Durumu

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik herhangi bir ders alıp almadıklarına ilişkin bilgilere tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Ders Alma Durumu

	f	%
Ders Alanlar	483	55,2
Ders Almayanlar	391	44,7
Toplam	874	100

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının 483'ü eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik bir ders aldıkları yönde cevap verirken, 391'i ise bu konuya ilişkin herhangi bir ders almadıklarını belirtmişlerdir.

4.1.6. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Kitap Okuma Durumu

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik herhangi bir kitap okuyup okumadıklarına ilişkin bilgilere tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Kitap Okuma Durumu

	f	%
Okuyanlar	501	57,3
Okumayanlar	373	42,6
Toplam	874	100

Tablo 10'daki verilere göre araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının 501'i eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuduklarını ifade ederken, 373'ü bu konuya yönelik herhangi bir kitap okumadıklarını ifade etmişlerdir.

4.1.7. Kültürel-Sanatsal Gündemin Takip Edilme Durumu

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının kültürel-sanatsal gündemi takip edip etmemelerine ilişkin bilgilere tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11. Kültürel-Sanatsal Gündemin Takip Edilme Durumu

	f	%
Takip Edenler	575	65,7
Takip Etmeyenler	299	34,2
Toplam	874	100

Tablo 11'deki verilere göre öğretmen adaylarının 575'i kültürel-sanatsal gündemi takip ettiğini belirtirken, 299'u ise takip etmediklerini belirtmişlerdir.

4.1.8. Ekonomik-Siyasi Gündemin Takip Edilme Durumu

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının ekonomik-siyasi gündemi takip edip etmediklerine ilişkin bilgilere tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12. Ekonomik-Siyasi Gündemin Takip Edilme Durumu

	f	%
Takip Edenler	627	71,7
Takip Etmeyenler	247	28,3
Toplam	874	100,0

Tablo 12'deki verilere göre öğretmen adaylarının 627'si ekonomik-siyasi gündemi takip ettiğini belirtirken, 247'si ise takip etmediklerini ifade etmişlerdir.

4.1.9. Kitap Fuarına Katılım Durumu

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının herhangi bir kitap fuarına katılıp katılmadıklarına ilişkin bilgilere tablo 13'de yer verilmiştir.

Tablo 13. Kitap Fuarına Katılım Durumu

	f	%
Katılanlar	428	49,0
Katılmayanlar	446	51,0
Toplam	874	100,0

Tablo 13'deki verilere göre öğretmen adaylarının 446'sı herhangi bir kitap fuarına katılmadıklarını belirtirken, 428'i ise katıldıklarını ifade etmişlerdir.

4.1.10. Sinemaya Gitme Durumu

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının sinemaya gitme durumlarına ilişkin bilgilere tablo 14'de yer verilmiştir.

Tablo 14. Sinemaya Katılım Durumu

	f	%
Gidenler	694	79,4
Gitmeyenler	180	20,6
Toplam	874	100,0

Tablo 14'deki verilere göre öğretmen adaylarının 694'ü sinema filmlerine gittiklerini belirtirken, 180 kişi sinemaya gitmediğini belirtmiştir.

4.1.11. Öğretmen Adaylarının İzledikleri Film Türleri

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının izledikleri film türlerine ilişkin bilgilere tablo 15'de yer verilmiştir.

Tablo 15. İzlenen Film Türleri

Film Türü	F
Komedi	529
Romantik	396
Tarihi	327
Diğer	296
Drama	290
Aksiyon	166

Tablo 15'deki verilere göre araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının en fazla komedi türündeki filmleri tercih ettikleri görülürken, en az aksiyon filmlerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının diğer seçeneğine ilişkin verdikleri yanıtlara göre psikolojik, cinsel içerikli, macera, bilim kurgu, biyografik ve korku türünde filmler izledikleri görülmektedir.

4.1.12. Okulun Kütüphanesine Gitme Durumu

Öğretmen adaylarının okulun kütüphanesine gidip gitmelerine ilişkin bilgilere tablo 16'da yer verilmiştir.

Tablo 16. Okulun Kütüphanesine Gitme Durumu

	f	%
Gidenler	710	81,2
Gitmeyenler	164	18,8
Toplam	874	100,0

Tablo 16'daki bilgilere göre öğretmen adaylarının 710'u okulun kütüphanesine gittiklerini belirtirken, gitmeyenlerin sayısı ise 164 olarak belirlenmiştir.

4.1.13. İnternetteki Tartışma Gruplarına Üyelik Durumları

Öğretmen adaylarının internet ortamında yer alan tartışma gruplarına üyelik durumlarına ilişkin bilgilere tablo 17'de yer verilmiştir.

Tablo 17. İnternetteki Tartışma Gruplarına Üyelik Durumu

	f	%
Üye Olanlar	310	35,5
Üye Olmayanlar	564	64,5
Toplam	874	100,0

Tablo 17'deki verilere göre öğretmen adaylarının 564'ü internet ortamında yer alan tartışma gruplarına üye olmadıklarını belirtirken, üye olmayanların sayısı 310 olarak belirlenmiştir.

4.1.14. Gazete Okuma Sıklıkları

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının gazete okuma sıklığına ilişkin bilgilere tablo 17'de yer verilmiştir.

Tablo 18. Gazete Okuma Sıklıkları

	f	%
Hiç	72	8,2
haftada 1	195	22,3
haftada 2-3	229	26,2
haftada 4-5	163	18,6
haftada 6-7	215	24,5
Toplam	874	100,0

Tablo 18'deki verilere göre öğretmen adaylarının 229'u haftada 2-3, 215'i haftada 6-7, 195'i haftada 1, 163'ü haftada 4-5 sıklığında gazete okuduklarını ifade ederken, 72 kişi hiç gazete okumadığını belirtmiştir.

4.2. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Yaklaşımı Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımı eğilimlerine ilişkin bulgulara tablo 19'da yer verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Yaklaşımına Yönelik Eğilimlerinin Betimsel İstatistiksel Sonuçları

	N	Madde Sayısı	Min Puan	Max Puan	Ortalama	S
Analitiklik	874	10	1,50	6,00	4.49	.508
Açık Fikirlilik	874	12	2,08	5,83	4.05	.797
Meraklılık	874	9	1,00	6,00	4.31	.750
Kendine Güven	874	7	,86	6,00	4.16	.930
Doğruyu Arama	874	7	1,00	6,00	3.50	.907
Sistematiklik	874	6	1,83	6,00	3.88	.929
Genel Toplam	874	51	2,55	5,75	4.10	.794

Tablo 19'daki verilere göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik eğilimlerinin ortalama puanı "Kısmen Katılıyorum" ($\bar{X} = 4.10$, $S=.794$) sınırları içerisinde. Elde edilen bu bulgulara göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik eğitimlerinin olumlu yönde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Elde edilen bu bulgudan farklı olarak; Zayif (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Yine Öztürk ve Ulusoy (2005) tarafından yapılan bir başka araştırmada hemşirelik lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri değerlendirilmiştir. Yapılan

araştırmada lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde, yüksek lisans öğrencilerinin ise orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Yine elde edilen bulgudan farklı olarak; Şen (2009) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu belirlenirken, Alper (2010) tarafından yapılan araştırmada eğitim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin yeteri oranda olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Korkmak (2009) tarafından yapılan araştırmada ise eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Şekil 3'de ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik eğilimlerinin yeri daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 3. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Öğretmen adaylarının “Analitiklik” alt boyutuna ilişkin eğilimleri “Katılıyorum” ($\bar{X} = 4.49$, $S=.508$) sınırları içerisinde. Elde edilen bu bulgu öğretmen adaylarının analitik alt boyutuna yönelik eğilimlerinin olumlu yönde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulguya benzer olarak Çubukçu (2006), Türnüklü ve Yeşildere (2005) ile Zayıf (2008) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının analitiklik alt boyutuna yönelik eğilimlerinin olumlu yönde olduğu sonucuna varılmıştır. Şekil 4’de ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımının “analitiklik” alt boyutuna yönelik eğilimlerinin yeri daha net bir şekilde görülmektedir.



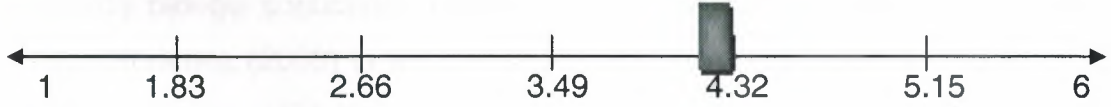
Şekil 4. Öğretmen Adaylarının Analitiklik Alt Boyutuna İlişkin Eğilimleri

Öğretmen adaylarının “açık fikirlilik” alt boyutuna ilişkin eğilimleri “Kısmen Katılıyorum” ($\bar{X} = 4.05$, $S = .797$) sınırları içerisinde. Elde edilen bu bulgu öğretmen adaylarının “açık fikirlilik” alt boyutuna ilişkin eğilimlerinin olumlu yönde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulguya benzer olarak Zayif (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının “açık fikirlilik” alt boyutuna yönelik eleştirel düşünme eğilimlerinin olumlu yönde olduğu sonucuna varılmıştır. Şekil 5’de ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımının “açık fikirlilik” alt boyutuna yönelik eğilimlerinin yeri daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 5. Öğretmen Adaylarının Açık Fikirlilik Alt Boyutuna İlişkin Eğilimleri

Öğretmen adaylarının “meraklılık” alt boyutuna ilişkin eğilimleri “Kısmen Katılıyorum” ($\bar{X} = 4.31$, $S = .750$) sınırları içerisinde. Elde edilen bu bulgu öğretmen adaylarının meraklılık alt boyutuna ilişkin eğilimlerinin olumlu yönde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bu bulgudan farklı olarak Zayif (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının “meraklılık” alt boyutuna yönelik eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Şekil 6’da ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımının “meraklılık” alt boyutuna yönelik eğilimlerinin yeri daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 6. Öğretmen Adaylarının Meraklılık Alt Boyutuna İlişkin Eğilimleri

Öğretmen adaylarının “kendine güven” alt boyutuna ilişkin eğilimleri “Kısmen Katılıyorum” ($\bar{X} = 4.16$, $S = .930$) sınırları içerisinde. Elde edilen bu bulgu öğretmen adaylarının kendine güven alt boyutuna ilişkin eğilimlerinin olumlu yönde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bu bulgudan farklı olarak Zayıf (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının “kendine güven” alt boyutuna yönelik eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Şekil 7’de ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımının “kendine güven” alt boyutuna yönelik eğilimlerinin yeri daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 7. Öğretmen Adaylarının Kendine Güven Alt Boyutuna İlişkin Eğilimleri

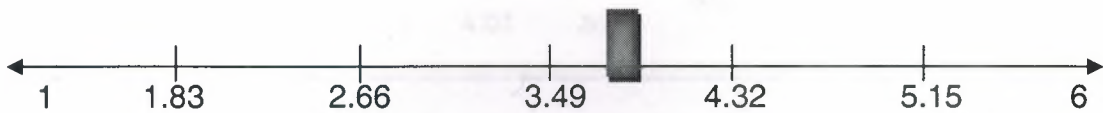
Öğretmen adaylarının “doğruyu arama” alt boyutuna ilişkin eğilimleri “Kısmen Katılıyorum” ($\bar{X} = 3.50$, $S = .907$) sınırları içerisinde. Elde edilen bu bulgu öğretmen adaylarının doğruyu arama alt boyutuna ilişkin eğilimlerinin olumlu yönde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bu bulgudan farklı olarak Zayıf (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının “doğruyu arama” alt boyutuna yönelik eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük

düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Yine elde edilen bu bulgudan farklı olarak Korkmaz (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının doğruyu arama eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Şekil 8’de ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımının “doğruyu arama” alt boyutuna yönelik eğilimlerinin yeri daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 8. Öğretmen Adaylarının Doğruyu Arama Alt Boyutuna İlişkin Eğilimleri

Öğretmen adaylarının “sistematiiklik” alt boyutuna ilişkin eğilimleri “Kısmen Katılıyorum” ($\bar{X} = 3.88$, $S = .929$) sınırları içerisindeyir. Elde edilen bu bulgu öğretmen adaylarının sistematiiklik alt boyutuna ilişkin eğilimlerinin olumlu yönde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bu bulgudan farklı olarak Zayıf (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının “sistematiiklik” alt boyutuna yönelik eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Şekil 9’da ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımının “sistematiiklik” alt boyutuna yönelik eğilimlerinin yeri daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 9. Öğretmen Adaylarının Sistematiiklik Alt Boyutuna İlişkin Eğilimleri

4.1.3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız t-testi analizi kullanılmıştır. Tablo 20’de, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin verilere yer verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P	Açıklama
Analitiklik	Bayan	545	4.56	.737	872	3,641	,000	P<0.05
	Bay	329	4.36	.875				Fark anlamlı
Açık Fikirlilik	Bayan	545	4.10	.741	872	2,477	,013	P<0.05
	Bay	329	3.97	.758				Fark anlamlı
Meraklılık	Bayan	545	4.32	.903	872	,705	,481	P>0.05
	Bay	329	4.27	.974				Fark anlamsız
Kendine Güven	Bayan	545	4.21	.866	872	2,364	,018	P<0.05
	Bay	329	4.06	.966				Fark anlamlı
Doğruyu Arama	Bayan	545	3.51	.921	872	,595	,552	P>0.05
	Bay	329	3.48	.942				Fark anlamsız
Sistematiklik	Bayan	545	3.87	.793	872	-,065	,948	P>0.05
	Bay	329	3.88	.797				Fark anlamsız
Genel Toplam	Bayan	545	4.14	.503	872	2,924	,004	P<0.05
	Bay	329	4.03	.512				Fark anlamlı

Tablo 20’deki verilere göre bayan öğretmen adaylarının “analitiklik” eğilimleri ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.56$, $S=.737$) olup bay öğretmen adaylarının ($\bar{X}=4.36$, $S=.875$) olarak belirlenmiştir. Araştırma

kapsamına alınan öğretmen adaylarının analitiklik eğilim puanları ortalaması bayan öğretmen adayları lehine anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($t=3.641$, $p<0.05$).

Bayan öğretmen adaylarının “açık fikirlilik” eğilimleri ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.10$, $S=.741$) olup, bay öğretmen adaylarının ($\bar{X}=3.97$, $S=.758$) olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının açık fikirlilik eğilim puanları ortalaması bayan öğretmen adayları lehine anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($t=2.477$, $p<0.05$).

Bayan öğretmen adaylarının “meraklılık” eğilimleri ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.32$, $S=.903$) olup, bay öğretmen adaylarının ($\bar{X}=4.27$, $S=.974$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler cinsiyet faktörü ile kıyaslandığında öğretmen adaylarının “meraklılık” eğilimleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($t=.705$, $p>0.05$).

Bayan öğretmen adaylarının “kendine güven” eğilimleri ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.21$, $S=.866$) olup, bay öğretmen adaylarının ($\bar{X}=4.06$, $S=.966$) olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının kendine güven eğilim puanları ortalaması bayan öğretmen adayları lehine anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($t=2.364$, $p<0.05$).

Bayan öğretmen adaylarının “doğruyu arama” eğilimleri ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=3.51$, $S=.921$) olup, bay öğretmen adaylarının ($\bar{X}=3.48$, $S=.942$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler cinsiyet faktörü ile karşılaştırıldığında öğretmen adaylarının doğruyu arama eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t=.595$, $p>0.05$).

Bayan öğretmen adaylarının “sistematiiklik” eğilimleri ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=3.87$, $S=.793$) olup, bay öğretmen adaylarının ($\bar{X}=3.88$, $S=.797$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler cinsiyet faktörü ile karşılaştırıldığında öğretmen adaylarının sistematiiklik eğilimleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($t=-.065$, $p>0.05$).

Öğretmen adaylarının genel olarak eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet faktörü ile karşılaştırıldığında ise bayan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.14$, $S=.503$) olarak belirlenirken, bay öğretmen adaylarının ($\bar{X}=4.03$, $S=.512$) olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ortalama puanları bayan öğretmen adayları lehine anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($t=2,924$, $p<0.05$).

Elde edilen bu bulgudan farklı olarak Şen (2009) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet faktörü açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Yine Korkmaz (2009) tarafından yapılan araştırmada bay ve bayan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Görüldüğü gibi bu alana yönelik yapılan benzer çalışmalarda cinsiyete göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farka rastlanmazken, yapılan bu çalışmada KKTC'deki Üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet faktörüne göre bayanların lehine anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Bu bulgu cinsiyet faktörünün eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkililiği üzerine daha kapsamlı araştırmaların yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

4.1.4. Öğretmen Adaylarının Uyuğa Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Öğretmen adaylarının uyruk faktörüne göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için mann whitney u testi analizi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen verilere tablo 21'de yer verilmiştir.

Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Uyruğa Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Boyut	Uyruk	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	Açıklama
Analitiklik	KKTC	164	396,23	64981,50	5,145E4	,020	P<0.05
	TC	710	447,03	317393,50			Fark anlamlı
Açık Fikirlilik	KKTC	164	409,60	67174,50	5,364E4	,116	P>0.05
	TC	710	443,94	315200,50			Fark anlamsız
Meraklılık	KKTC	164	410,34	67295,50	5,377E4	,126	P>0.05
	TC	710	443,77	315079,50			Fark anlamsız
Kendine Güven	KKTC	164	407,70	66863,00	5,333E4	,093	P>0.05
	TC	710	444,38	315512,00			Fark anlamsız
Doğruyu Arama	KKTC	164	436,40	71569,00	5,804E4	,950	P>0.05
	TC	710	437,75	310806,00			Fark anlamsız
Sistematiklik	KKTC	164	422,99	69370,50	5,584E4	,413	P>0.05
	TC	710	440,85	313004,50			Fark anlamsız
Genel Toplam	KKTC	164	391,09	64138,00	5,061E4	,009	P<0.05
	TC	710	448,22	318237,00			Fark anlamlı

Tablo 21'deki verilere göre öğretmen adaylarının uyruklarına göre "açık fikirlilik", "meraklılık", "kendine güven", "doğruyu arama" ve "sistematiklik" eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p>0,05$), aynı verilere göre "analitiklik" ve genel olarak eleştirel düşünme eğilimleri açısından Türkiye Cumhuriyeti (TC) uyruklu öğrenciler lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır ($p<0,05$). TC ve KKTC uyruklu öğrenciler arasında eleştirel düşünme eğilimleri açısından ortaya çıkan bu fark bir araştırma konusu olup, nedenleri araştırılabilir.

4.1.5. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye Yönelik Ders Alma Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik herhangi bir ders alıp almama durumuna göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için bağımsız t-testi analizi kullanılmıştır. Analiz sonucu elde edilen verilere tablo 22'de yer verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye Yönelik Ders Alma Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

	Ders Alma	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P	Açıklama
Analitiklik	Alanlar	483	4,46	,499	872	-,810	,418	P>0.05
	Almayanlar	391	4,51	,520				Fark anlamsız
Açık Fikirlilik	Alanlar	483	4,06	,819	872	,784	,433	P>0.05
	Almayanlar	391	4,02	,770				Fark anlamsız
Meraklılık	Alanlar	483	4,30	,739	872	-,125	,901	P>0.05
	Almayanlar	391	4,31	,763				Fark anlamsız
Kendine Güven	Alanlar	483	4,13	,937	872	-,898	,369	P>0.05
	Almayanlar	391	4,19	,922				Fark anlamsız
Doğruyu Arama	Alanlar	483	3,54	,938	872	1,250	,212	P>0.05
	Almayanlar	391	3,46	,868				Fark anlamsız
Sistematiklik	Alanlar	483	3,89	,966	872	,519	,604	P>0.05
	Almayanlar	391	3,86	,879				Fark anlamsız
Genel Toplam	Alanlar	483	4,10	,777	872	,173	,863	P>0.05
	Almayanlar	391	4,09	,815				Fark anlamsız

Tablo 22'deki verilere göre eleştirel düşünmeyle ilgili herhangi bir ders alan öğretmen adaylarının “analitiklik” eğilimi ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.46$, $S=.499$) olup, ders almayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=4.51$, $S=.421$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler ders alma ve ders almama durumu ile karşılaştırıldığında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($t=-.810$, $p>0.05$).

Eleştirel düşünmeye yönelik ders alan öğretmen adaylarının “açık fikirlilik” eğilimi ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.06$, $S=.819$) olup, ders almayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=4.02$, $S=.770$) olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucu öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik ders alıp almama durumuna göre açık fikirlilik eğilimleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($t=.784$, $p>0.05$).

Eleştirel düşünmeye yönelik ders alan öğretmen adaylarının “meraklılık” eğilimi ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.30$, $S=.739$) olup, ders almayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=4.31$, $S=.763$) olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucu öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik ders alıp almama durumuna göre meraklılık eğilimleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($t=-.125$, $p>0.05$).

Eleştirel düşünmeye yönelik ders alan öğretmen adaylarının “kendine güven” eğilimi ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.13$, $S=.937$) olup, ders almayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=4.19$, $S=.922$) olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucu öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik ders alıp almama durumuna göre kendine güven eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-.898$, $p>0.05$).

Eleştirel düşünmeye yönelik ders alan öğretmen adaylarının “doğruyu arama” eğilimi ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.13$, $S=.937$) olup, ders almayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=3.46$, $S=.838$) olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucu öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik

ders alıp almama durumuna göre doğruyu arama eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=1,250$, $p>0.05$).

Eleştirel düşünmeye yönelik ders alan öğretmen adaylarının “sistematiiklik” eğilimi ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=3.89$, $S=.966$) olup, ders almayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=3.86$, $S=.879$) olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucu öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik ders alıp almama durumuna göre sistematiiklik eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=.519$, $p>0.05$).

Öğretmen adaylarının genel olarak eleştirel düşünme eğilimleri, eleştirel düşünmeye yönelik herhangi bir ders alıp almamaları durumuna göre karşılaştırıldığında ise ders alan öğretmen adaylarının eğilimleri ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.10$, $S=.777$) olup, ders almayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=4.09$, $S=.815$) olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucu öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik ders alıp almama durumuna göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=.173$, $p>0.05$).

4.1.6. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye Yönelik Kitap Okuma Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik herhangi bir kitap okuyup okumadıkları durumuna göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için bağımsız t-testi analizi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen verilere tablo 23’de yer verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye Yönelik Kitap Okuma Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

	Kitap Okuma	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P	Açıklama
Analitiklik	Okuyanlar	501	4,49	,808	872	,363	,717	P>0.05
	Okumayanlar	373	4,47	,783				Fark anlamsız
Açık Fikirlilik	Okuyanlar	501	4,03	,761	872	-,943	,346	P>0.05
	Okumayanlar	373	4,07	,736				Fark anlamsız
Meraklılık	Okuyanlar	501	4,30	,926	872	,114	,909	P>0.05
	Okumayanlar	373	4,30	,936				Fark anlamsız
Kendine Güven	Okuyanlar	501	4,21	,911	872	2,143	,032	P<0.05
	Okumayanlar	373	4,08	,898				Fark anlamlı
Doğruyu Arama	Okuyanlar	501	3,50	,941	872	-,096	,924	P>0.05
	Okumayanlar	373	3,50	,913				Fark anlamsız
Sistematiklik	Okuyanlar	501	3,85	,798	872	-1,033	,302	P>0.05
	Okumayanlar	373	3,91	,789				Fark anlamsız
Genel Toplam	Okuyanlar	501	4,10	,514	872	,131	,896	P>0.05
	Okumayanlar	373	4,09	,501				Fark anlamsız

Tablo 23'deki verilere göre eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuyan öğretmen adaylarının analitiklik eğilimleri ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.49$, $S=.808$) olup, kitap okumayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=4.47$, $S=.883$) olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucu öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuma durumlarına göre analitiklik eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=.363$, $p>0.05$).

Eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuyan öğretmen adaylarının açık fikirlilik eğilimleri ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.03$, $S=.761$) olup, kitap okumayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=4.07$, $S=.736$) olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucu öğretmen adaylarının eleştirel

düşünmeye yönelik kitap okuma durumlarına göre açık fikirlilik eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-,943$, $p>0.05$).

Eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuyan öğretmen adaylarının meraklılık eğilimleri ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.30$, $S=.926$) olup, kitap okumayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=4.30$, $S=.936$) olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucu öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuma durumlarına göre meraklılık eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=,114$, $p>0.05$).

Eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuyan öğretmen adaylarının kendine güven eğilimleri ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.21$, $S=.911$) olup, kitap okumayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=4.08$, $S=.898$) olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucu öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuyanların lehinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=2,143$, $p<0.05$). Elde edilen bu bulgu eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuyan öğretmen adaylarının kendi güven eğilimlerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuyan öğretmen adaylarının doğruyu arama eğilimleri ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=3.50$, $S=.941$) olup, kitap okumayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=3.50$, $S=.913$) olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucu öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuma durumlarına göre doğruyu arama eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-,096$, $p>0.05$).

Eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuyan öğretmen adaylarının sistematiklik eğilimleri ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=3.85$, $S=.798$) olup, kitap okumayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=3.91$, $S=.879$) olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucu öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuma durumlarına göre sistematiklik eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-1,033$, $p>0.05$).

Öğretmen adaylarının genel olarak eleştirel düşünme eğilimleri eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuma duruma göre karşılaştırılınca ise eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuyan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.10$, $S=.514$) olup, kitap okumayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=4.09$, $S=.501$) olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucu öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuma durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($t=,131$, $p>0.05$).

4.1.7. Öğretmen Adaylarının Kültürel-Sanatsal Gündemi Takip Etme Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Öğretmen adaylarının kültürel-sanatsal gündemi takip etme durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için t-testi analizi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen verilere tablo 24'de yer verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmen Adaylarının Kültürel-Sanatsal Gündemi Takip Etme Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

		N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P	Açıklama
Analitiklik	Takip Edenler	575	4,53	,772	872	2,601	,009	P<0.05
	Takip Etmeyenler	299	4,39	,836				Fark anlamlı
Açık Fikirlilik	Takip Edenler	575	4,08	,759	872	1,586	,113	P>0.05
	Takip Etmeyenler	299	3,99	,731				Fark anlamsız
Meraklılık	Takip Edenler	575	4,38	,932	872	3,635	,000	P<0.05
	Takip Etmeyenler	299	4,15	,906				Fark anlamlı
Kendine Güven	Takip Edenler	575	4,18	,911	872	1,138	,255	P>0.05
	Takip Etmeyenler	299	4,11	,899				Fark anlamsız
Doğruyu Arama	Takip Edenler	575	3,53	,973	872	1,408	,159	P>0.05
	Takip Etmeyenler	299	3,44	,835				Fark anlamsız
Sistematiklik	Takip Edenler	575	3,94	,817	872	3,384	,001	P<0.05
	Takip Etmeyenler	299	3,75	,732				Fark anlamlı
Genel Toplam	Takip Edenler	575	4,14	,526	872	3,790	,000	P<0.05
	Takip Etmeyenler	299	4,01	,461				Fark anlamlı

Tablo 24'deki veriler incelendiğinde kültürel-sanatsal gündemin takip edilme durumuna göre öğretmen adaylarının “açık fikirlilik”, “kendine güven”, “doğruyu arama” eğilimleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmazken ($p>0,05$), “analitiklik”, “meraklılık”, “sistematiklik” alt boyutlarında ve genel olarak eleştirel düşünme eğilimleri açısından kültürel-sanatsal gündemi takip eden öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır ($p<0,05$). Elde edilen bu bulgu kültürel-sanatsal gündemin takip edilmesinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde olumlu yönde etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilmektedir.

4.1.8. Öğretmen Adaylarının Ekonomik-Siyasi Gündemi Takip Etme Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Öğretmen adaylarının ekonomik-siyasi gündemi takip etme durumuna göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için mann whitney u testi kullanılmıştır. Analiz sonucu elde edilen verilere tablo 25'de yer verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmen Adaylarının Ekonomik-Siyasi Gündemi Takip Etme Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Boyut		n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	Açıklama
Analitiklik	Takip edenler	627	456,66	286327,50	6,542E4	,000	P<0.05
	Takip Etmeyenler	247	388,86	96047,50			Fark anlamlı
Açık Fikirlilik	Takip edenler	627	458,54	287507,50	6,424E4	,000	P<0.05
	Takip Etmeyenler	247	384,08	94867,50			Fark anlamlı
Meraklılık	Takip edenler	627	453,41	284291,00	6,746E4	,003	P<0.05
	Takip Etmeyenler	247	397,10	98084,00			Fark anlamlı
Kendine Güven	Takip edenler	627	443,78	278248,50	7,350E4	,241	P>0.05
	Takip Etmeyenler	247	421,56	104126,50			Fark anlamsız
Doğruyu Arama	Takip edenler	627	456,92	286489,00	6,526E4	,000	P<0.05
	Takip Etmeyenler	247	388,20	95886,00			Fark anlamlı
Sistematiklik	Takip edenler	627	461,90	289610,50	6,214E4	,000	P<0.05
	Takip Etmeyenler	247	375,56	92764,50			Fark anlamlı
Genel Toplam	Takip edenler	627	464,14	291016,50	6,073E4	,000	P<0.05
	Takip Etmeyenler	247	369,87	91358,50			Fark anlamlı

Tablo 25'deki veriler incelendiğinde ekonomik-siyasi gündemin takip edilme durumuna göre öğretmen adaylarının kendine güven eğilimleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$) ancak "analitiklik", "açık fikirlilik", "meraklılık", "doğruyu arama", "sistematiklik" ve genel olarak eleştirel düşünme eğilimleri, ekonomik-siyasi gündemi takip eden öğretmen adayları lehine anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Elde edilen bu bulgu ekonomik-siyasi gündemin takip edilmesinin kendine güven faktörü dışında eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde olumlu anlamda etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

. 4.1.9. Öğretmen Adaylarının Kitap Fuarlarına Katılım Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Öğretmen adaylarının kitap fuarlarına katılım durumuna göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için t-testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen verilere tablo 26'da yer verilmiştir.

Tablo 26. Öğretmen Adaylarının Kitap Fuarlarına Katılım Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

		N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P	Açıklama
Analitiklik	Katılanlar	428	4,49	,820	871	,270	,787	P>0.05
	Katılmayanlar	445	4,47	,776				Fark anlamsız
Açık Fikirlilik	Katılanlar	428	4,07	,779	871	,849	,396	P>0.05
	Katılmayanlar	445	4,03	,722				Fark anlamsız
Meraklılık	Katılanlar	428	4,35	,962	871	1,642	,101	P>0.05
	Katılmayanlar	445	4,25	,897				Fark anlamsız
Kendine Güven	Katılanlar	428	4,17	,929	871	,348	,728	P>0.05
	Katılmayanlar	445	4,15	,887				Fark anlamsız
Doğruyu Arama	Katılanlar	428	3,52	1,002	871	,510	,611	P>0.05
	Katılmayanlar	445	3,48	,854				Fark anlamsız
Sistematiklik	Katılanlar	428	3,87	,822	871	-,066	,947	P>0.05
	Katılmayanlar	445	3,88	,768				Fark anlamsız
Genel Toplam	Katılanlar	428	4,12	,543	871	1,107	,269	P>0.05
	Katılmayanlar	445	4,08	,473				Fark anlamsız

Tablo 26'daki veriler incelendiğinde kitap fuarlarına katılım durumuna göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgu öğretmen adaylarının kitap fuarlarına katılım göstermesinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.1.10. Öğretmen Adaylarının Sinemaya Gitme Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Öğretmen adaylarının sinemaya gitme durumuna göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için mann whitney u testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen verilere tablo 27’de yer verilmiştir.

Tablo 27. Öğretmen Adaylarının Sinemaya Gitme Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Boyut		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	Açıklama
Analitiklik	Gidenler	694	465,67	323177,50	4,291E4	,000	P<0.05
	Gitmeyenler	180	328,88	59197,50			Fark anlamlı
Açık Fikirlilik	Gidenler	694	465,77	323247,00	4,284E4	,000	P<0.05
	Gitmeyenler	180	328,49	59128,00			Fark anlamlı
Meraklılık	Gidenler	694	453,85	314971,00	5,111E4	,000	P<0.05
	Gitmeyenler	180	374,47	67404,00			Fark anlamlı
Kendine Güven	Gidenler	694	442,11	306821,00	5,926E4	,289	P>0.05
	Gitmeyenler	180	419,74	75554,00			Fark anlamsız
Doğruyu Arama	Gidenler	694	446,80	310076,50	5,601E4	,032	P<0.05
	Gitmeyenler	180	401,66	72298,50			Fark anlamlı
Sistematiklik	Gidenler	694	459,08	318602,00	4,748E4	,000	P<0.05
	Gitmeyenler	180	354,29	63773,00			Fark anlamlı
Genel Toplam	Gidenler	694	470,36	326428,00	3,966E4	,000	P<0.05
	Gitmeyenler	180	310,82	55947,00			Fark anlamlı

Tablo 27’deki veriler incelendiğinde sinemaya gitme durumuna göre öğretmen adaylarının “kendine güven” eğilimleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$) ancak “analitiklik”, “açık fikirlilik”, “meraklılık”, “doğruyu arama”, “sistematiklik” ve genel olarak eleştirel düşünme eğilimleri

açısından sinemaya giden öğretmen adayları lehine anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Elde edilen bu bulgu sinemaya gitmenin kendine güven hariç eleştirel düşünme eğilimlerini artırmada etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırma öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde belirlenen amaç ve alt amaçlar doğrultusunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

SONUÇLAR

1. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ortalama puanı kısmen katılıyorum olup, bu sonuç öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak olumlu yönde olduğunu göstermektedir.
2. Öğretmen adaylarının analitiklik alt boyutuna ilişkin eleştirel düşünme eğilimleri ise katılıyorum olarak belirlenmiştir.
3. Öğretmen adaylarının açık fikirlilik alt boyutuna ilişkin eleştirel düşünme eğilimleri kısmen katılıyorum olarak belirlenmiştir.
4. Öğretmen adaylarının meraklılık alt boyutuna ilişkin eleştirel düşünme eğilimleri kısmen katılıyorum olarak saptanmıştır.
5. Öğretmen adaylarının kendine güven alt boyutuna ilişkin eleştirel düşünme eğilimleri kısmen katılıyorum olarak saptanmıştır.
6. Öğretmen adaylarının doğruyu arama alt boyutuna ilişkin eleştirel düşünme eğilimleri kısmen katılıyorum olarak saptanmıştır.
7. Öğretmen adaylarının sistematiklik alt boyutuna ilişkin eleştirel düşünme eğilimleri kısmen katılıyorum olarak saptanmıştır.

8. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri “cinsiyet” faktörü ile karşılaştırıldığında; analitiklik, açık fikirlilik, kendine güven ve genel olarak eleştirel düşünme eğilimleri bayan öğretmen adayları lehine anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Ancak bay ve bayan öğretmen adaylarının meraklılık, doğruyu arama ve sistematiklik eğilimlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
9. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri “uyruk” faktörü ile karşılaştırıldığında; analitiklik ve genel olarak eleştirel düşünme eğilimleri TC uyruklu öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Bunun yanında açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutuna ilişkin eleştirel düşünme eğilimleri uyruk faktörü açısından anlamlı farklılık göstermemektedir.
10. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik ders alma, kitap okuma ve kitap fuarlarına katılma durumuna göre karşılaştırıldığında; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılık göstermemektedir.
11. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, kültürel-sanatsal gündemi takip etme durumuna göre karşılaştırıldığında; analitiklik, meraklılık, sistematiklik ve genel olarak eleştirel düşünme eğilimleri kültürel-sanatsal gündemi takip eden öğretmen adayları lehine anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Bunun yanında açık fikirlilik, kendine güven ve doğruyu arama alt boyutlarına ilişkin eleştirel düşünme eğilimleri kültürel-sanatsal gündemi takip etme durumuna göre farklılık göstermemektedir.
12. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, ekonomik-siyasi gündemi takip etme ve sinemaya gitme durumuna göre karşılaştırıldığında kendine güven alt boyutu hariç tüm alt boyutlara ilişkin eleştirel düşünme eğilimleri ekonomik-siyasi gündemi takip eden ve sinemaya giden öğretmen adayları lehine anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir.

ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlara dayanarak geliştirilen öneriler;

1. Eğitim Fakültelerindeki mevcut öğretim programları öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini artıracak nitelikte geliştirilmelidir.
2. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirebileceği panel, seminer gibi etkinlikler düzenlenmelidir.
3. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olabilecek eleştirel düşünme dersi verilmelidir.
4. Üniversite öğretim elemanları öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olabilecek ortamlar sağlamalı ve etkinlikler düzenlemelidir.
5. Öğretmen adaylarına eleştirel düşünme yaklaşımı ve eğitim sürecindeki önemine yönelik farkındalıklarını artıracak nitelikte uzman kişiler tarafından konferanslar düzenlenmelidir.

Araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler:

1. Araştırmacılar, bundan sonra eleştirel düşünme konusunda gerçekleştirilecek çalışmalarında öğretim üyelerinin de eleştirel düşünme eğilimlerini incelemelidir.
2. İleriki yıllarda yapılacak benzer çalışmalarda eleştirel düşünme eğilimleri farklı değişkenler açısından da incelenmelidir.
3. Yapılacak bilimsel çalışmalarda gerek öğretmenlerin, gerek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede hangi yöntemlerin etkili olabileceği araştırılmalıdır.

4. Sadece öğretmen adayları ile öğretim üyelerinin değil, farklı öğretim kademelerinde öğrenim gören öğrenciler ile hizmet veren öğretmenlerin de eleştirel düşünme eğilimleri incelenmelidir.
5. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan, cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenirken, yapılan literatür taramasında ise gerçekleştirilen çalışmaların çoğunda cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının eğilimlerinde fark yaratmadığı saptanmıştır. Bu nedenle, araştırmacılar bu konuda gerçekleştirilecek çalışmalarda cinsiyet değişkenine yönelik detaylı incelemeler yapmalıdır.

Kurumlara yönelik geliştirilen öneriler:

1. Öğretmen yetiştiren kurumlar, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik daha fazla etkinlik düzenlemelidir.
2. Öğretmen yetiştiren kurumlar, öğretmen adaylarına eleştirel düşünme konusunda kurslar, seminerler ve konferanslar içeren programlar hazırlamalı ve uygulamalıdır.

KAYNAKÇA

- Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78 (4), 1102-1134.
- Akar, C. (2007). İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akar, Ü. (2007). Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Afyonkocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Akbıyık, C. (2002). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akçay, C. (2006). *Türk eğitim sistemi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akinoğlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3).
- Alper, A. (2010). Critical thinking disposition of pre-service teachers. *Education and Science*, 35(158).
- Ann, F.M. (2000). Critical thinking 101: The basics of evaluating information. *Knowledge Quest*, 29, 13-20.
- Aybek B. (2006). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Aybek, B. (2007). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 7(2).
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2).
- Baron, J. (2000). *Thinking and deciding*. UK: Cambridge University Press.
- Blohm, S.W., Facione, P.A., Facione, N.C., & Giancarlo, C.A. (2002). Teaching for thinking, Insight Assessment and The California Academic Press. Critical Thinking as Reasoned Judgment. Erişim 8 Mart 2012 from: http://www.insightassessment.com/pdf_files/CT_Teaching_tips.pdf
- Branch, B.J. (2000). The relationship among critical thinking, clinical decision making and clinical practica: A comparative study. Doktora Tezi, University of Idaho, Idaho.
- Browne, M.N., & Keeley, S.M. (2000). Asking the right questions: A guide to critical thinking (5^a ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall and University of Phoenix.
- Carlos, S., & Silvia, F.R. (2011) Evaluation of the ARDESOS program: An initiative to improve critical thinking skills. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2).
- Cavuş, N., & Uzunboylu, H. (2009). Improving critical thinking skills in mobile learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 434–438.
- Chaffee, J. (2011). *Thinking critically*. California: Wadsworth Publishing.

- Costa, A.L. (2006). Five themes in thought-full curriculum. *Thinking Skills Ceravity*, 1, 62-66.
- Court, D. (1991). Teaching critical thinking: What do we know?. *Social Studies*, 82(3), 115-120.
- Critical Thinking Community: Foundation for Thinking. (2008), Strategy List: 35 Dimensions of Critical Thought, Erişim 19 Nisan 2012, from: <http://www.criticalthinking.org/resources/TRK12-strategy-list.cfm>
- Çalışkan, H. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1).
- Çelik, B. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin sosyo-ekonomik aile yapılarının e-öğrenmeye yansımaları. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çubukçu, Z. (2006). Critical thinking dispositions of the turkish teacher candidates. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 5(4).
- Daud, N.M., & Husin, Z. (2004). Developing critical thinking skills in computer-aided extended reading classes. *British Journal Of Educational Technology*, 35(4), 477-487.
- De Bono, E. (2007). *Kendi kendine düşünmeyi öğret*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Delaney, C. (2007). World war II and beyond: Middle school inquiry and critical literacy. *The New England Reading Association Journal*, 43(2), 30-5.

- Demir, T. (2011). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yetenek düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (Ed.) (2005). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dirimeşe, E. (2006). Hemşirelerin ve öğrenci hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Donnell, P.A. (2002). The relationship between middle school gifted students' creativity test scores and self-perceptions regarding friendship, sensitivity and divergent thinking variables, Unpublished Doctoral Dissertation. Texas A&M University. UMI Number: 3141854
- Edwards, S.L. (2007). Critical thinking: A two-phase framework. *Nurse Education in Practice*, 7, 303–314.
- Eğitim Terimleri Sözlüğü. (1974). "Düşünmek Nedir?". Erişim 8 Mart 2012, <http://tdkterim.gov.tr/bts/>
- Ekinci, Ö. (2009). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ennis, R.H. (2001). Goal for a critical thinking curriculum (3rd ed). A. Costa (Edit.), *Developing Minds* (pp.44-46) Alexandria: Virginia. ASCD.

Erden, M., & Akman, Y. (1998). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.

Facione, P. (2007). Critical thinking: What it is and Why it is counts. *California, California Academic Press*. 1-23.

Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. İstanbul: Alkım Yayın Evi.

Fisher, A. (2007). *Critical thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fisher, R. (2005). *Teaching thinking*. London: Continuum Books.

Fung, I. (2005). Critical thinking as an Educational Goal: a Fulfilled or Unfulfilled Promise. Erişim 7 Mart 2012, from: www.pesa.org.au/html/documents/2005-papers/Paper-14__Irene_Fung.doc.

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

Gelen, İ. (2003). Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Glassner, A., & Schwarz, B.B. (2007). What stands and develops between creative and critical thinking? Argumentation?. *Thinking Skills and Creativity*, 2, 10-18.

- Goodpaster, J.R., & Kirby, G.R. (2007). *Thinking*. New Jersey: Prentice Hall.
- Guiller, J., Durndel, A., & Ross, A. (2008). Peer interaction and critical thinking: Face-to-face or online discussion. *Learning and Instruction*, 18, 187-200.
- Gülveren, H. (2007). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gürkan, T., & Gökçe, E. (1999). *Türkiyede ve çeşitli ülkelerde ilköğretim*. Ankara: Siyasal Kitap Evi.
- Gürol, M. (2004). *Öğretimde planlama uygulama değerlendirme*. Elazığ: Üniversite Yayınevi.
- Halpern, D.F. (1993). Assessing the effectiveness of kritik-thinking instruction. *The Journal of General Education*, 42(4), 338-353.
- Halpern, D.F. (2003). *Thought & knowledge: An introduction to critical thinking*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harper-Marinick, M. (2001). Thinking critically about critical thinking. *MCLI Forum*, 2, 4-5.
- Hermann, A. (2002). Teaching critical thinking online. *Journal of Instructional Psychology*, 29 (2), 24-53.
- Ip W.Y., Lee D.T., Lee J.P., Wootton Y.S., & Chang, A.M. (2000). Disposition towards critical thinking: a study of Chinese undergraduate nursing students. *Journal of Advanced Nursery*, 32(1), 84-90.

- İpşiroğlu, Z. (1988). *Düşünmeyi öğrenme ve öğretme*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Jitgarun, K., & Tongsakul, A. (2009). Virtual-based training and critical thinking in higher-level education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4, 02-14.
- Johanson, J. (2010). Cultivating critical thinking: An interview with Stephen Brookfield. *Journal of Developmental Education*, 33(3), 26-30.
- Johnson, A. (2000). *Using creative and critical thinking skills to enhance learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Karahoca, A., Karahoca, D., & Yengin, İ. (2010). Computer assisted active learning system development for critical thinking in history of civilization. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 5, 04-25
- Kaya, H. (1997). Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kazancı, O. (1989b). *Eğitimde eleştirci düşünme ve öğretimi*. Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları.
- Khandaghi, M.A., & Pakmehr, H. (2011). Critical thinking disposition: A neglected loop of humanities curriculum in higher education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 7(1), 02-13.
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim Fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4).

- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1).
- Korkmaz, Ö., & Yeşil, R. (2009). Öğretim kademelerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2).
- Kökdemir, D. (2000). Denizyıldızlarını kurtarmaya çalışanların öyküsü: Eleştirel ve yaratıcı düşünme. *11. Ulusal Psikoloji Kongresi*, 19-22 Eylül, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Küçük, G. (2007). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kürüm, D. (2002). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Leader, L.F., & Middleton, J.A. (2004). Promoting critical-thinking dispositions by using problem solving in middle school mathematics. *Research in Middle Level Education Online*, 28(1).
- Lipman, M. (1988). Critical thinking: What can it be?. *Educational Leadership*, 1.
- Lusardi, M., Levangie, P.K., & Fein, B. (2002). A problem-based learning approach to facilitate evidencebased practice in entry-level health professional education. *Journal of Prosthetics and Orthotics*, 14, 40–50.

- Maiorana, V.P. (1992). Critical Thinking Across the Curriculum: Building the Analytical Classroom. Bloomington, Clearinghouse on Reading and Communication Skills, *ERIC*, 347511.
- McBride, R.E., Xiang, P. & Wittenbirg, D. (2007). Dispositions toward critical thinking: the preservice teacher's perspective. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 8(1), 29-40.
- Mcgrath, J.P. (2003). The relationship of critical thinking skills and critical thinking dispositions of baccalaureate nursing students. *Journal Of Advanced Nursing*, 43(6), 569-577.
- Meyers, C. (1988). *Teaching students to think critically*. London: Josey-Bass Publishers.
- Moon, J. (2008). Critical thinking: An exploration of theory and practice. Routledge, New York.
- Nieto, A.M., & Saiz, C. (2008). Evaluation of halpern's "structural component" for improving critical thinking. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 266-274.
- Novak, B. (2000). Development of critical thinking in the slovene school-encouraged or impeded. Edinburgh: European Conference On Educational Research.
- Onwuegbuzie, A.J. (2001). Critical thinking skills: A comparison of doctoral- and master's-level students. *College Student Journal*, 35(3).
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Öztürk, N., & Ulusoy, H. (2008). Lisans ve yüksek lisans hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 1(1).
- Paul, R., & Elder, L. (2005) Critical thinking: tools for taking charge of your learning and your life. Pearson/Prentice Hall.
- Paul, R., & Elder, L. (2006a). Critical thinking. Canada: Pearson, Prentice Hall.
- Paul, R., & Elder, L. (2001). Critical thinking: tools for taking charge of your learning and your life. Upper Saddle River, Nj: Prentice Hall.
- Paul, R., & Elder, L. (2001). "How to detect media bias and propaganda", Erişim 5 Mart 2012, from:<http://www.journalism.wisc.edu/~gdowney/courses/j2-%20journalism%20bias.pdf>
- Paul, R., Binker, A., Jensen, K., & Kreklau, H. (1990). Critical thinking handbook: A guide for remodeling lesson plans in language arts, social studies and science. Rohnert Park, CA: Foundation for CriticalThinking.
- Paul, R.W., & Linda, E., (2001). Critical thinking-tools for taking charge of your learning and your life. Prentice Hall, New Jersey. Erişim 12 Mart 2012, from:www.criticalthinking.org.
- Reed, D.H., & Kromrey, J.D. (2001). Teaching critical thinking in a community college history course: Empirical evidence from infusing Paul's model. Erişim 20 Mart 2012, from: <http://www.encyclopedia.com/doc/1G1-77399627.html>.

- Robey, J.A. (2002). The Impact of belief bias and epistemological belief on critical thinking in pre-service teachers. Doktora Tezi, University of Minnesota, U.S.A.
- Rudinow, J., & Barry, V.E. (2004). *Invantion to critical thinking*. Boston: Wadsworth Publishing.
- Ruff, L.G. (2005). The development of critical thinking skills and dispositions in first year collge students: Infusing critical thinking instruction into a firstyear transitions course. Unpublished doctoral dissertation. University of Maryland, Maryland: U.S.A.
- Ruggiero, V.R. (1988). *Teaching thinking across the curriculum*. New York: Herperd Raw Publishers.
- Saiz, C., & Rivas, S.F. (2008a). Intervenir para transferir en pensamiento crítico. *Praxis*, 10(13), 129-149. Erişim 4 Nisan 2012, from: <http://www.pensamiento-critico.com/pensacono/intertranspcpraxis.pdf>
- Seferođlu, S., & Akbıyık, C. (2006). Eleřtirel dűřűnme ve űđretimi. *Hacettepe űniversitesi Eđitim Fakűltesi Dergisi*, 30.
- Serafini, F. (2007). Pigs, cinderella and social issues. *The New England Reading Association Journal*, 43(2).
- Stewart, S., & Demsey, L.F.A. (2005). Longitudinal study of baccalaureate nursing students' critical thinking dispositions. *Journal of Nursing Education*, 44(2), 81-89.
- řahinel, S. (2007). *Eleřtirel dűřűnme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.



**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN
BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aylin Kaplan

**Lefkoşa
Haziran, 2012**



**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN
BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aylin Kaplan

Danışman: Yard. Doç. Dr. Çiğdem Hürsen

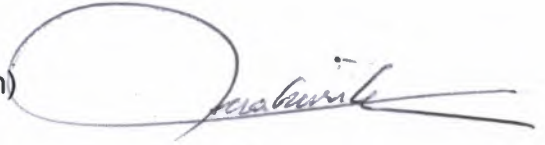
**Lefkoşa
Haziran, 2012**

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim
Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek (Başkan)



Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu (Üye)



Yard. Doç. Dr. Çiğdem Hürsen (Üye)



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

6.../07/2012

Prof. Dr. Cem Birol
Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, yüksek lisans programı gereği hazırlanan bu araştırma, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Beş bölümden oluşan bu araştırmanın birinci bölümünde araştırmanın problem durumu, amaç, alt amaçlar, önem, sınırlılıklar, varsayımlar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir. İkinci bölümünde araştırmanın kuramsal temeli ile ilgili araştırmalar üzerinde durulmuştur. Üçüncü bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve verilerin toplanması, uygulama ve verilerin çözümlenmesi yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Dördüncü bölümde araştırmada elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Beşinci bölümde ise araştırmada elde edilen bulgulara yönelik sonuçlara ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde değerli fikirleri ve yardımlarıyla bana yön veren, değerli zamanını benden esirgemeyen Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Başkanımız Sayın Prof. Dr. Hüseyin Uzunboyulu'ya teşekkür ederim.

Gerek araştırma sürecinde gerekse de yüksek lisans eğitimimde değerli fikirleri, destekleri ve katkılarıyla beni cesaretlendiren her an yanımda olan, değerli danışmanım Sayın Yard. Doç. Dr. Çiğdem Hürsen'e teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Araştırmada elde edilen verilerinin çözümlenmesinde yardım ve katkılarını esirgemeyen Sayın Yard. Doç. Dr. Fezile Özdamlı'ya teşekkür ederim. Ayrıca araştırma sürecinde yardımları ve destekleriyle yanımda olan değerli arkadaşlarım Uz. Nermin Bayrak, Uz. Sezer Kanbul, Uz. Deniz Özcan, Uz. Ayşe Nadir ve yine araştırma sürecinde yanımda olan tüm

arkadaşlarıma ve araştırmanın gerçekleşmesini sağlayan tüm öğretmen adaylarına teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde beni yüreklendiren, iyi-kötü günümde her an yanımda olan, manevi desteğini esirgemeyen, beni motive eden, en büyük destekçim olan değerli nişanlım Uz. Hasan Özdağ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak bugünlere gelebilmem için elerinden geleni yapan, büyük bir emek ve sabırla beni yetiştiren, hep yanımda olan, maddi ve manevi hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan annem Gül İpek Kaplan'a, babam Selahattin Kaplan'a sonsuz teşekkürler.

Aylin KAPLAN

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN BELİRLENMESİ

Kaplan, Aylin

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Çiğdem Hürsen

Haziran 2012, 107 Sayfa

Bu araştırmada Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetindeki (KKTC) Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik eğilimlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Tarama modeli çerçevesinde gerçekleştirilen araştırmanın evrenini KKTC'deki Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları oluştururken, örnekleme ise Doğu Akdeniz Üniversitesi, Girne Amerikan Üniversitesi, Lefke Avrupa Üniversitesi, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi ve Yakın Doğu Üniversitesinin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 874 4.sınıf (mezuniyet durumunda) öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada elde edilen veriler, Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise frekans (f), yüzdelik (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (S), en düşük ve en yüksek değerler, t-testi, mann whitney u testi kullanılmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının "doğruyu arama" ve "sistematiiklik" eğilimlerinin ortalama puanları diğer faktörlere göre düşük düzeyde olsa da eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri bir takım değişkenler açısından incelenmiştir ve bu değişkenlerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisi belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet, uyruk, kültürel-sanatsal ve ekonomik-siyasi gündemi takip etme ve sinemaya gitme durumları açısından anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

ABSTRACT

DETERMINATION OF TEACHER CANDIDATES' CRITICAL THINKING TENDENCIES

Kaplan, Aylin

MA, Division of Curriculum and Instruction

Supervisor, Assist. Prof. Dr. ıgdem Hürsen

June 2012, 107 page

This study aims to determine the critical thinking tendencies of teacher candidates studying in the education faculties of universities in Turkish Republic of North Cyprus (TRNC).

This is a survey model research. While the population of the study consisted of teacher candidates studying in education departments of the universities taking place in TRNC, the sample of this study consisted of 874 4th class students studying in education faculties of Girne American University, Near East University, International Cyprus University and Lefke European University.

The data was collected by "the California Critical Thinking Disposition Inventory" adapted to Turkish by Kokdemir (2003). Frequency, percentage, mean, standard deviation, minimum and maximum values, t-test and Mann Whitney U-test were conducted to analyze the data.

Although, the average scores of teacher candidates' "search for truth" and "systematic" tendencies are lower level than the other factors, it is concluded that in general, they have positive tendencies in critical thinking. In addition, the critical thinking tendencies of teacher candidates were examined according to a number of variables also the influences of these variables on critical thinking tendencies were determined. According to results of the study, there are significant differences between teacher candidates' in terms of genders, nationalities, following the cultural-artistic and economic-political agenda and going to movies.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
	No
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	I
ÖNSÖZ	II
ÖZET	IV
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar	IX
ŞEKİLLER	XI

BÖLÜM

1. Giriş	1
Problem	1
Amaç	12
Önem	12
Varsayımlar	13
Sınırlıklar	14
Tanımlar	14
Kısaltmalar	14

BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve Ve İlgili Araştırmalar	16
Kavramsal Çerçeve	16
İlgili Araştırmalar	39

BÖLÜM

3. Yöntem	48
Araştırma Modeli	48
Evren ve Örneklem	48
Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması	49
Uygulama	50

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	51
---	----

BÖLÜM

4. Bulgular Ve Yorumlar	52
Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri.....	52
Cinsiyet	52
Yaş	53
Uyruk	53
Bölüm	54
Eleştirel Düşünmeye Yönelik Ders Alma Durumu	55
Eleştirel Düşünmeye Yönelik Kitap Okuma Durumu	55
Kültürel-Sanatsal Gündemin Takip Edilme Durumu	56
Ekonomik-Siyasi Gündemin Takip Edilme Durumu	56
Kitap Fuarına Katılım Durumu	57
Sinemaya Katılım Durumu	57
Öğretmen Adaylarının İzledikleri Film Türleri	57
Okulun Kütüphanesine Gitme Durumu	58
İnternetteki Tartışma Gruplarına Üyelik Durumları	59
Gazete Okuma Sıklıkları	59
Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Bulgular	60
Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	65
Öğretmen Adaylarının Uyruğa Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	67
Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye Yönelik Ders Alma Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	69
Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye Yönelik Kitap Okuma Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	71
Öğretmen Adaylarının Kültürel-Sanatsal Gündemi Takip Etme Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	74
Öğretmen Adaylarının Ekonomik-Siyasi Gündemi Takip Etme Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	76

Öğretmen Adaylarının Kitap Fuarlarına Katılım Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	77
Öğretmen Adaylarının Sinemaya Gitme Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	79

BÖLÜM

5. Sonuçlar ve Öneriler	81
Sonuçlar	81
Öneriler	83
 Kaynakça	 85
Ekler	99

TABLÖLAR

	Sayfa
	No
Tablo 1. Düşünme ile Eleştirel Düşünme Arasındaki Farklar	23
Tablo 2. Eleştirel Düşünme Yaklaşımına İlişkin Genel Anlayışlar	25
Tablo 3. KKTC'deki Eğitim Fakültelerinde Öğrenim Gören 4.Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Dağılımları	49
Tablo 4. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Puan Sınırları	51
Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri	52
Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Yaşları	53
Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Uyrıkları	54
Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümler	54
Tablo 9. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Ders Alma Durumu	55
Tablo 10. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Kitap Okuma Durumu	55
Tablo 11. Kültürel-Sanatsal Gündemin Takip Edilme Durumu	56
Tablo 12. Ekonomik-Siyasi Gündemin Takip Edilme Durumu	56
Tablo 13. Kitap Fuarına Katılım Durumu	57
Tablo 14. Sinemaya Katılım Durumu	57
Tablo 15. İzlenen Film Türleri	58
Tablo 16. Okulun Kütüphanesine Gitme Durumu	58
Tablo 17. İnternetteki Tartışma Gruplarına Üyelik Durumu	59
Tablo 18. Gazete Okuma Sıklıkları	59
Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Yaklaşımına Yönelik Eğilimlerinin Betimsel İstatistiksel Sonuçları	60
Tablo 20. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	65
Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Uyrığa Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	68
Tablo 22. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye Yönelik Ders Alma Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	69

Tablo 23.	Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye Yönelik Kitap Okuma Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	72
Tablo 24.	Öğretmen Adaylarının Kültürel-Sanatsal Gündemi Takip Etme Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	75
Tablo 25.	Öğretmen Adaylarının Ekonomik-Siyasi Gündemi Takip Etme Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	76
Tablo 26.	Öğretmen Adaylarının Kitap Fuarlarına Katılım Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	78
Tablo 27.	Öğretmen Adaylarının Sinemaya Gitme Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri	79

ŞEKİLLER

		Sayfa
		No
Şekil 1.	Eğitimin Temel Öğeleri	2
Şekil 2.	Düşünmenin Temel Öğeleri	18
Şekil 3.	Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri	61
Şekil 4.	Öğretmen Adaylarının Analitiklik Alt Boyutuna İlişkin Eğilimleri	62
Şekil 5.	Öğretmen Adaylarının Açık Fikirlilik Alt Boyutuna İlişkin Eğilimleri	62
Şekil 6.	Öğretmen Adaylarının Meraklılık Alt Boyutuna İlişkin Eğilimleri	63
Şekil 7.	Öğretmen Adaylarının Kendine Güven Alt Boyutuna İlişkin Eğilimleri	63
Şekil 8.	Öğretmen Adaylarının Doğruyu Arama Alt Boyutuna İlişkin Eğilimleri	64
Şekil 9.	Öğretmen Adaylarının Sistematiiklik Alt Boyutuna İlişkin Eğilimleri	64

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem

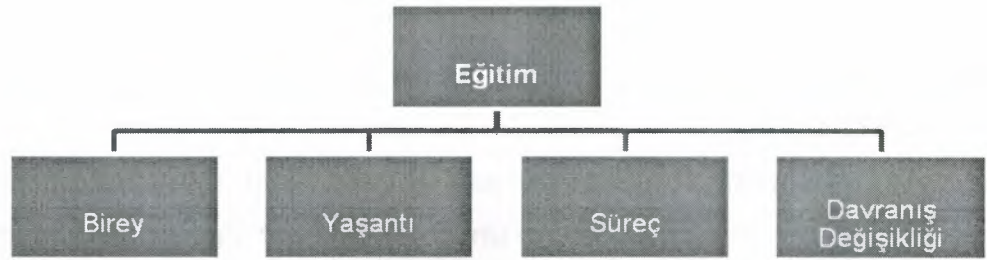
Eski çağlardan günümüze kadar olan süreç içinde gerek bireysel, gerekse de toplumsal gelişim açısından eğitim öncelikli bir yere sahip olmuştur. Bunun yanında dünyadaki değişim ve yeniliklerin bir yansıması olarak yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu yeni yaklaşımlar ise eğitim kavramına farklı anlamlar yüklemiştir.

Eğitim en genel anlamda; bireyde istendik yönde davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Alanyazında ise eğitim kavramına ilişkin farklı yazarların milyonlarca tanımına, açıklamasına rastlamak mümkündür. Demirel ve Kaya (2007), yaptıkları tanımda eğitimin seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin, özellikle de okulun etkisi altında sosyal yeterlik ve en iyi şekilde gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreç olduğunu belirtirken, Uzunboylu ve Hürsen (2011), eğitimin en genel anlamda bireyin toplum standartlarını, inançlarını ve yaşam yollarını kazanmasında etkili olan sosyal süreçlerin tümü olduğu görüşünü sunmaktadırlar.

Yukarıda yer alan tanımlara benzere olarak Uzunboylu ve Çelik (2011) eğitimi, bireylerin toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçler olup kişinin yaşadığı toplum içinde değeri olan, yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümü olarak tanımlamışlardır. Ayrıca eğitimin seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin (özellikle okulun) etkisi altında sosyal yeterlik ve optimum

bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreç olduğunu da belirtmişlerdir. Son olarak eğitimi, önceden saptanmış esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesidir olarak ifade etmişlerdir.

Gerek yukarıda yer alan gerekse de alanyazında eğitim kavramına yönelik tanımlar incelendiğinde, eğitimin dört temel öğeden meydana geldiği söylenilebilir. Eğitimi meydana getiren dört temel öğeye ise şekil 1'de yer verilmiştir.



Şekil 1. Eğitimin Temel Öğeleri (Uzunboylu ve Hürsen, 2011)

Eğitimin gerçekleşebilmesi için şekil 1'de verilen dört temel öğenin birlikte çalışması gerekmektedir. Eğitimi oluşturan temel öğelerden biri olan insan; biyolojik, kültürel ve sosyal bir varlık olarak tanımlanırken, yaşantı ise insanların diğer insanlarla ve çevresiyle kurduğu etkileşim sonucu bireyde meydana gelen izler olarak tanımlanmaktadır (Uzunboylu ve Hürsen, 2011).

Bireyin çevresiyle kurduğu etkileşimde önemli olan diğer bir öge süreç ise başı ve sonu belli olmayan zaman birimi olarak yorumlanırken, davranış değişikliği ise eğitim süreci sonunda bireyde oluşan izlerdir (Uzunboylu ve Hürsen, 2011).

Eğitim sonucunda bireyde oluşan istendik davranış değişikliği öğrenmenin gerçekleştiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Literatürde eğitim kavramında olduğu gibi öğrenme kavramına yönelik olarak da yapılan birçok tanıma rastlamak mümkündür.

Fidan (1985) öğrenmeyi, yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlarken, Erden ve Akman (1998) ise öğrenmenin sonunda mutlaka davranış değişikliği olduğu, öğrenmenin yaşantı ürünü olduğu ve öğrenmenin kalıcı izli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili bir öğretimin rolü ve önemi tartışılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmakta ve “insan nasıl öğrenir?” sorusuna “etkili bir öğretim” net ve iyi bir yanıt olmaktadır. Uzunboylu ve Hürsen (2011) öğretim kavramını formal eğitim içerisinde yer alan planlı ve programlı bir süreç olarak tanımlanırken, Gürkan ve Gökçe (1999) ise yaptıkları tanımda; öğretimin bireyde istenen yönde davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin toplamı olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretim aşağıda belirtilen özellikleriyle eğitim ve öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olup, bu kavram hakkında şunlar söylenilebilir (Uzunboylu ve Hürsen, 2011);

- Bir süreçtir,
- Planlıdır,
- Öğrenciyi geliştirmek ve ona bir şeyler kazandırmak amacıdadır,
- Öğrenmenin başlatılması ve sürdürülmesi etkinliklerini içermektedir.

Çağdaş eğitim sisteminde, sürekli gerçekleşen bir bilgi akışını öğrencinin öğrenmesini beklemek yerine, dünyada oluşan gelişmeleri takip edebilen, bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, ulaştığı bilgiyi sorgulayabilen, eleştirel düşünme gücüne sahip bireyler yetiştirmek temel amaçlardandır. Bireylere bu temel hedefleri kazandırabilmek, eğitim ve öğretim sürecinde eleştirel düşünme yaklaşımına yer vermekle mümkün olabilmektedir.

Geçmişten günümüze “Eleştirel düşünme nedir?” sorusu karşısında farklı yaklaşımlar izlenmiştir. Eleştiri sözcüğü günümüzde herhangi bir şeye yöneltilen tamamiyle olumsuz nitelikte yargı olarak görülse de eleştirel düşünme; akıl yürütme, analiz ve değerlendirme gibi zihinsel süreçlerden oluşan düşünme biçimidir (Şahinel, 2005).

Beyer (1988) eleştirel düşünmeye yönelik yaptığı yorumda; eleştirel düşünme becerisi kazanan bireylerin sorunu veya problemi açık şekilde ifade edebildiklerini, düşünmeden hareket etmediklerini, çalışmalarını kontrol ettiklerini, yeni düşünceler oluşturmaya istekli olduklarını, ortaya atılan iddiaların neden ve kanıtlarını araştırıp sunduklarını, yeterince kanıt buluncaya kadar sürekli kuşku duyma eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Beyer (1987) yapmış olduğu başka bir tanımda ise eleştirel düşünmeyi bilginin doğruluğunun, kesinliğinin değerlendirilmesi aynı zamanda argümanların ve bilgi iddialarının bir değeri olarak tanımlamaktadır.

Paul, eleştirel düşünmeyi, “Hızla değişen dünyada her insanın ayakta durması için bir ihtiyaç” (Glassner-Schwarz, 2007) ve “gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma” (Çavuş ve Uzunboylu, 2009) olarak ifade ederken, Cüceloğlu (1995), “kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmemizi amaç edinen aktif ve organize bir zihinsel süreç” olarak tarif etmektedir.

Johnson (2000), “eleştirel düşünme bir kişinin ilgiyi, örgütleyip, analiz edip, değerlendirdiği bir düşünme biçimi” şeklinde tanımlarken, Chaffe (1994), Eleştirel düşünme kavramına yönelik yaptığı yorumda, eleştirel düşünmenin bireyin hem kendi hem de diğerlerinin düşünce ve fikirlerini anlama ve sunma yeteneklerini daha iyi kullanmak için gerçekleştirilen etkin, düzenli ve işlevsel bir süreç olarak tanımlanabileceğini belirtmiştir.

Chaffe (1994) ise, eleştirel düşünme kavramına yönelik yaptığı yorumda, eleştirel düşünmenin bireyin hem kendi hem de diğerlerinin düşünce ve fikirlerini anlama ve sunma yeteneklerini daha iyi kullanmak için gerçekleştirilen etkin, düzenli ve işlevsel bir süreç olarak tanımlanabileceğini belirtmiştir.

Norris (1985) eleştirel düşünmeyi, öğrencilerin daha önceden bildiklerini uygulamaya koyması ve kendi düşüncelerine değer biçerek ön öğrenmeleri degistirmesi olarak tanımlamıştır. Kökdemir (2000)'e göre ise eleştirel düşünme süreci;

- Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme,
- Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme,
- İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme,
- Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme,
- Tutarsız yargıların farkına varabilme,
- Etkili soru sorabilme,
- Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme ve
- Bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı meta-biliş gibi beceriler içermektedir.

Paul ve Elder (2001), farklı eğitim kademelerinde, özellikle yükseköğretimde ancak düşünülerek öğrenilebilecek ders içeriklerinin olduğunu ve yukarıdaki düşünsel süreçler olmaksızın öğrencilerin birçok bilgiyi ezberleme yoluna gideceklerini belirtmektedir.

Eleştirel düşünme üzerine çalışan yazarlardan Clark-Birx (1993), eleştirel düşünme becerisinin süreçleri; Walters (1986), eleştirel düşünmenin dört genel özelliği; Alfaro-LaFevre (1999), eleştirel düşünmenin içerdiği yedi öge; Daly (1998), ise eleştirel düşünmenin temel öğeleri üzerinde durmuşlardır (Edwards, 2007).

Fisher'e (2007) göre; eleştirel düşünme, gözlemlerini etkin bir biçimde yorumlama ve değerlendirme, iletişim kurma ve tartışma yetisidir. Eleştirel düşünen birey; her şeyden önce yeniliğe ve değişime açık olmak zorundadır. Eleştirel düşünmeye sahip olan insanlar, bir açıklama, olay veya durumu değerlendirerek kabul eder ya da reddederler (Jitgarun ve Tongsakul, 2009).

Ennis eleştirel düşünmenin bazı kuralları olduğunu söylemektedir. Bu kuralların bazıları inandıklarımızın doğru ya da yanlış olduğunu veya hangi kanıtların değişik türdeki inançlara uygun olduğunu savunduğumuz durumları içermektedir. Eleştirel düşünme yansıtıcıdır çünkü bu kurallar sistemini kullanma, dikkatli yargılamayı ve kararlı olarak denetlemeyi gerekli kılar. Bu şekilde eleştirel düşünme bir beceridir veya kişinin bir şey yaparken ne yaptığı hakkında iyi düşünmesini gerektiren bir uygulamadır (Hunter, 2007).

Eleştirel düşünme her alandaki anlayış teorilerinin temel bir becerisidir (Guiller, Durndell ve Ross, 2008). Ayrıca, eğitimciler öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için eleştirel düşünmeyi yüksek öğretim kurumlarında önemli bir konu olduğunu belirtmişlerdir (Yang, Newby ve Bill, 2007). Şahinel (2005) ise eleştirel düşünme kavramını, özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve öz denetimli düşünce biçimi olarak tanımlamıştır.

Browne, Keeley-Vasudeva (1992), eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi konusunda en büyük görevin eğitim kurumlarına düştüğünü ve bunun özellikle yükseköğrenimin en önemli amaçlarından biri olarak kabul edilmesi gerektiği görüşünü bildirmişlerdir.

Türkiye'de ve dünyada yeni eğitim-öğretim teknikleri geliştikçe eğitim sisteminin, okulların ve öğretmenlerin nitelikleri sorgulanmaya başlanmış ve bireylerin Milli Eğitimin amaçlarında belirtilen nitelikler ve beceriler doğrultusunda yetiştirilemedikleri konusunda çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Eğitim sistemimize eleştiride bulunan uzmanların üzerinde durdukları ortak

noktalar ise, okullarda verilen eğitimin büyük ölçüde ezbere dayalı olması, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmekten uzak olması ve tek başarı kıstasının not olması gibi hususlardır (Karadeniz, 2006).

Bilgi çağının okulları, yaratıcı, eleştirel düşünebilen, ihtiyaç duyduğu bilgiye erişebilen ve bilgiyi üreten bireylerin yetiştirildiği, bilginin aktif biçimde üretildiği ve yayıldığı, bilişim teknolojilerinden aktif biçimde yararlanan ortamlardır (Balay, 2004). Bu çerçevede düşünüldüğünde bilgi çağı okullarında uygulanan yöntemlerin ve kullanılan teknolojilerin, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine olumlu katkı sağlaması beklenen bir sonuçtur (Halpern, 1993; Branch, 2000). Bu süreç içerisinde ise en kritik rol şüphesiz öğretmenlerindir. Okulların yaratıcı, eleştirel düşünebilen, ihtiyaç duyduğu bilgiye erişebilen ve bilgiyi üreten bireyleri yetiştirebilmesi, her şeyden önce öğretmenlerin bu becerilerle donanımlı olmasını gerektirmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin nasıl olduğunu ortaya koymak oldukça önemlidir.

Epstein'e (1999) göre eleştirel düşünmeyi, çok fazla bilginin ve bizi ikna etmeye çalışan çok fazla kişinin olduğu dünyaya karşı bir savunma olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda eleştirel düşünme yeteneği, bireyleri doğrulanmamış iddia ve düşünceler arasında bocalamaktan kurtardığını ve gerçeğin bulunmasına yönelik sorgulama ve eleştiri, bireylerin bilişsel gelişimleri için gerekli olduğunu belirtmiştir.

Literatür incelendiğinde, öğrencilerin eleştirel becerilerini geliştirmek için öğretmenler ile ilgili bazı faktörler vurgulanmaktadır. Bunlardan bazıları felsefi inançlar (Blane, 1969), profesyonel hazırlık (McMillan, 1987), öğretim verimi (McKeachie, 1994) ve test değerlendirmeleridir (cited in Torres, 1999). Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini öğretme konusundaki önemli bir nokta da; öğrencilerin öğretmenin ne söylediğinden çok ne yaptığını daha iyi öğrendiklerini bilmesidir (Blohm, Facione, Facione ve Giancarlo, 2002).

Zayıf (2008), 20.yy toplumları düşünme sürecinin farkında olan, eleştirel ve bilimsel düşünebilen bireylerin oluşturduğu bir toplum haline dönüşme beklentisi içerisinde. Eleştirel, bilimsel, düşünebilen bireylerin oluşturduğu toplumların gelişmişliklerinin de bununla doğru orantılı artacağı söylenebilir. İstenen bu durum ise ancak eğitimle gerçekleşebilir. Toplumların ihtiyaç duydukları bu birey özellikleri eğitim programlarının temelini oluşturmakta, program geliştirme süreçleri bu temel üzerine yapılanmaktadır. Bu noktada programların uygulayıcısı öğretmenlerin rolü büyüktür. Öncelikle eleştirel düşünme becerilerine sahip ve eğitim sürecinde kendi düşünme süreçlerinin farkında; eleştirel düşünen bireyler yetiştirebilecek öğretmenlerin toplumların çağdaşlaşmasında önemli katkısı olacağı unutulmamalıdır.

Ennis (1991), eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde en önemli faktörün öğretmen olduğunu belirtirken, Ekinci (2009), "Eğitim programında da yer alan empati ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi konusunda öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerin ise bu becerileri öğretebilmeleri için öncelikle kendilerinin sahip olmaları ve anlamaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirilmesinde, öğretmen adaylarının hangi düzeyde bu bilgi ve becerilere sahip olduklarının belirlenmesi gerekmektedir. Öğretmen adaylarının hangi düzeyde eleştirel düşünme ve empatik eğilime sahip olduklarını belirlemek, öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının nasıl daha nitelikli öğretmen yetiştirecekleri konusunda fikir vermesi açısından önemlidir" şeklinde görüş belirtmiştir.

Eleştirel düşünmenin bilgiyi etkili bir şekilde kazanma, değerlendirme ve kullanma yeteneklerine ve eğilimlerine dayandığını belirten Demirel (1999), eleştirel düşünmenin beş temel boyutunun bulunduğunu ve bunların "tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilme" olduğunu belirtmektedir. Tutarlılık, eleştirel düşünen bireyin düşüncedeki çelişkilerin farkına varması ve bu çelişkileri ortadan kaldırabilmesiyle ilgilidir. Birleştirme boyutundan eleştirel düşünen bireyin düşüncenin boyutları arasında ilişkiler kurabilmesi kastedilmektedir. Uygulanabilme boyutuna göre eleştirel düşünen birey düşüncelerini bir model üzerinde uygulayabilmelidir. Yeterlilik boyutu

eleştirel düşünen bireyin, deneyimlerini ve ulaştığı sonuçları gerçekçi temellere dayandırabilmesini ifade etmektedir. İletişim kurabilme boyutunda ise eleştirel düşünen bireyin düşüncelerini etkili bir iletişimle, anlaşılır bir biçimde paylaşabilmesi söz konusudur (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Günümüz bilgi toplumunda her gün sınırsız bilgi kaynağıyla bombardımana tutulan insan, hangi bilginin doğru olduğunu anlamakta ve seçmekte zorlanmaktadır. Sorgulama, araştırma, karar verme becerilerine sahip olmak toplumda yaşamının gerekliliği haline gelmiştir. Bu nedenle, gelişen topluma uyum sağlamak eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesiyle mümkündür. Bu beceriler uygun eğitim ortamının sağlanmasıyla mümkün olabilir. Bu amaçla hazırlanan ilköğretim programının etkili bir şekilde uygulanması öğretmenlerin bu konudaki becerileriyle mümkündür.(Ekinci, 2009).

Eggen (1996), eleştirel düşünmeye yönelik tutum ve eğilimleri şu maddelerle sıralamıştır;

1. Bilgilendirilme arzusu
2. Yansıtıcı düşünme eğilimi
3. Kanıt arama eğilimi
4. İlişkiler arama eğilimi
5. Durumu farklı açılardan görme arzusu
6. Açık düşünme eğilimi
7. Şüphecilik
8. Yargıyı geciktirme eğilimi
9. Başkalarının düşüncelerine saygı gösterme

Ann (2000), öğrencilerin bilgiye nasıl ulaşacakları, nasıl yerleştirilecekleri ve eleştirilecekleri, nasıl tanıtılabilecekleri ve kullanılabilecekleri konusunda öğretmenlerin öğrencilere rehber olması gerektiğini belirtmiştir. Ann'a göre, öğrencilerin bu becerilerden yoksun olması, onların zayıf ürünler meydana getirmesine, daha da kötüsü yanlış

kararlar vermesine neden olabilir. Bu nedenle, öğrencilerin mümkün olduğunca erken yaşlarda başlayarak, olaylara sorgulayıcı değerlendirmeci bir yaklaşımla bakması sağlanmalı ve bunun için de hemen hemen her kademedeki ve farklı dersleri veren öğretmenler bu konudaki gerekli eğitimi almalı, öğrenciye yol göstermelidir.

Eleştirel düşünme yaklaşımı bu yönleri ve özellikleriyle çağdaş eğitim sisteminde önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle eleştirel düşünme becerileri eğitim programlarında da yerini almıştır. Demirel (2011) bu nedenleri şu şekilde açıklamıştır:

- Türk Milli Eğitim Bakanlığının genel amaçlarında eleştirel düşünceye fazlasıyla yer verilmesi,
- Vatandaşlar politik sürece doğrudan katılmalı ve temsilcileri seçerken eleştirel düşünebilmelidir,
- Gençler arasında eleştirel düşünmeyi geliştirmenin bir sorumluluk olması gerektiği,
- Sağlıklı bir demokrasi için eleştirel düşünmenin önemli olması,
- Eğitim sisteminin çağdaş bir eğitim sistemi için eleştirel düşünceyi zorunlu tutması,
- Teknolojinin getirmiş olduğu bilgi çeşitliliği arasında, eleştirel düşünme olanağıyla doğru bilgiye ulaşılabilmesi.

Eleştirel düşünme yaklaşımının tüm bu özellikleri ve öğrenme-öğretme sürecindeki önemi yanında bir takım gereksinimleri de vardır. Eleştirel düşünme aktif olmayı, bağımsız olmayı, yeni düşüncelere açık ve saygılı olmayı, düşünceleri destekleyen delilleri ve nedenleri dikkate almayı gerektirmektedir (Eggen, 1996, Anna, 2000, Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, Demirel, 2011).

Eleştirel düşünme öğrencilere; gerçekler ve iddialar arasındaki farklılığı ayırt edebilme, kaynak güvenilirliğini test edebilme, ilgisiz bilgilerle ilgili bilgileri ayıklama becerisi, önyargı ve bilişsel hataların farkında olma,

tutarsız yargıların farkına varma, etkili soru sorma becerisi, sözel ve yazılı dilin etkin kullanımı, düşünmeyi düşünme yeteneği becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır (Demirel, 2011). Bu bağlamda eleştirel düşünme yaklaşımı bireylere bir takım avantajlar sunmaktadır. Bu avantajları Demirel (2011) şu şekilde açıklamıştır:

- Düşünce özgürlüğü kazandırır.
- Bir şeyin doğru ifadesini anlamamızı sağlayarak iyi sonuçlar elde edilmesine neden olur.
- Bilgi birikimini artırır.
- Düşünce sorunlarını çözmede yardımcı olur.
- Mantıksız düşüncelerden alıkoyar.
- Eleştirel düşünme esnasında insan aklını kullandığını hisseder.
- Okuduğu bir metne söylenen bir söze farklı açılardan bakmayı öğrenir.
- Her şeyin sebebini, sonucunu ve olabilme imkânını düşünür.

Gerek yukarıda açıklanan avantajları gerekse de yapılan alan araştırması sonucu elde edilen bilgiler incelendiğinde, eleştirel düşünme yaklaşımının gerek öğretmenler gerek öğrenciler gerekse de bütünüyle eğitim ve öğretim süreci açısından önemi tartışılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında yapılan literatür taraması sonucu, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik eğilimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiş herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda, KKTC'deki Üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesine yönelik bu çalışmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

Amaç

Bu çalışmanın genel amacı, KKTC'deki Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik eğilimlerinin belirlenmesidir. Ayrıca araştırmmanın genel amacına yönelik aşağıda belirtilen sorulara da yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik eğilimleri genel olarak nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik eğilimleri;
 - 2.1. Cinsiyetlerine,
 - 2.2. Uyruklarına,
 - 2.3. Eleştirel düşünmeye yönelik bir ders alıp almama durumlarına,
 - 2.4. Eleştirel düşünmeye yönelik bir kitap/kitaplar okuma durumlarına,
 - 2.5. Kültürel veya sanat gündemini takip etme durumlarına,
 - 2.6. Ekonomik ve siyasi gündemi takip etme durumlarına,
 - 2.7. Kitap fuarına katılma durumlarına,
 - 2.8. Sinemaya gitme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Önem

Eleştirel düşünme, geçmişten günümüze değin eğitim bilimleri alanında son derece önem kazanan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle de çağdaş eğitim sisteminin temel amaçlarından biri de; araştıran, sorgulayan, bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, teknolojinin getirmiş olduğu bilgi çeşitliliği içerisinde ilgili ve ilgisiz bilgileri ayırt edebilen, farklı fikir ve görüşlere açık, kendini sürekli yenileyen ve geliştiren, demokratik, eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirmektir. Bu noktada tüm bunların mümkün olabilmesi için öğrenme-öğretme sürecinde eleştirel düşünme yaklaşımına yer vermek dolayısı ile gerek öğretmenlere

gerekse de öğretmen adaylarına eleştirel düşünme becerileri kazandırmak için gerekli ortamların sağlanması gerekmektedir. Ayrıca eleştirel düşünme yaklaşımı sadece eğitim ortamlarında da sınırlı kalmamalı, eğitim kademelerinin her basamağında yer almalıdır. Özellikler de geliştirilen eğitim programlarında bireylerin eleştirel düşünebilme becerisini geliştirecek etkinliklerin planlanması toplumun ihtiyaç duyduğu eleştirel düşünebilen bireylerin yetişmesi açısından oldukça önemli olmaktadır.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımının öğrenme-öğretme sürecindeki önemine yönelik farkındalıklarını artıracığına inanılmaktadır. Ayrıca bu çalışmanın, eleştirel düşünme yaklaşımı konusunda önemli bir kaynak olacağına inanılmaktadır. Yine, gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda sunulan önerilerin, öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve tüm öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandırılmasında yol gösterici nitelikte olacağı umulmaktadır. Bu bağlamda yapılan çalışmanın;

1. Öğretmenler, öğrenciler, araştırmacılar ve eğitim kurumları açısından önemli bir kaynak olacağına,
2. Öğretmenlerin ve öğrencilerin eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesinde katkı sağlayacağına,
3. Eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik ileriki yıllarda yapılacak çalışmalar açısından araştırmacılara yol gösterici olacağına inanılmaktadır.

Varsayımlar

1. Araştırmada seçilen örneklem grubunun tüm evreni temsil ettiği,
2. Araştırmada örneklem grubuna alınan öğretmen adaylarının anket maddelerini samimiyetle, kendi düşünce ve eğilimlerini yansıtacak biçimde cevapladıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırmada veri toplama aracı, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırmanın örneklem grubu, KKTC'deki Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 4. sınıf öğretmen adayları ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma 2011-2012 bahar dönemi ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Eğilim: Herhangi bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya istek duyma.

Eğitim: Bireyde istendik davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır.

Eleştirel Düşünme: Akıl yürütme, analiz ve değerlendirme gibi zihinsel süreçlerden oluşan düşünme biçimidir.

Öğrenci Merkezli Eğitim: Merkezde öğrencinin olduğu, çağdaş eğitim şekli.

Öğrenme: Yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliğidir.

Öğretim: Okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetleridir.

Öğretmen Merkezli Eğitim: Merkezde öğretmenin olduğu geleneksel eğitim şekli.

Kısaltmalar

CEDEÖ: California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

DAÜ: Doğu Akdeniz Üniversitesi

GAÜ: Girne Amerikan Üniversitesi

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

LAÜ: Lefke Avrupa Üniversitesi

TC: Türkiye Cumhuriyeti

UKÜ: Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

YDÜ: Yakın Doğu Üniversitesi

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde eleştirel düşünme yaklaşımının kuramsal çerçevesi ve bu alana yönelik yurtiçi ve yurtdışında yapılan bilimsel çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesiyle ilgili olarak; eleştirel düşünme yaklaşımının tarihsel gelişimi, boyutları ve öğrenme-öğretme sürecindeki rolü ile araştırmada geçen bazı kavramların tanımları üzerinde durulmuştur.

2.1.1. Düşünme

Düşünme kavramı günümüzde en bilinen anlamıyla; bir sonuca ulaşmaya odaklanan, bilgileri, kavramları incelemek, karşılaştırmak ve aralarında ilişki kurarak başka düşünceler üretme işlemi olarak bilinmektedir. Kazancı (1989) ise düşünmenin insanları diğer canlılardan ayıran bir özellik olduğunu ve herhangi bir konuyla ilgili detaylı olarak akıl yürütmeyi gerektiren karmaşık, bilişsel bir süreç olduğunu belirtmektedir.

Halpern (2003) düşünme kavramını, güdüleme veya dönüşüm olarak tanımlamıştır. Düşünmeye ilk başladığımız anda sahip olduğumuz bilgileri

bazı nesneleri kazanmak için kullandığımızı ifade etmiştir. Costa (2006) ise düşünmeyi, çevreden alınan dışsal uyaranların duyulardan içsel süreçlere iletilmesi olarak belirtmiştir.

Türk Dil Kurumunda “düşünmek” kavramının karşılığı ise zihnin bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya ya da karara varma etkinliği, zihinden geçirme ya da zihin yoluyla arayıp bulma işlemleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kirby ve Goodpaster (2007), düşünmeyi, potansiyel olarak iletilebilen beyin aktivitesi olarak tanımlamışlardır. Düşünme birincil olarak dilin ve iletişimin ifade edilebilir olmasına bağlıdır ve düşündüklerimizi ancak konuşarak, göstererek ve yazarak ifade edebileceğimizi belirtmişlerdir. Baron (2000) ise insanların kararlarını verdiklerinde, inançlarını oluşturduklarında ve kişisel hedeflerini seçtiklerinde düşünme kavramına sahip olduklarını ifade etmiştir.

Cüceloğlu (1993) ise düşünme süreçlerini yaşamımızda genel olarak bir sorunu çözme, belirlenen amaçları gerçekleştirme, bilgi ve olayları anlamlandırma, karşılaştığımız kişileri daha iyi tanıma gibi alanlarda kullandığımızı belirtmektedir. Uysal (1998) ise düşünmenin zihinsel bir süreç olduğunu ifade ederek karmaşık bir yapıda olup, birçok beceriyi içerisinde barındırdığını belirtmiştir.

Presseisen’e (2001) göre “düşünme, genel olarak bilişsel bir süreçtir, elde edilen bilgi yoluyla oluşan zihinsel bir davranıştır”. Bir sonraki çalışmasında “neden hakkında veya yargı hakkında, duyuların zihinsel olarak işlenerek, düşüncelerin oluşturulması” olarak tanımlamıştır. Chaffee (2011) ise düşünme kavramının sıradan bir terim olduğunu ifade etmiştir. Düşünmeyi, dünya anlayışımızı oluşturmak için aktif, amaca yönelik ve organize edilmiş çabalarımız olarak tanımlamıştır.

De Bono (2007), düşünmenin insanın temel yetisi olduğunu, düşünmenin öğrenilebilen, geliştirilebilen bir beceri olduğunu ifade eder. Günlük yaşantımızda karşılaştığımız birçok durumla ilgili neler yapılabileceğini belirlemek ve uygulamak için bize düşüncelerimiz yol göstermektedir. Hayatımızın her aşamasında düşünme vardır.

Gelen (2003) yaptığı tanımda düşünmeyi içten duyulan problemleri çözmek için insan zihninin yapmış olduğu işlemlerin tümü olarak değerlendirirken, Şengül ve Üstündağ (2009) düşünme kavramının insanoğlunun varoluşundan bu yana sorgulanan ve irdelenen konulardan birisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Paul ve Elder (2006) ise düşünmeyi, gerçekleştirilmek istenen bir amaç, yanıt bekleyen bir soru, yararlanılan bakış açıları, varsayımlar, bilgiler, kavramlar ve elde edilen sonuç ve çıkarımlar temelinde yükselen duygulanma ve arzulanma gibi zihinsel işlevlere dayanan bir süreçtir olarak tanımlamaktadırlar.

Gülveren (2007) düşünmeyi öncelikle var olan durumu anlamak, daha sonrada bunlar arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bir anlam çıkarmak yeteneği olarak tanımlarken, Kürüm (2002) düşünmenin temel öğelerini beyin, bilgi, zekâ ve dil olarak açıklamıştır. Şekil 1'de düşünmenin temel öğelerine yer verilmiştir.



Şekil 2. Düşünmenin Temel Öğeleri (Kürüm, 2002)

Farklı kaynaklardan ve yazarlardan derlenen tanımlar incelendiğinde “düşünme” genelde bir amaca ulaşmaya odaklı olup mevcut bilgileri anlama, aralarındaki ilişkiyi kavrama, yorumlama ve paylaşma etkinliklerini içeren bir süreç olarak tanımlanmakla birlikte mevcut bir sorunu çözme, belirlenen bir amacı gerçekleştirme gibi durumlarda kullanılmaktadır. Düşünme türleri içinde eleştirel düşünme çok önemli bir yere sahip olmakla birlikte çağdaş eğitim yaklaşımında bireylerden beklenen; bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, araştıran, sorgulayan, yeni düşünce ve fikirlere açık bireyler olmalarıdır. Tüm bunların mümkün olabilmesi içinse eleştirel düşünme yaklaşımının benimsenmesi gerekmektedir.

2.1.2. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme yaklaşımının tarihsel gelişimine bakıldığında eleştirel düşünmenin geçmişi Platon’a dayanmakla birlikte ilk defa batı üniversitelerinde ortaya çıktığı bilinmektedir (Meyers, 1988). Yine eleştirel düşünme yaklaşımı konusunda günümüzde sahip olunan bilgilere John Dewey, Ernest Dimnet, Karl Duncker, Henry Hazlitt, Joseph Jastrow, Victor Noll, Joseph Rossman, Edward Thorndike, Jean Piaget, Graham Wallas ve Joseph Wertheimer gibi bilinen önemli bilim adamlarının katkısı önemli bir boyuttadır (Ruggiero, 1988).

Robey (2002)’e göre ise eleştirel düşünmenin tarihi Eski Yunan’a kadar uzanır. Eleştirel düşünmeyi Sokrates’in uyguladığı eğitim içinde görmekteyiz. Sokrates öğrencilerine; iyi bir eleştirel düşünürün özelliklerini şu şekilde tanımlar; tanımlarında açık olma, varsayımları sorgulama ve düşünmeye yönelik durumlara ilişkin fikir öne sürmek için gerekçeleri ifade etmektir. Sokrates’ten bu yana birçok düşünür anlamlı bir akıl yürütme süreci tanımlamaya çalışarak kendi anlayışlarını oluşturmaya çalışmışlardır.

Eleştirel düşünmenin uzun bir hikâyesi vardır. ‘Kritik’ kelimesi Yunan dilinden gelmekte olup, kritik kelimesini bir şeyleri sorgulamak, hissedebilmek

ve analiz edebilmek olarak tanımlanmıştır. Eleştirel düşünme tarihinin 2500 yıl öncesi Sokrates zamanına dayandığını ifade etmişlerdir. (Murrell ve Houlihan, 2006).

Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan çalışmaların temelini yüzlerce yıl önce sorgulama metodunu bulan Sokrates'e kadar dayandığı bilinmektedir. Sokrates, araştırıp düşünmeyi sağlayan sorular sormanın önemini ortaya koymuştur. Sokrates'in sorgulama yöntemi, bir anlamda günümüzde eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımının temelini oluşturmaktadır (The Critical Thinking Community, 2010). Aynı zamanda bir entelektüel gelişim aracı olarak eleştirel düşünme ilk olarak Perry daha sonra da Belenky ve arkadaşları tarafından 1980'li yıllarda modelleştirilmiştir (Özden, 2000).

Eleştirel düşünme eğitim içerisine ise 19. yüzyılda girmeye başlamıştır. Bu yüzyıldaki yaklaşımlardan John Dewey'in "derinlemesine düşünme (reflective thinking)" olarak adlandırdığı kavram eğitim programları içine dâhil edilmiştir. Bu düşünme şekli etkili eğitim programları açısından önemli görülmüştür. 20.yüzyılın ortalarında eleştirel düşünme alanında önemli gelişmeler başlamıştır (Robey, 2002).

Günümüzde "eleştiri" kavramı herhangi bir kişiye, bir işe, bir yoruma, bir fikre karşı yöneltilen, tamamen olumsuz nitelikte yargı olarak algılanabilmektedir. Ancak eleştirel düşünme kavramı bilindiğinin aksine yapılan bu tanımlamadan farklı anlamlar içermekte ve gerek eğitimciler gerekse de psikologlar tarafından farklı biçimlerde ele alınıp, farklı tanımlar ve açıklamalar yapılmaktadır.

Eleştirel düşünmeye yönelik yapılan ilk tanım yine eleştirel düşünme yaklaşımıyla ilgili çalışmalarıyla ünlü olan Robert Ennis tarafından 1962 yılında yapılmıştır. Ennis eleştirel düşünmeyi anlatımın anlamını bulmak, onun kabul ya da reddedilmesine karar verme olarak tanımlamıştır (Kazancı, 1989).

Ennis (2005) eleştirel düşünmeyi, kişinin ne yapacağına ya da neye inanacağına karar verme aşamasında uygun ve yansıtıcı düşünmesi olarak kabul edilebilir şeklinde tanımlarken, Whorter (2006), eleştirel düşünmeyi karar verme süreci olarak ifade etmiştir. Bireyler hayatlarında birçok kararla yüz yüze kalırlar. Önsezi, istek ve beklentilere göre değişir. Karar vermek eylemin özel bir bölümüdür şeklinde belirtmiştir.

Faciona (2007) eleştirel düşünmeyi, hem bilişsel hem de felsefi temeli olan bir düşünme süreci olarak tanımlarken, Delaney ve Serafini (2007)'ye göre dünyayı daha iyi anlamak için, yansıtıcı, akılcı, sorgulayıcı düşünerek toplu bakış açılarını tanıma becerileridir. Eleştirel düşünme hala heterojen bir kavramdır ve eleştirel düşünmeyle ilgili birçok fikir öne sürülmektedir (Nieto ve Saiz, 2008; Saiz ve Rivas, 2008). Eleştirel düşünme, daha verimli sonuçları elde etmemizi sağlayacak, akıl yürütme becerileri, problem çözme ve karar alma yoluyla bilgi için arama içeren bir süreçtir (Saiz ve Rivas, 2011).

Çubukçu (2006) yaptığı tanımda eleştirel düşünmenin kendi düşüncelerimizi ve başkalarının fikirlerini anlayabilmek ve düşünceleri açıklayabilme becerimizi geliştirmek için etkin, örgütlü ve işlevsel bir bilişsel süreç olduğunu ifade ederken, Cüceloğlu (2001) ise eleştirel düşünmeyi, kendi düşünce süreçlerimizin farkında olarak, diğer bireylerin düşünce süreçlerini dikkate alarak, öğrendiğimiz bilgileri uygulayarak, kendimizi ve çevremizde gelişen olayları anlamayı amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç olarak nitelendirmektedir. Bunun yanında kişinin eleştirel düşünen bir birey olabilmesi için üç temel noktaya dikkat edilmesi gerektiği görüşünü savunmaktadır. Bunlar;

- Kişi kendi düşünme sürecinin farkında olmalıdır.
- Kişi diğer bireylerin düşünce süreçlerini dikkate almalıdır.
- Öğrendiği bilgileri gerektiğinde günlük yaşamında kullanılmalıdır.

Paul ve Elder (2006) yukarıda yapılan tanımlara benzer olarak eleştirel düşünmeyi kişinin kendi düşünme eylemini gerçekleştirirken, bunun üzerine düşünmesi olarak nitelendirirken, Şenlik, Balkan ve Aycan (2011) ise eleştirel düşünmenin sadece bir düşünme olmadığını, aynı zamanda bireyin kendi kendini geliştirmesi için nelerin etkili olabileceğinin düşünülmesi olduğunu ifade etmişlerdir.

Ennis (2001) eleştirel düşünmenin zihninde olanın bir kısmının mantıklı derken bunun bazı kuralları olduğunu da söylemektedir. Bu kuralların bazıları inandıklarımızın doğru ya da yanlış olduğunu veya hangi kanıtların değişik türdeki inançlara uygun olduğunu savunduğumuz durumları içermektedir. Eleştirel düşünme yansıtıcıdır çünkü bu kurallar sistemini kullanma, dikkatli yargılamayı ve kararlı olarak denetlemeyi gerekli kılar. Bu şekilde eleştirel düşünme bir beceridir veya kişinin bir şey yaparken ne yaptığı hakkında iyi düşünmesini gerektiren bir uygulamadır şeklinde belirtmiştir.

Eleştirel düşünme genelde bireyin neye inandığı ya da ne yapacağına karar verme sürecine odaklanan kıyaslanabilir bir yansıtıcı düşünme tanımlanabilir. Eleştirel düşünme yaklaşımında bilginin toplanarak bir anlam verilmesi, organize edilerek fikir oluşturması önemli yer tutmaktadır (Gürol, 2004).

Dewey (1998) düşünme ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi şöyle açıklamıştır: Eleştirel düşünmenin düşünme ile gelişen net bir şey olduğunu fakat tekrar düşünme süreci olmadığını belirtmiştir. Eleştirel düşünme düşünmenin yansıması olduğunu ifade etmiştir (Moon, 2008).

Yıldırım'a (1997) eleştirel düşünmeyi diğer düşünme türlerinden farklı yapan noktayı, "ölçülü kuşku, gerçeğe yönelik arayış, bağımsız kafa disiplini" olmak üzere üç özellik olarak açıklamaktadır. Epstein ise (1999) eleştirel düşünmeyi, çok fazla bilginin ve bizi ikna etmeye çalışan bireylerin olduğu dünyaya karşı bir savunma olarak tanımlamıştır. Lipman (1988) ise düşünme

ile eleştirel düşünme arasındaki farklılıkları sıralamıştır. Bu farklılıklara tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Düşünme ile Eleştirel Düşünme Arasındaki Farklar

Düşünme	Eleştirel Düşünme
Tahmin etme	Yordama
Tercih etme	Değerlendirme
Gruplama	Sınıflama
İnanma	Varsayma
Çıkarımda bulunma	Mantıksal çıkarımda bulunma
İlişkileri fark etme	İlişkiler arasında ilişkileri fark etme
Nedensiz seçenekler sunma	Seçenekleri nedenleriyle sunma
Ölçütsüz yargılama	Ölçütlü yargılama

Kaynak: Aybek, 2006

Watson ve Glasser eleştirel düşünme kavramına yönelik yaptıkları tanımda; eleştirel düşünmenin problem çözme, sorgulama ve araştırma davranışlarını içeren bir süreç olduğunu aynı zamanda bu sürecin hem beceri hem de tutum olarak değerlendirilmektedir (Watson ve Glaser, 1964).

McKnown (1997) eleştirel düşünmenin temel özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır:

- Eleştirel düşünme akıl yürütmeye dayalı olup, bu süreçte elde edilen çıkarımların uygun, geçerli ve sağlam kanıtlara dayalı olması gereklidir.
- Eleştirel düşünme derinlenmesine düşünmeyi gerektiren bir süreç olup, başkasına veya bireyin kendisine ait düşünceleri değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır.
- Eleştirel düşünme belli bir amaca odaklı olup, bireyin ne yaptığı veya ne ile ilgilendiğiyle ilgili olarak en iyi kararı vermeyi sağlamaktadır.

Eleştirel düşünme genelde, gerçeği nesnel bir şekilde algılama sürecidir. Ancak gerçekler bize görüldüğü gibi olmayabilir. Bu nedenle eleştirel düşünme, gerçeği bütün olarak tüm olumlu ve olumsuz, bize görünen ve görünmeyen yönleriyle araştırıp, onun hakkında bir yargıya varmadır (Kurnaz, 2007).

Eleştirel düşünme kavramına yönelik çok sayıda tanım olmakla birlikte, genel olarak tüm tanımlar gerekli birim bilgilerin seçilmesi, ilişkilerinin değerlendirilmesi ve yapılan çıkarımlarla yeni ve uygulanabilir sonuçlara varılması üzerinde yoğunlaşmaktadır. Eleştirel düşünme, nesnel ve üretici bir akıl yürütme biçimidir. Bu akıl yürütme biçimi, günlük yaşamda, işyerinde, okulda, kısaca insanın var olduğu her ortamda üretici amaçlar için gerekli görülmekte, bireyin karmaşık zihinsel etkinliğini ortaya koyduğu bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Toplumda eleştirel düşünme becerileri gelişmiş bireylerin dogmalardan kurtulmuş, düşünce ve davranışlarına doğru yön veren, çağın gereklilikleri doğrultusunda ileriye yönelik toplumsal değişimleri tetikleyebilen, açık fikirli, nesnel ve yaratıcı bireyler olduğu belirtilmektedir (Rudinov ve Barry, 2004).

Demirel (1999) eleştirel düşünme yaklaşımının beş temel kuralı olduğunu bahsetmektedir. Bu kurallar;

1. Tutarlılık: Eleştirel düşünen bir birey, düşüncelerdeki tezatlıkları ortadan kaldıracak şekilde tutarlı olmalıdır
2. Birleştirme: Eleştirel düşünen bir birey düşüncenin tüm boyutlarını ele almalıdır
3. Uygulanabilirlik: Eleştirel düşünen bir birey anladıklarını bir modelde uygulayabilmelidir
4. Yeterlilik: Eleştirel düşünen bir birey deneyim ve sonuçlarını sağlam bir zemine oturtabilmelidir

5. İletişim kurabilme: Eleştirel düşünen bir birey düşündüklerini birleştirip, anladıklarını, sahip olduğu bilgileri çevresine anlaşılabilir bir biçimde iletebilmelidir

Günümüzde eleştirel düşünme yaklaşımına ilişkin yanlış veya doğru anlayışlar mevcuttur. Bu anlayışlara tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Eleştirel Düşünme Yaklaşımına İlişkin Genel Anlayışlar

Yanlış Anlamalar	Doğrular
Tamamen negatif bir yapıda olup, var olan düşünceleri yıkar ve onların yerine yenilerini getirmeyi gerektirmez.	Pozitif bir süreç olup, gerçekçi bir bakış açısıyla, ortaya yeni şeyler koymayı gerektirmektedir.
Eleştirel düşünme bireyi göreceli bir bakış açısına götürüp, düşünce ve yapılara kesin kararlar ortaya koymasını sağlar.	Kesin olarak kabul edilen yargılar, birey tarafından yeniden biçimlendirilebilmektedir.
Travmatik değişimi gerektiriyormuş gibi görünüp, bireyden sürekli olarak eski varsayımları reddetmesi beklenir.	Bazı inançlar aynı kalarak, değişmesi çok zor olarak kabul edilir.
Tarafsız ve donuktur.	Son derece hissidir ve geçmiş varsayımları, kendi inceleme kaygısını serbest bırakmaya eğilimlidir.

Kaynak: Messina & Messina (<http://www.coping.org/write/percept/critical.htm> 17.03.2012)

Gerek yapılan bilimsel çalışmalar da gerekse de literatürde eleştirel düşünme kavramına yönelik yapılan yüzlerce tanıma ve açıklamaya rastlamak mümkündür. Yukarıda derlenen tanımlardan ve ifadelerden yola çıkarak eleştirel düşünmenin kendimizin ve başkalarının düşünme becerilerini anlamak ve düşünce becerilerimizi geliştirmek için etkili bir süreç olduğunu, düşünme eylemini gerçekleştirirken, bunun üzerine düşünmeyi, farklı fikirleri dikkate almayı ve yeni fikirlere açık olmayı gerektirdiğini, bireyin kendini geliştirmesinde nelerin etkili olabileceğini düşündürmeyi sağladığını, farklı durumlarda karar vermeyi kolaylaştırdığını söyleyebilmek mümkündür. Günümüzde eleştirel düşünme bu yönleriyle, siyaset, ekonomi, kültür-sanat, spor gibi eğitimin de vazgeçilmez bir parçası haline gelerek, çağdaş eğitim

sisteminde topluma eleştirel düşünme gücüne sahip bireyler kazandırmak temel amaçlardan biri olmuştur.

2.1.3. Eğitim - Öğretim ve Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme yaklaşımını genel özellikleri ve önemi bakımından eğitim ve öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak nitelendirmekle birlikte eğitim programlarında yer almasının temel gerekçelerini de belirtmek gerekmektedir. Bu temel gerekçeler şu şekilde sıralanabilir;

- Türk Milli Eğitim Bakanlığının eğitime yönelik genel amaçlarında eleştirel düşünen bireylerin özelliklerine fazlasıyla yer verilmektedir.
- Vatandaşların politik sürece doğrudan dâhil edilmesini sağlayarak, temsilcilerini seçerken eleştirel düşünebilmelerine önem verilmektedir.
- Gençler arasında eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin bir sorumluluk olması gerektiği görüşüne yer verilmektedir .
- Sağlıklı bir demokrasinin oluşabilmesi için eleştirel düşünmenin vazgeçilmez bir ön koşul olduğu görüşü benimsenmektedir .
- Teknolojik yeniliklerin bir getirisi olarak bilgi çeşitliliği içerisinde ilgili, ilgisiz, doğru, yanlış bilgilerin ayırt edilebilmesi için eleştirel düşünme gücünün gerekliliği görüşü benimsenmektedir .

Bu gibi görüşlerden dolayı eleştirel düşünme yaklaşımına eğitim programların geniş bir yer verilmektedir. Bunun yanında demokratik eğitim sisteminde eleştirel düşünme yaklaşımı öğretmenler açısından ele alındığında öğretmenlere bir takım görevler düşmektedir. Bu görevleri Şahinel (2005) şu şekilde sıralamaktadır:

- Bir birey olarak her gencin değerli ve önemli olduğu görüşünü benimsemek,
- Ortak varılmış kararların doğruluğuna inanmak,
- Gençlerin kendi problemlerini karşılama ve çözme yeteneklerine inanmak,
- Demokratik işleyiş karşısında sabırla davranmaktır.

Öğretmenlerin öğrencilere eleştirel düşünme ortamı oluştururken, öğrencilere su noktalarda model olmaları beklenir (Fisher, 2005).

- Meraklı olmalı ve öğrencilerin de meraklı olmalarını teşvik etmelidirler.
- Aktif dinleme becerisine sahip olmalıdırlar.
- Öğrendikleri yeni bilgileri öğrencilerle paylaşmalıdırlar.
- Düşünme dilini kullanmalıdırlar.
- Öğrencilerin katılımını sağlamalıdırlar.

Bu bağlamda öğretmenler öğrencilerin eleştirel düşünebilen bireyler olarak yetişmesinde önemli bir role sahip olmakla birlikte, öğrenme-öğretme faaliyetlerinde eleştirel düşünme yaklaşımının gereksinimlerini eksiksiz bir biçimde dikkate almaları gerekmektedir.

Khandaghi ve Pakmehr (2011) Yüksek Öğretimin sosyal gelişimde ciddi bir rolü olduğunu belirtmektedir. Amacın, farklı düşünme yaklaşımları uygulayarak bilimsel faaliyetlerde bireyler yetiştirmek olduğunu ve analist ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren eğitim sisteminin oluşması gerekliliğini ifade etmektedir. Ennis, Lipman ve Paul gibi filozoflara göre bütün eğitim sistemlerinin temel amacı, mantıksal akıl yürüten düşünürler ve mantıklı sonucu bulmak için her yönden düşünen bir bireyler yetiştirmektir. Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için de eleştirel düşünme yaklaşımının boyutlarının iyi bilinmesi gerekmektedir.

2.1.4. Eleştirel Düşünmenin Boyutları

Eleştirel düşünme kavramı, felsefe ve psikolojik açıdan açıklanmaya çalışılmıştır. Felsefi yaklaşım iyi düşünmenin normları, insan düşüncesi kavramı ve gerçekçi, tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan zihinsel beceriler üzerine 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 (Şahinel, 2002).

Paul ve diğerleri (1990) eleştirel düşünmenin boyutlarını, duyuşsal stratejiler, bilişsel stratejiler (makro yetenekler), bilişsel stratejiler (mikro beceriler olmak üzere üç kategoriye ayırıp açıklamışlardır. Özdemir (2005) belirtiler stratejileri şu şekilde açıklamıştır.

1. Duyuşsal stratejiler
 - a. Özgür, bağımsız düşünme
 - b. Birey merkezli veya toplum merkezli bakış açısı geliştirme
 - c. Tarafsız düşünebilme deneyimlerini geliştirme
 - d. Duygular altında yatan düşünceleri, düşünceler altında yatan duyguları anlama
 - e. Entelektüel tevazu geliştirme ve uzak değerlendirme yapma
 - f. Entelektüel cesaret geliştirme
 - g. Entelektüel dürüstlük ve doğruluk geliştirme
 - h. Entelektüel azim geliştirme
 - i. Akıl yürütmede kendine güven geliştirme
2. Bilişsel stratejiler (makro yetenekler)
 - a. Genellemeler geliştirme ve aşırı basitleştirmelerden kaçınma
 - b. Benzer durumları karşılaştırma
 - c. Bir bakış açısı geliştirme
 - d. Sorunları, meseleleri ve inançları açıklama
 - e. Kelimelerin ve sözlerin anlamını açıklama, analiz etme
 - f. Değerlendirmeler için kriterler geliştirme
 - g. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini test etme

- h. Derin biçimde sorgulama yapma
 - i. Tartışmaları, inançları, teorileri analiz etme veya değerlendirme
 - j. Çözümler üretme
 - k. Aksiyonları, politikaları değerlendirme
 - l. Eleştirel okuma
 - m. Eleştirel dinleme
 - n. Disiplinler arası bağlantı kurma
 - o. Sokratik tartışma uygulamaları yapma
 - p. Diyaloğa dayalı akıl yürütme ve düşünme
 - q. Diyalektik akıl yürütme
3. Bilişsel stratejiler (mikro beceriler)
- a. Güncel uygulamalarla ilgili olarak iddiaları ve amaçları karşılaştırma
 - b. Önemli benzerlikleri ve farklılıkları belirleme
 - c. İlgisiz gerçeklerden ilgili olanları ayırt etme
 - d. Olası, makul yorumlar, tahminler ve sonuçlar çıkarma
 - e. Kanıtlar ve iddia edilen gerçekleri değerlendirme
 - f. Çelişkileri tanıma ve fark etme
 - g. Doğurgu ve sonuçları keşfetme (The Critical Thinking Community, 2008).

2.1.5. Eleştirel Düşünme Süreçleri

Eleştirel düşünme farklı türde üç süreci kapsayan bir yaklaşımdır. Özden (2005) bu süreçleri şu şekilde açıklamaktadır;

- a. Değerlendirme Olarak Eleştirel Düşünme: Duygu ve değerlerden bağımsız kalarak, elde edilen verilerin mantıksal olarak yargılanmasıdır. Bu tür düşünme sürecinde amaç; öğrencilere günlük yaşamda karşılaşmaları muhtemel ön yargı, varsayım ve kandırmaları tanımada yardımcı olabilmektir.
- b. Problem Çözme Olarak Eleştirel Düşünme: Sonuca ulaşmak için kullanılan kriterleri, alternatifleri tanımlama ve seçme olarak

tanımlanabilir. Bu süreçte öğrencilerin öğrenmesi gereken en temel şey; hiç bir problemin tek çözümü olmadığı, her zaman alternatiflerinin olabileceğidir (Lusardi, Levangie ve Fein, 2002).

- c. Entelektüel Gelişme Süreci Olarak Eleştirel Düşünme: Bu süreçte öğrencilerin üç alanda gelişimi beklenmektedir. Bunlar; tartışma yeteneği, bilişsel süreci anlama ve entelektüel gelişimdir.

2.1.6. Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Branch (2000) eleştirel düşünme gücüne sahip bireylerin, meraklı, açık fikirli, sistematik, çözümleyici, entelektüel olgunluğa sahip, özgüven sahibi, doğruyu aramada istekli olduklarını ifade etmektedir. Kaya (1997) ise eleştirel düşünme becerisine sahip olabilmesi için bireylerin mevcut sorunu farkedebilmesi, esnek, önyargısız düşünebilmesi, araştırmaya ve düşünmeye istekli olabilmesi ve şüpheli olması gerektiğinin öneminden bahsetmektedir.

Ruff (2005) eleştirel düşünmeye sahip olmak isteyen bireyde aşağıdaki altı özelliğin bulunması gerektiğini belirtmektedir:

- Plan yapmaya istekli olma soruları cevaplamadan önce tepkileri düşünme alışkanlığı,
- Esneklik; yeni seçeneklere açık olmada gönüllük, uygun bilgiyi toplamak için karar vermeyi erteleme,
- Sebat; cevapların çabuk veya kolay olmadığı zamanlarda çalışmaya devam etme istekliliği,
- Kendi kendine düzeltmeye isteklilik, hatalardan öğrenme ve bilgide tarafsızlık,
- Dikkatli olma, kendi sürecini ve kapasitesini gözlemleme,
- Fikir birliği-araştırma, diğerleri ile anlaşmada başarılı olmak için uzlaşma ve iletişim kurma becerisidir.

Ferrett (1997) eleştirel düşünen birey özelliklerini; yerinde sorular sorma, kavrama ve bilgi eksikliğini kabul etme, meraklı olma, analiz yapmak için kıstaslar geliştirme, başkalarının fikirlerini dinleme ve dönüt verme, inanç ve varsayımları gerçeklerle karşılaştırma şeklinde açıklamaktadır. Demir (2011) ise eleştirel düşünmenin rastgele bir düşünce şekli olmadığını ifade ederek, eleştirel düşünme gücüne sahip bir bireyin sorunların nedenlerini derinlemesine incelemesi, anlamaya çalışması, gerektiği yerde karşı çıkması, olaylara saplantısız ve nesnel olarak bakabilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Eleştirel düşünme konusunda birçok uluslar arası çalışmalar yapılmaktadır. Örgütlenme, seçme ve bilgi veya kullanma yönleri ile eleştirel düşünme becerisini kazanmak bireyler için ihtiyaç haline gelmektedir. Eleştirel düşünme becerilerine sahip olan bireylerin meraklı, açık fikirli, sistematik, çözümleyici ve kendine güvenen bireyler olduğunu belirtmektedir (Reed ve Kromrey, 2001; Lee, Lee, Wootton ve Chang, 2000).

Kökdemir'e (2000) göre; eleştirel düşünme süreci, içeriğinde birçok beceriyi kapsamaktadır. Bu beceriler; kanıtlanmış gerçekler ve iddialar arasındaki farklılığı tespit edebilme, mevcut bilgilere ait kaynakların güvenilirliğini değerlendirme, ilgisiz bilgileri kanıtlardan ayırabilme, önyargı ve bilişsel hataların, tutarsız yargıların farkında olabilme, etkili bir biçimde soru sorabilme, dili etkili kullanabilmedir.

Eleştirel düşünme becerileri bireyler için okul deneyimi boyunca olduğu kadar vatandaş olarakta insanlar için yararlı ve önemli unsurdur. Bireyler istedikleri sürece aşağıda belirtilen beceriler yararlı olacaktır:

- Sunulan bir metin ya da denemede kanıtlı olarak eleştirel tepki verebilme,
- Okuma ya da söylem kalitesini değerlendirebilme,
- Bir argüman kurabilme,

- Önceki bilgilere dayalı bir ürün ortaya koyabilme (Abrami ve diğerleri, 2008; Browne ve Keeley, 2000).

Amerikan Felsefe Derneğinin gerçekleştirdiği Delphi projesi kapsamında ortaya çıkan ve bu araştırmada veri toplama aracı olarak da kullanılan California Eleştirel Düşünme Ölçeğinde yedi eleştirel düşünme eğilimi tanımlanmıştır. Bu eğilimler (Kökdemir, 2003):

- **Doğruyu arama:** Seçenekleri ve birbirinden farklı düşünceleri değerlendirme. Bu eğilime sahip olan kişiler, gerçeği arama, soru sorma, kendi düşüncelerinden farklı yapıdaki veriler karşısında dahi nesnel davranma davranışı içerisindeyler.
- **Açık fikirlilik:** Bireyin farklı yaklaşımlar karşısında hoşgörü, kendi hatalarına karşı duyarlı olması. Bu eğilime sahip bireylerin, herhangi bir karar alırken, başka bireylerin de fikirlerini dikkate alması gerekmektedir.
- **Analitiklik:** Sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor sorunlar karşısında bile akıl yürütüp, nesnel kanıtları kullanabilme.
- **Sistematiçlik:** Örgütlü, dikkatli ve planlı araştırmaları içerir. Bu eğilime sahip bireylerin bilgiye dayalı olarak, belli bir süreci kapsayan bir karar verme eğilimi içinde oldukları belirtilmektedir.
- **Kendine güven:** Bireyin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni içerir.
- **Meraklılık:** Herhangi bir çıkar ve beklenti gütmeyen bilgi edinme ve yeni birşeyler öğrenme isteğini içerir.
- **Olgunluk:** Zihinsel olgunluk ve bilişsel gelişim.

Yukarıda belirtilen eğilimler itibariyle eleştirel düşünme gücüne sahip bir birey;

- Bir sorunu, problemi ve iddiayı açık bir biçimde ifade eder,
- Diğer bireylerin kesin bir dil kullanmasını ister,
- Düşünmeden hareket etmez,

- Bir düşünceyi oluştururken azimlidir,
- İddiaları destekleyen neden ve kanıtları arar ve sunar,
- Ön bilgilerini kullanır,
- Yeterli yargı bulununcuya kadar yargıdan şüphe duyar.

Paul ve Elder (2001)'e göre, bireyin eleştirel düşünme becerileri kazanarak düşüncesini disipline edebilmesi, yalnızca rasyonel düşünebilmesine değil; alçakgönüllü, adil, dirençli, tarafsız, güvenilir, cesur, empati kurma, özerk ve dürüst bir kişilik geliştirmesine de yardımcı olmaktadır ve böylece birey özgüvenini artırarak yaşantısı zenginleştirebilmektedir.

Jonassen (2006)'e göre eleştirel düşünme bilginin anlamlı ve kullanışlı bir şekilde düzenlemesi sürecidir ve üç temel beceriyi kapsar. Bunlar değerlendirme, analiz ve ilişki kurmadır.

- **Değerlendirme:** Bir bilginin güvenilirliğini, kullanılabilirliğini, konu veya problemle olan ilişkisinin gücünü belirleyebilme, bilgileri önem derecelerine göre sıralayabilme, mantık yürütme sürecinde ortaya çıkan hataları, yalanları ve zayıflıkları ortaya çıkarabilme ile sav ve tezleri sınavarak doğruluklarını kanıtlayabilme yetenekleridir.
- **Analiz:** Bireylerin bir şeyin düzenlenme şablonlarını fark etme, nesneleri ortak özelliklerine göre sınıflandırabilme, hipotez, sav ve kişisel inançları tanımlayabilme, bir bilgi yığınının ana fikrini tanımlayabilme ve ana fikri yan fikirlerden ayırabilme, düzenlenmiş bilgidaki ardışıklığı ve hiyerarşiyi bulabilme gücü ve yeteneğidir.
- **İlişki Kurma:** İlişki kurma, nesneler ve olaylar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyabilme, genellemelerden çıkarımlar yapabilme (tümdengelim), veri ve bilgiden genellemeler yapabilme (tümevarım), olaylar ve nesneler arasında bulunan sebep-sonuç ilişkilerini tanımlayabilme ve bunların muhtemel sonuçlarını tahmin edebilme yeteneğidir.

Eleştirel düşünerek bireysel yaşam kalitesini arttırabiliriz. Öncelikle, eleştirel düşünme daha iyi karar vermemizi sağlar. Diğer bir deyişle, hayatın bir çok alanlarında yararlanabileceğimiz bir yaşam becerisidir. Örneğin, ebeveynlik, iş gücü politika ve vatandaşlık gibi eğitim sektöründen farklı alanlarda bireylerin karşılaştığı sorunların çözümü için de gereklidir (Johanson, 2010; Nosich, 2009).

2.1.7. Eleştirel Düşünme Eğitimi

Literatür incelendiğinde eleştirel düşünme yaklaşımının öğrencilerde gelişmesi gerekliliği konusunda büyük bir görüş birliği olsa da bunun nasıl yapılacağına ilişkin farklı fikirler ve öneriler ortaya atılmaktadır.

Kazancı (1979) bireylerde eleştirel düşünme gücünün geliştirilmesini amaçlayan eğitim anlayışının önemli gerekçelerini şu şekilde ifade etmiştir:

- Öğrenenlerin hayatları boyunca verecekleri kararların başarısı, eleştirel düşünme gücünü kullanmadaki becerileriyle bağlantılı olacaktır.
- Eleştirel düşünme gücünün, reklam, propaganda gibi tekniklerin olumsuz etkilerinden korunması konusunda önemli bir araç olarak nitelendirilmektedir .
- Eleştirel düşünme gücü ancak erken yaşlarda geliştirilip, kullanılmalıdır çünkü yaşın ilerlemesiyle birlikte bu eğilimin kazanılması ve geliştirilmesi güç bir duruma gelebilmektedir .

Dumke'nin "Executive Order 338" programında eleştirel düşünme eğitimi şöyle açıklanmaktadır (Fung, 2005; 2):

"Eleştirel düşünme öğretimi mantıkta kullanılan dilin ilişkisini anlamaya ulaştırmak için tasarlanmıştır. Bu da öğrencileri analiz yapmaya, eleştirme becerisine ulaştırmaya, düşünceleri savunmaya, tümdengelim, tümevarım

dayalı nedenlere ulaştırmaya ve gerçeğe ulaşmaya veya bilgi ya da inanç ifadelerinin belirsiz anlamlarından çıkarılan sonuçlara dayalı olarak yapılan yargılara ulaşmaya yardımcı olmalıdır. Eleştirel düşünme öğretiminde beklenen en düşük düzey gerçek ile yargıyı, inanç ile bilgiyi birbirinden ayırabilme, tümdengelim, tümevarım süreçlerinde yer alan becerilere sahip olma, dilde, düşüncede yer alan formal, informal hataları anlama becerilerini içermektedir şeklinde belirtmektedir”.

Şahinel (2001) Türk Milli Eğitim Kanununda yer alan genel ve özel hedeflerin, eleştirel düşünme yaklaşımının içeriğiyle örtüştüğü yönünde görüş belirterek, özgür ve demokratik bir topluma dönüşmede teknolojinin gelişimiyle birlikte karşımıza çıkan bilgi çeşitliliği ve fazlalığı karşısında eleştirci bir bakış açısıyla ilgili ve ilgisiz bilgileri ayırt etmek için eleştirel düşünme yaklaşımının eğitimdeki gerekliliğinden bahsetmektedir. Ayrıca eğitsel faaliyetlerde eleştirel düşünme becerilerini bir araç olarak kullanarak, bu becerilerden faydalanmayı amaçlayan bir öğretim programının geliştirilmesi ve aşağıda verilen strateji ve tekniklerin kullanılması gerekliliğinden bahsetmektedir. Bu strateji ve teknikler:

- Doğru soruyu sorma
- Yaratıcı drama ve diğer görüşleri yeniden yapılandırma
- Olgu, görüş ve sebepler ile usa vurma arasındaki farklılığı öğretme
- Sınıf içi değerlendirme teknikleri
- İşbirliğine dayalı öğrenme stratejileri
- Örnek olay, tartışma
- Diyaloglar
- Tüm eleştirel düşünme stratejileri için sınıf içi uygulamalar

İpşiroğlu (1988) “eleştirel düşünme eğitimi nasıl yapılabilir?” sorusunu iki noktada yanıtlamıştır. Bunlar; okuma sevgisi ve alışkanlığının kazandırılması ve düşünmeyi gerektiren bir ders programının

hazırlanmasıdır. Kökdemir (2003) ise eleştirel düşünme öğretimine yönelik iki öneri sunmuştur. Bunlar;

- **Genel yaklaşım öğretisi:** Eleştirel düşünme egzersizleri tek bir derse veya konuya endeksli olmayıp, bir çok ders eleştirel düşünme uygulamalarının yapılması için uygun ortam sağlamaktadır.
- **Eleştirel düşünme dersi:** Eleştirel/yaratıcı düşünme dersinin öğrencilerle birlikte yürütülmesi ve bu tür ders veya derslerin ilköğretimden itibaren eğitim programında yer alması gerekmektedir.

Vural ve Kutlu (2005) eleştirel düşünme öğretiminde dört temel yaklaşım olduğunu ileri sürmektedir. Bunlar;

1. **Konu Tabanlı Eğitim Yaklaşımı:** Bu yaklaşımda eleştirel düşünme ilkeleri ve kuralları açık bir biçimde öğrencilere verilmektedir.
2. **Konuya Entegre Etme Yaklaşımı:** İçerik birimiyle eleştirel düşünme ilke ve kurallarını bütünleştirmeyi önermekle birlikte bu yaklaşımda kurallar ve ilkeler açık bir biçimde verilmemektedir.
3. **Genel Yaklaşım:** Eleştirel düşünme becerileri okulda verilmekte olan ders içerikleri dışında bir içerik temel alınarak geliştirilen beceri temelli program niteliğindedir.
4. **Karma Yaklaşım:** Hem konu tabanlı hemde genel yaklaşımın bütünleştirilip kullanılmasını öngören yaklaşımdır.

Eleştirel düşünmenin öğretilmesi için öncelikle nasıl öğretileceği ve eleştirel düşünmeye teşvik etmek için bu süreçte hangi öğretim yöntemlerinin kullanılacağı belirlenmesi gerekir. Bu noktada Halpern (2003), öğrenciler bu süreci metotlarda öğrendiği zaman, düşünme becerileri teşvik edilir ve aktarılabilir, bilgi kapasiteleri ve alanları değişebilir şeklinde belirtmektedir. Bu yüzden, eğitimin eleştirel düşünmeyi geliştirmek için kullanılacak olması bu süreçte doğru metotların kullanılmasına bağlıdır.

Eğitim ve öğretim sürecinde eleştirel düşünme becerisinin gelişmesine katkı koyan bir takım yöntemler vardır. Bunlardan en önemlileri; soru sorma, tartışma ve problem çözmedir:

1. Soru Sorma

Eğitsel faaliyetlerde öğrenenlere açık uçlu, düşünmeyi gerektiren sorular yöneltilerek eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine olanak sağlanabilir.

2. Tartışma

Tartışma kavramı herhangi bir konuyu farklı bakış açılarıyla irdelemeyi temel almakta ve farklı görüşlerin ortaya konulması ve bunların serbestçe ifade edilmesini kapsamaktadır (Şimşek, 2000). Eğitsel faaliyetlerde herhangi bir konu kapsamında demokratik bir tartışma ortamı yaratılarak, öğrenenlere tartışma kültürünü kazandırıp, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi sağlanabilir.

3. Problem Çözme

Court'a (1991) göre, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde problem çözme yöntemi önemli ve etkili bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Problem çözme yöntemiyle öğrenenler mevcut bir sorun karşısında mantıklı ve sistematik çözümler üreterek, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedirler.

2.1.8. Eleştirel Düşünmenin Gelişimini Engelleyen Faktörler

Eleştirel düşünme yaklaşımının gelişimini engelleyen faktörler farklı yazarlar tarafından farklı biçimlerde ele alınmaktadır. Eleştirel düşünme yaklaşımında; yaş, kişisel gelişim, sosyo-ekonomik düzey, eğitim düzeyi, inançlar, aile, çevre gibi faktörler etkili olabilmektedir.

Sarioğlu (2009) eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörlerden birinin de zekâ olduğunu ifade ederek, karmaşık düşünme süreçlerini gerektiren eleştirel düşünme yaklaşımının belli düzeyde bir zekâ gerektirdiğini öne sürmüştür. Onosko'ya (1991) göre eğitimde eleştirel düşünme yaklaşımına engel olarak nitelendirilebilecek faktörler ise öğretim sürecinin sadece bir bilgi transferinden ibaret olarak tanımlanması, içeriğin çok yüzeysel aynı zamanda geniş olması, sınıf nüfusunun fazla olması, öğrenenler açısından düşük beklenti içerisinde girilmesi ve öğretmenin zamanı etkili kullanılmamasıdır.

Yuva (2011) günümüz şartlarında eleştirel düşünmeyi etkileyen birçok unsur bulunduğunu ifade ederek, eğitim kurumlarında uygulanan müfredatların niteliğinden fazla miktarıyla ilgilenilmesi, ezbere dayalı öğretim stillerinden vazgeçilmemesi, toplumun sosyo ekonomik düzeyi, medya ile her alanda iç içe olunması ve önyargı gibi faktörleri eleştirel düşünme yaklaşımında bir engel olduğu görüşünü savunmaktadır.

Şenşekerci ve Bilgin'e (2008) göre; aşırı bağımlı kişilik özellikleri sergilemek, katı tutumlu bir birey olmak, dogmatik düşünce sistemine sahip olmak, aşağılık duyguları içinde hareket etmek, önyargılı olmak, düşünce ve kararlarda bir otoriteye bağlı kalmak, belirli bir değer sistemini benimsemek, belli fikirlerle özdeşleşmek, yaşamda karşılaşılan olumsuzluklar neticesinde yeterince kavram geliştirememek, yeterli oranda zihin gücüne sahip olmamak eleştirel düşünme yaklaşımının önünde engel olabilecek faktörlerdir.

Tümkaya ve Aybek göre (2008), eleştirel düşünmenin gelişimini engelleyen faktörlerden biri de çocuğun içinde doğup büyüdüğü ve onun kişiliğinin oluşmasını sağlayan toplumun kültürüdür çünkü her toplumun kendine özgü gelenek, görenek ve toplumsal normlar anlayışı bir başka deyişle kültürü vardır.

Yapılan alan araştırması sonucu eleştirel düşünme yaklaşımıyla ilgili olarak geçmişten günümüze farklı tarihlerde ve farklı ülkelerde birçok bilimsel

araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu bilimsel araştırmalar günümüzde eleştirel düşünme yaklaşımının gelişmiş bir toplum olmada ne denli büyük bir öneme sahip olduğunun altını çizmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik yurtiçi ve yurtdışında yapılan bilimsel çalışmalara kronolojik sırayla yer verilerek, detaylı bir biçimde inceleme yapılmıştır.

2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yapılan literatür taraması sonucunda eleştirel düşünme yaklaşımıyla ilgili olarak KKTC'de (Yurtiçinde) yapılan herhangi bir bilimsel araştırmaya rastlanılmamıştır.

2.2.2. Yurt dışında Yapılan Araştırmalar

Novak (2000) tarafından yapılan araştırmada Slovenya ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri kazandırma konusunda yeterlilikleri araştırılmıştır. Yapılan araştırmada öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri kazandırmada istenilen oranda yeterli olmamasıyla birlikte, kalabalık sınıf nüfusunun ve demokratik olmayan okul ortamlarının eleştirel düşünmenin gelişiminde engel olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Onwuegbuzie (2001) tarafından yapılan araştırmada yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri karşılaştırılmıştır. 101 yüksek lisans, 101 doktora öğrencisinin dâhil edildiği araştırmada California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre eleştirel düşünmenin akademik başarıyla doğrudan

bağlantılı olduğu, araştırmada doktora öğrencilerinin lehinde anlamlı farklılıkların saptandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Reed ve Kromrey (2001) tarafından yapılan bir araştırmada eleştirel düşünme eğitimi alan bir grup Amerikan Tarihi öğrencisi ile bu eğitimi almayan bir grup Amerikan Tarihi öğrencisinin eleştirel düşünme, eleştirel düşünme eğilimi ve akademik başarılarını karşılaştırmıştır. Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Deneme Testi, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanteri ve araştırmacıların hazırladığı ünite testinin kullanıldığı araştırma sonucunda eleştirel düşünme eğitimi alan grubun eleştirel düşünme becerilerinin arttığı, fakat iki grup arasında eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı yönünden anlamlılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Akbiyık (2002) tarafından yapılan araştırmada yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler ve düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farkın olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerin akademik başarısı, düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Hermann (2002) tarafından yapılan araştırmada eleştirel düşünmenin web destekli ve geleneksel sınıf ortamında verilmesindeki etkisi incelenmiştir. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinin veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırmanın sonucuna göre; eleştirel düşünmenin web destekli ortamda verilmesinin geleneksel ortamlara göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Li-Fanh Zahng (2003), yaptığı araştırmada düşünme stillerinin, eleştirel düşünmeye katkısı olup olmadığını ortaya koymak istemiştir. 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. Araştırmının sonuçlarına göre düşünme stiline istatistiksel olarak anlamlı düzeyde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkısı olduğu görülmüştür.

McGrath (2003) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Gelen (2003) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerileri kazandırma yeterlilikleri değerlendirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin genel olarak ezbere yönelik soru sordukları, üst düzey düşünmeyi gerektiren soruları az sordukları veya hiç sormadıkları, düşünme becerileri kazandırmada genel olarak yetersiz oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Donnell, Patricia Ann (2004), Youth Adventure Program'ına katılan üstün zekâlı (gifted) ve yetenekli (talented) ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileriyle arkadaşlık, duyarlılık ve ıraksak düşünme (divergent thinking) becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Ayrıca cinsiyet farklılığına da bakılmıştır. Öğrencilerin yaratıcılıklarını ölçmek amacıyla Torres Yaratıcı Düşünme Test'i kullanılmıştır. Öğrencilerin arkadaşlık, duyarlılık ve ıraksak düşünme becerileri ise araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme araçlarıyla ölçülmüştür. Öğrencilerin yaratıcı düşünme, arkadaşlık ve ıraksak düşünme becerileri arasındaki ilişki için Pearson Korelasyonu, cinsiyet farkı içinse t testi kullanılmıştır. Üstün zekâlı öğrencilerin arkadaşlık tutumları ve duyarlılık düzeyleri ile yaratıcılık testinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Yine üstün zekâlı öğrencilerin yaratıcılık testinden aldıkları puanlar ile öğrencilerin ıraksak düşünme becerileri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur.

Daud ve Husin (2004) tarafından yapılan araştırmada ikinci dil öğrenen (ESL) İngilizce yeterlilik sınıflarında edebi metinlerin çözümlenmesinde bilgisayar kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın bulgularına göre edebi metinlerin çözümlenmesinde bilgisayardan faydalanan deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinde, kontrol grubuna oranla önemli fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin dil öğretiminde bilgisayar programlarından yararlanılmasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu etki sağladığı, bu sebeple dil öğretiminde bilgisayarlardan yararlanılmasının bir gereksinim olduğu ifade edilmiştir.

Gadzella, Stephens, Stacks (2004) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri, ders notları ve genel not ortalamaları arasında ilişki belirlenmiştir. Bu amaçtan hareketle “Eğitim Psikolojisi” dersini alan 139 üniversite öğrencisi çalışma grubuna dahil edilerek, uygun ölçeklerle veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünmeyle ilgili bilgi ve becerilere sahip olmasının önemi bir kez daha ortaya koyulurken, eleştirel düşünmenin “Eğitim Psikolojisi” dersi ile öğretilebileceği, araştırma sonuçlarının “Eğitim Psikolojisi” dersindeki konulara göre farklılık gösterebileceği belirtilmektedir.

Torff (2005) öğretmenlerin eleştirel düşünme etkinliklerini farklı öğrenen popülasyonlarda kullanmaları ile ilgili inançlarını incelemiştir. Alanda çalışan, hizmet öncesi ve öğretmen adayları ve öğretmen olmayanlarla (üniversite eğitim alanlar) birlikte 408 kişi ile çalışmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi kullanmalarına yönelik inanç ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; hizmet öncesi eğitimin daha düşük düzeyde üst düzey öğrenenler için üst düzey eleştirel düşünme etkinlikleri destekledikleri, hem düşük düzey hem de yüksek düzey öğrenenler için düşük düzey eleştirel düşünme etkinliklerini kullanma konusunda daha düşük düzeyde destekledikleri görülmüştür. Hizmet içi

eğitimin ve öğrenme deneyimi düşük düzeyde öğrenenler için yüksek düzey eleştirel düşünme etkinliklerinin kısmen az düzeyde desteklediği görülmüştür.

Steward ve Dempsey (2005) tarafından yapılan araştırmada hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim puanları ile akademik başarıları arasında negatif bir ilişki olduğu aynı zamanda ulusal hemşirelik sınavında başarı durumuna göre eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Garcia (2006) çalışmasında web tabanlı seminerin öğretmen adaylarının eleştirel becerileri üstündeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada 86 hizmet öncesi öğretmenle çalışmıştır. Araştırma yarı deneysel modeldir. Veri toplama aracı olarak Nelson Deny Okuma testi ile Watson Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca deney grubundaki on öğretmen adayı ile görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin okuma ve eleştirel düşünme becerileri düzeyi verilen web tabanlı eğitime göre değerlendirilmiştir. Web tabanlı öğrenme ve akış semasının eleştirel düşünme, problem çözme ve karar oluşturmada etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Tiwari, Lai, So ve Yuen (2006) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde öğretim tekniklerinin etkisi araştırılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucuna göre problem temelli öğrenmenin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Dirimeşe (2006) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında hemşirelerin ve öğrenci hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimleri incelenmiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları incelendiğinde hemşire ve öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Kurnaz (2007) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada deneysel yöntemin öntest-sontest kontrol gruplu model esas alınmıştır. Araştırmada eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretim etkinliklerinin gruplardaki öğrencilerin lehine eleştirel düşünme becerisi, erişimi ve tutumları açısından anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

Küçük (2007) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmiştir. İlişkisel tarama modeli çerçevesinde yapılan araştırmanın örneklemini 374 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini yeterli oranda geliştiremedikleri görülmüştür.

Ünal (2007) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında Anadolu Üniversitesi, Bilgi Yönetimi Ön Lisans Programı eleştirel düşünme açısından incelenmiştir. Durum çalışması modelinde yapılan araştırmada Bilgi Yönetimi Ön Lisans Programının çevrimiçi ünite düzeyleri, akademik danışmanların çevrimiçi öğrenmeye ilişkin bilgileri, öğrenme sürecindeki akademik danışman etkinlikleri, akademik danışman-öğrenci etkileşimi, öğrenci ödevleri ve işbirliğine dayalı öğrenme boyutlarında yetersiz olduğu ve programın bu boyutlardaki işleyişi eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede sorun yarattığı sonuçlarına varılmıştır.

Gülveren (2007) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörler araştırılmıştır. Betimsel ve ilişkisel alan araştırması temelinde yapılan çalışmanın örneklemini 1307 eğitim fakültesi öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre eleştirel düşünme becerileri cinsiyet faktörü ile karşılaştırıldığında anlamlı bir fark yoktur. Eleştirel düşünme becerileri bölüm değişkeni ile karşılaştırıldığında

okulöncesi öğrencilerinin daha başarılı olduğu, sınıf değişkeni açısından karşılaştırıldığında sınıf düzeyinin artmasıyla birlikte eleştirel düşünme gücünün azaldığı, anne ve baba eğitim düzeyinin ile mesleklerinin eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkili olmadığı araştırmada elde edilen diğer önemli sonuçlardır.

Akar (2007) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri incelenmiştir. Tarama modelinde desenlenen araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi konusunda yetersiz oldukları sonucuna varılmıştır.

Çekiç (2007) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeyleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Tarama modeli temelinde yapılan araştırmanın örneklemini 167 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre matematik öğretmen adaylarının önemli bir çoğunluğunun orta düzey olarak nitelendirilebilecek eleştirel düşünme gücüne sahip olduğu görülürken, eleştirel düşünme gücü düzeyleri analitik geometri dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

Akar (2007) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri karşılaştırılmıştır. İlişkisel tarama modeli temelinde yapılan araştırmanın çalışma grubunu 224 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin düşük düzeyde olduğu, bilimsel süreç ve eleştirel düşünme becerileri arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğu görülmüştür.

Akar (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının bilimsel

süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeylerinin yeterli olmadığı yönünde veriler elde edilmiştir.

Deniz (2009) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeyleri incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli çerçevesinde yapılan araştırmada çalışma grubunu Hacettepe üniversitesi, fen bilgisi ve sınıf öğretmenliğinden random olarak seçilen 83 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin 1.sınıftan 4.sınıfa anlamlı bir biçimde arttığı görülmektedir.

Demirhan (2010) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında beyin temelli öğrenme kuramına dayalı biyoloji öğretiminin akademik başarı, tutum, özyeterlik algısı ve eleştirel düşünme eğilimi gibi faktörler üzerinde etkisi incelenmiştir. Deneysel modele göre yapılan çalışmanın sonuçları eleştirel düşünme becerisi açısından incelendiğinde beyin temelli öğrenmeye dayalı etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Karahoca ve Diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışma, uygarlık tarihi derslerinde öğrencilerin eleştirel düşünmelerini için bilgisayar destekli aktif öğrenme sisteminin araştırılmasına dayanmaktadır. Bu sistem, öğrencilerin aktif katılımına ve öğrenmelerine uygun ortam sağlayan bilişsel haritalardan ve yardımcı multimedya araçlardan (sinema, flaş kartlar ve sınav uygulamaları) oluşmaktadır. Araştırma verileri İstanbul Bahçeşehir Üniversitesi'nde uygarlık tarihi dersine kayıtlı rastgele seçilen 54 öğrenciden grup anketleri kullanılarak toplanmıştır. Sonuçlar öğrencilerin %53.7 sinin uygulanan bilgisayar destekli aktif öğrenme sisteminin öğrencilerin eleştirel düşünmesine yardımcı olduğu göstermiştir.

Tiryaki (2011) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri değerlendirilmiştir. İlişkisel tarama modeli temelinde yapılandırılan araştırmada, 363 üniversite öğrencisi örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ile tartışmacı metin yazma becerileri arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı ve olumlu bir ilişki saptanmıştır. Ancak yine aynı araştırmada beklenenin aksine öğrencilerin yazma kaygısı ile eleştirel düşünme becerileri ve tartışmacı metin yazma becerileri anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Eleştirel düşünme yaklaşımıyla ilgili yukarıda özetlenen araştırmalar 2000 ve 2011 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu araştırmaların genel olarak öğretmen, öğretmen adayı ve öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini veya becerilerini belirleme, eleştirel düşünme eğilimlerini bir takım değişkenler açısından inceleme, eleştirel düşünme eğilimi ve becerilerini olumlu yönde artırmada etkili olan yöntem, teknik ve yaklaşımlar, eleştirel düşünme ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleme konuları çerçevesinde şekillendiği görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesi konuları üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma KKTC'deki Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiş olup, araştırma modeli olarak evren hakkında genel bir yargıya varma olanağı sağlayan genel tarama modeli tercih edilmiştir.

Karasar (2005), "genel tarama modelini çok sayıda bireyden oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir "şeklinde tanımlamıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

KKTC'deki Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmanın evrenini, KKTC'deki Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Maliyet, zaman, ulaşım gibi nedenlerden dolayı evrenin tümüne ulaşmak mümkün olmadığından araştırmada örneklem oluşturulmuş ve araştırmanın örneklem

grubunu 4.sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri Üniversitelere göre dağılımları ise tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. KKTC'deki Eğitim Fakültelerinde Öğrenim Gören 4.Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Dağılımları

Üniversite	Sayı
Doğu Akdeniz Üniversitesi (Gazimağusa)	289
Girne Amerikan Üniversitesi (Girne)	130
Lefke Avrupa Üniversitesi (Lefke)	20
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi (Lefkoşa)	143
Yakın Doğu Üniversitesi (Lefkoşa)	292
Toplam:	874

Tablo 3'deki verilere göre Yakın Doğu Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları örneklemin büyük bir çoğunluğunu oluştururken, Doğu Akdeniz Üniversitesinden 289, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesinden 143, Girne Amerikan Üniversitesinden 130, Lefke Avrupa Üniversitesinden ise 20 olmak üzere toplam 874 öğretmen adayı araştırmaya katılmıştır. Lefke Avrupa Üniversitesinden araştırmaya katılımın az olması ise mezuniyet durumunda sadece 20 öğrencinin olmasından kaynaklanmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

KKTC'deki üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören 4.sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "**California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği**" kullanılmıştır. İki bölümden oluşan ölçeğin birinci bölümünde demografik özellikler yer alırken, ikinci bölümde ise "Analitiklik," "Açık Fikirlilik," "Meraklılık," "Kendine

Güven", "Doğruyu Arama" ve "Sistematiklik" olmak üzere 6 alt boyuttan oluşan eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği yer almaktadır.

Ölçeğin birinci bölümü olan demografik özellikler bölümünde; cinsiyet, yaş, uyruk, bölüm, eleştirel düşünmeye yönelik ders alma durumu, eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuma durumu, kültürel-sanat, ekonomik, siyasi gündemi takip etme durumu, kitap fuarı, sinema, tartışma grubu, kütüphane gibi etkinliklere katılma durumu, tercih edilen film türü gibi bilgiler yer almaktadır.

Anketin ikinci bölümünde "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kısmen Katılıyorum", "Kararsızım", "Kısmen Katılmıyorum", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde altılı likert tipi, eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmeye yönelik anket formuna yer verilmiştir. California eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin alpha güvenirlik katsayısı .849 olarak belirlenirken, alt boyutlarının alpha güvenirlik katsayısına bakıldığında ise "Analitiklik" alt boyutunun .751, "Açık Fikirlilik" alt boyutunun .684, "Meraklılık" alt boyutunun .819, "Kendine Güven" alt boyutunun .813, "Doğruyu Arama" alt boyutunun .706, "Sistematiklik" alt boyutunun ise .800 olarak belirlenmiştir.

3.4. Uygulama

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, KKTC'deki Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 4.sınıf öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Anket uygulamasına yönelik gerekli izin belgesi, Yakın Doğu Üniversitesi (YDÜ), Doğu Akdeniz Üniversitesi (DAÜ), Girne Amerikan Üniversitesi (GAÜ), Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi (UKÜ) Rektörlüklerinden alındıktan sonra, belirlenen günlerde KKTC'deki üniversitelere gidilerek, ilgili mercilerle görüştüktan sonra anket uygulaması öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca anket uygulaması gerçekleştirilen öğretmen

adaylarına, yapılacak araştırmanın öneminden ve sorulara ilişkin verilecek cevapların gizli tutulacağından bahsedilerek, anket ifadelerini doğru ve içten bir şekilde cevaplamaları sağlanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma kapsamında, "California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" aracılığıyla elde edilen veriler uzman görüşleri de alınarak SPSS paket programında, uygun istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir.

Demografik özelliklerin analizinde frekans (f) ve yüzdelik (%) değerler kullanılırken, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik eğilimleri açıklanırken ise aritmetik ortalama $\bar{X}$, standart sapma (S), en düşük ve en yüksek değerler kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının cinsiyetleri, eleştirel düşünmeye yönelik ders alma ve kitap okuma durumları, kültürel-sanat gündemi takip etme durumları ve kitap fuarlarına katılma durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı sorusuna yanıt aramak için t-testi kullanılırken, uyruğa, ekonomik-siyasi gündemi takip etme, sinemaya gitme durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı sonucuna ilişkin Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik eğilimlerini belirlemek amacıyla tablo 4'de verilen puan sınırları kullanılmıştır.

Tablo 4. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Puan Sınırları

Derece/Seçenek	Puan	Puan Sınırı
Kesinlikle Katılmıyorum	1.00	1.00 – 1.83
Katılmıyorum	2.00	1.84 – 2.66
Kısmen Katılmıyorum	3.00	2.67 – 3.49
Kısmen Katılıyorum	4.00	3.50 – 4.32
Katılıyorum	5.00	4.33 – 5.15
Tamamen Katılıyorum	6.00	5.16 – 6.00

1. Einleitung

Die Aufgabe der vorliegenden Arbeit ist es, die Eigenschaften der verschiedenen Arten von...

Die Ergebnisse der Untersuchung sind in der folgenden Tabelle dargestellt.

2. Ergebnisse der Untersuchung

	I	II
Gruppe	54	42
Alter	25	27
Ergebnis	85	78

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Eigenschaften der verschiedenen Arten von...

Die Ergebnisse der Untersuchung sind in der folgenden Tabelle dargestellt.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın genel ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmelerinden elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Bu bölümde araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin verilere sırasıyla yer verilmiştir.

4.1.1. Cinsiyet

Araştırmaya dâhil edilen öğretmen adaylarının cinsiyetlerine yönelik verilere tablo 5’de yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri

	f	%
Bayan	545	62,3
Bay	329	37,7
Toplam	874	100

Tablo 5’deki verilere göre araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının 545’ini bayanlar, 329’unu ise baylar oluşturmaktadır.

4.1.2. Yaş

Öğretmen adaylarının yaşlarına ilişkin bilgilere tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Yaşları

Yaş	f	%
19	1	,1
20	47	5,4
21	159	18,2
22	253	28,9
23	198	22,6
24	121	13,8
25	53	6,1
26	20	2,3
27	11	1,3
28	4	,5
29	3	,3
30	2	,2
42	1	,1
Toplam	874	100

Tablo 6'daki verilere göre öğretmen adaylarının yoğun olarak görüldüğü yaş grubu 21-24 yaş grubu olarak belirlenirken, en düşük görülen yaş grupları ise 42 ve 19 olarak belirlenmiştir.

4.1.3. Uyrak

Öğretmen adaylarının uyraklarına ilişkin bilgilere tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Uyrukları

Uyruk	f	%
KKTC	164	18,7
TC	710	81,1
Toplam	874	100

Tablo 7'deki verilere göre araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının 164'ü KKTC uyruklu olarak belirlenirken, 710'u ise TC uyrukludur.

4.1.4. Bölüm

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının okudukları bölümlere göre dağılımlarına tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Okudukları Bölümler

	f	%
Okul Öncesi Öğretmenliği	214	24,5
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	142	16,2
Türkçe Öğretmenliği	138	15,8
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	115	13,1
İngilizce Öğretmenliği	73	8,3
Türk Dili Edebiyatı Öğretmenliği	54	6,2
Sınıf Öğretmenliği	50	5,7
Matematik Öğretmenliği	30	3,4
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	41	4,7
Tarih Öğretmenliği	15	1,7
Fen Bilgisi Öğretmenliği	2	,2
Toplam	874	100

Tablo 8'deki verilere göre öğretmen adaylarının en yoğun olarak görüldüğü bölüm okul öncesi öğretmenliği bölümüyken (f=214), öğretmen adaylarının 142'si Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 138'i Türkçe

Öğretmenliği, 115'i Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, 73'ü İngilizce Öğretmenliği, 54'ü Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, 50'si Sınıf Öğretmenliği, 41'i Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 30'u Matematik Öğretmenliği, 15'i Tarih Öğretmenliği, 2'si ise Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde okumaktadırlar.

4.1.5. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Ders Alma Durumu

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik herhangi bir ders alıp almadıklarına ilişkin bilgilere tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Ders Alma Durumu

	f	%
Ders Alanlar	483	55,2
Ders Almayanlar	391	44,7
Toplam	874	100

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının 483'ü eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik bir ders aldıkları yönde cevap verirken, 391'i ise bu konuya ilişkin herhangi bir ders almadıklarını belirtmişlerdir.

4.1.6. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Kitap Okuma Durumu

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik herhangi bir kitap okuyup okumadıklarına ilişkin bilgilere tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10. Eleştirel Düşünmeye Yönelik Kitap Okuma Durumu

	f	%
Okuyanlar	501	57,3
Okumayanlar	373	42,6
Toplam	874	100

Tablo 10'daki verilere göre araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının 501'i eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuduklarını ifade ederken, 373'ü bu konuya yönelik herhangi bir kitap okumadıklarını ifade etmişlerdir.

4.1.7. Kültürel-Sanatsal Gündemin Takip Edilme Durumu

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının kültürel-sanatsal gündemi takip edip etmemelerine ilişkin bilgilere tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11. Kültürel-Sanatsal Gündemin Takip Edilme Durumu

	f	%
Takip Edenler	575	65,7
Takip Etmeyenler	299	34,2
Toplam	874	100

Tablo 11'deki verilere göre öğretmen adaylarının 575'i kültürel-sanatsal gündemi takip ettiğini belirtirken, 299'u ise takip etmediklerini belirtmişlerdir.

4.1.8. Ekonomik-Siyasi Gündemin Takip Edilme Durumu

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının ekonomik-siyasi gündemi takip edip etmediklerine ilişkin bilgilere tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12. Ekonomik-Siyasi Gündemin Takip Edilme Durumu

	f	%
Takip Edenler	627	71,7
Takip Etmeyenler	247	28,3
Toplam	874	100,0

Tablo 12'deki verilere göre öğretmen adaylarının 627'si ekonomik-siyasi gündemi takip ettiğini belirtirken, 247'si ise takip etmediklerini ifade etmişlerdir.

4.1.9. Kitap Fuarına Katılım Durumu

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının herhangi bir kitap fuarına katılıp katılmadıklarına ilişkin bilgilere tablo 13'de yer verilmiştir.

Tablo 13. Kitap Fuarına Katılım Durumu

	f	%
Katılanlar	428	49,0
Katılmayanlar	446	51,0
Toplam	874	100,0

Tablo 13'deki verilere göre öğretmen adaylarının 446'sı herhangi bir kitap fuarına katılmadıklarını belirtirken, 428'i ise katıldıklarını ifade etmişlerdir.

4.1.10. Sinemaya Gitme Durumu

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının sinemaya gitme durumlarına ilişkin bilgilere tablo 14'de yer verilmiştir.

Tablo 14. Sinemaya Katılım Durumu

	f	%
Gidenler	694	79,4
Gitmeyenler	180	20,6
Toplam	874	100,0

Tablo 14'deki verilere göre öğretmen adaylarının 694'ü sinema filmlerine gittiklerini belirtirken, 180 kişi sinemaya gitmediğini belirtmiştir.

4.1.11. Öğretmen Adaylarının İzledikleri Film Türleri

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının izledikleri film türlerine ilişkin bilgilere tablo 15'de yer verilmiştir.

Tablo 15. İzlenen Film Türleri

Film Türü	F
Komedi	529
Romantik	396
Tarihi	327
Diğer	296
Drama	290
Aksiyon	166

Tablo 15'deki verilere göre araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının en fazla komedi türündeki filmleri tercih ettikleri görülürken, en az aksiyon filmlerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının diğer seçeneğine ilişkin verdikleri yanıtlara göre psikolojik, cinsel içerikli, macera, bilim kurgu, biyografik ve korku türünde filmler izledikleri görülmektedir.

4.1.12. Okulun Kütüphanesine Gitme Durumu

Öğretmen adaylarının okulun kütüphanesine gidip gitmelerine ilişkin bilgilere tablo 16'da yer verilmiştir.

Tablo 16. Okulun Kütüphanesine Gitme Durumu

	f	%
Gidenler	710	81,2
Gitmeyenler	164	18,8
Toplam	874	100,0

Tablo 16'daki bilgilere göre öğretmen adaylarının 710'u okulun kütüphanesine gittiklerini belirtirken, gitmeyenlerin sayısı ise 164 olarak belirlenmiştir.

4.1.13. İnternetteki Tartışma Gruplarına Üyelik Durumları

Öğretmen adaylarının internet ortamında yer alan tartışma gruplarına üyelik durumlarına ilişkin bilgilere tablo 17'de yer verilmiştir.

Tablo 17. İnternetteki Tartışma Gruplarına Üyelik Durumu

	f	%
Üye Olanlar	310	35,5
Üye Olmayanlar	564	64,5
Toplam	874	100,0

Tablo 17'deki verilere göre öğretmen adaylarının 564'ü internet ortamında yer alan tartışma gruplarına üye olmadıklarını belirtirken, üye olmayanların sayısı 310 olarak belirlenmiştir.

4.1.14. Gazete Okuma Sıklıkları

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının gazete okuma sıklığına ilişkin bilgilere tablo 17'de yer verilmiştir.

Tablo 18. Gazete Okuma Sıklıkları

	f	%
Hiç	72	8,2
haftada 1	195	22,3
haftada 2-3	229	26,2
haftada 4-5	163	18,6
haftada 6-7	215	24,5
Toplam	874	100,0

Tablo 18'deki verilere göre öğretmen adaylarının 229'u haftada 2-3, 215'i haftada 6-7, 195'i haftada 1, 163'ü haftada 4-5 sıklığında gazete okuduklarını ifade ederken, 72 kişi hiç gazete okumadığını belirtmiştir.

4.2. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Yaklaşımı Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımı eğilimlerine ilişkin bulgulara tablo 19'da yer verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Yaklaşımına Yönelik Eğilimlerinin Betimsel İstatistiksel Sonuçları

	N	Madde Sayısı	Min Puan	Max Puan	Ortalama	S
Analitiklik	874	10	1,50	6,00	4.49	.508
Açık Fikirlilik	874	12	2,08	5,83	4.05	.797
Meraklılık	874	9	1,00	6,00	4.31	.750
Kendine Güven	874	7	,86	6,00	4.16	.930
Doğruyu Arama	874	7	1,00	6,00	3.50	.907
Sistematiklik	874	6	1,83	6,00	3.88	.929
Genel Toplam	874	51	2,55	5,75	4.10	.794

Tablo 19'daki verilere göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik eğilimlerinin ortalama puanı "Kısmen Katılıyorum" ($\bar{X} = 4.10$, $S=.794$) sınırları içerisinde. Elde edilen bu bulgulara göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik eğitimlerinin olumlu yönde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Elde edilen bu bulgudan farklı olarak; Zayif (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Yine Öztürk ve Ulusoy (2005) tarafından yapılan bir başka araştırmada hemşirelik lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri değerlendirilmiştir. Yapılan

araştırmada lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde, yüksek lisans öğrencilerinin ise orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Yine elde edilen bulgudan farklı olarak; Şen (2009) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu belirlenirken, Alper (2010) tarafından yapılan araştırmada eğitim bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin yeteri oranda olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Korkmak (2009) tarafından yapılan araştırmada ise eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Şekil 3'de ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik eğilimlerinin yeri daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 3. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Öğretmen adaylarının “Analitiklik” alt boyutuna ilişkin eğilimleri “Katılıyorum” ($\bar{X} = 4.49$, $S=.508$) sınırları içerisinde. Elde edilen bu bulgu öğretmen adaylarının analitik alt boyutuna yönelik eğilimlerinin olumlu yönde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulguya benzer olarak Çubukçu (2006), Türnüklü ve Yeşildere (2005) ile Zayif (2008) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının analitiklik alt boyutuna yönelik eğilimlerinin olumlu yönde olduğu sonucuna varılmıştır. Şekil 4’de ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımının “analitiklik” alt boyutuna yönelik eğilimlerinin yeri daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 4. Öğretmen Adaylarının Analitiklik Alt Boyutuna İlişkin Eğilimleri

Öğretmen adaylarının “açık fikirlilik” alt boyutuna ilişkin eğilimleri “Kısmen Katılıyorum” ($\bar{X} = 4.05$, $S = .797$) sınırları içerisinde. Elde edilen bu bulgu öğretmen adaylarının açık fikirlilik alt boyutuna ilişkin eğilimlerinin olumlu yönde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulguya benzer olarak Zayif (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının “açık fikirlilik” alt boyutuna yönelik eleştirel düşünme eğilimlerinin olumlu yönde olduğu sonucuna varılmıştır. Şekil 5’de ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımının “açık fikirlilik” alt boyutuna yönelik eğilimlerinin yeri daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 5. Öğretmen Adaylarının Açık Fikirlilik Alt Boyutuna İlişkin Eğilimleri

Öğretmen adaylarının “meraklılık” alt boyutuna ilişkin eğilimleri “Kısmen Katılıyorum” ($\bar{X} = 4.31$, $S = .750$) sınırları içerisinde. Elde edilen bu bulgu öğretmen adaylarının meraklılık alt boyutuna ilişkin eğilimlerinin olumlu yönde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bu bulgudan farklı olarak Zayif (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının “meraklılık” alt boyutuna yönelik eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Şekil 6’da ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımının “meraklılık” alt boyutuna yönelik eğilimlerinin yeri daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 6. Öğretmen Adaylarının Meraklılık Alt Boyutuna İlişkin Eğilimleri

Öğretmen adaylarının “kendine güven” alt boyutuna ilişkin eğilimleri “Kısmen Katılıyorum” ($\bar{X} = 4.16$, $S = .930$) sınırları içerisinde. Elde edilen bu bulgu öğretmen adaylarının kendine güven alt boyutuna ilişkin eğilimlerinin olumlu yönde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bu bulgudan farklı olarak Zayıf (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının “kendine güven” alt boyutuna yönelik eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Şekil 7’de ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımının “kendine güven” alt boyutuna yönelik eğilimlerinin yeri daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 7. Öğretmen Adaylarının Kendine Güven Alt Boyutuna İlişkin Eğilimleri

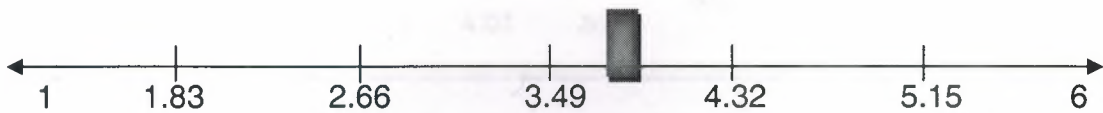
Öğretmen adaylarının “doğruyu arama” alt boyutuna ilişkin eğilimleri “Kısmen Katılıyorum” ($\bar{X} = 3.50$, $S = .907$) sınırları içerisinde. Elde edilen bu bulgu öğretmen adaylarının doğruyu arama alt boyutuna ilişkin eğilimlerinin olumlu yönde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bu bulgudan farklı olarak Zayıf (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının “doğruyu arama” alt boyutuna yönelik eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük

düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Yine elde edilen bu bulgudan farklı olarak Korkmaz (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının doğruyu arama eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Şekil 8’de ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımının “doğruyu arama” alt boyutuna yönelik eğilimlerinin yeri daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 8. Öğretmen Adaylarının Doğruyu Arama Alt Boyutuna İlişkin Eğilimleri

Öğretmen adaylarının “sistematiiklik” alt boyutuna ilişkin eğilimleri “Kısmen Katılıyorum” ($\bar{X} = 3.88$, $S = .929$) sınırları içerisindeyir. Elde edilen bu bulgu öğretmen adaylarının sistematiiklik alt boyutuna ilişkin eğilimlerinin olumlu yönde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bu bulgudan farklı olarak Zayıf (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının “sistematiiklik” alt boyutuna yönelik eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Şekil 9’da ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımının “sistematiiklik” alt boyutuna yönelik eğilimlerinin yeri daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 9. Öğretmen Adaylarının Sistematiiklik Alt Boyutuna İlişkin Eğilimleri

4.1.3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız t-testi analizi kullanılmıştır. Tablo 20’de, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin verilere yer verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P	Açıklama
Analitiklik	Bayan	545	4.56	.737	872	3,641	,000	P<0.05
	Bay	329	4.36	.875				Fark anlamlı
Açık Fikirlilik	Bayan	545	4.10	.741	872	2,477	,013	P<0.05
	Bay	329	3.97	.758				Fark anlamlı
Meraklılık	Bayan	545	4.32	.903	872	,705	,481	P>0.05
	Bay	329	4.27	.974				Fark anlamsız
Kendine Güven	Bayan	545	4.21	.866	872	2,364	,018	P<0.05
	Bay	329	4.06	.966				Fark anlamlı
Doğruyu Arama	Bayan	545	3.51	.921	872	,595	,552	P>0.05
	Bay	329	3.48	.942				Fark anlamsız
Sistematiklik	Bayan	545	3.87	.793	872	-,065	,948	P>0.05
	Bay	329	3.88	.797				Fark anlamsız
Genel Toplam	Bayan	545	4.14	.503	872	2,924	,004	P<0.05
	Bay	329	4.03	.512				Fark anlamlı

Tablo 20’deki verilere göre bayan öğretmen adaylarının “analitiklik” eğilimleri ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.56$, $S=.737$) olup bay öğretmen adaylarının ($\bar{X}=4.36$, $S=.875$) olarak belirlenmiştir. Araştırma

kapsamına alınan öğretmen adaylarının analitiklik eğilim puanları ortalaması bayan öğretmen adayları lehine anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($t=3.641$, $p<0.05$).

Bayan öğretmen adaylarının “açık fikirlilik” eğilimleri ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.10$, $S=.741$) olup, bay öğretmen adaylarının ($\bar{X}=3.97$, $S=.758$) olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının açık fikirlilik eğilim puanları ortalaması bayan öğretmen adayları lehine anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($t=2.477$, $p<0.05$).

Bayan öğretmen adaylarının “meraklılık” eğilimleri ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.32$, $S=.903$) olup, bay öğretmen adaylarının ($\bar{X}=4.27$, $S=.974$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler cinsiyet faktörü ile kıyaslandığında öğretmen adaylarının “meraklılık” eğilimleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($t=.705$, $p>0.05$).

Bayan öğretmen adaylarının “kendine güven” eğilimleri ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.21$, $S=.866$) olup, bay öğretmen adaylarının ($\bar{X}=4.06$, $S=.966$) olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının kendine güven eğilim puanları ortalaması bayan öğretmen adayları lehine anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($t=2.364$, $p<0.05$).

Bayan öğretmen adaylarının “doğruyu arama” eğilimleri ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=3.51$, $S=.921$) olup, bay öğretmen adaylarının ($\bar{X}=3.48$, $S=.942$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler cinsiyet faktörü ile karşılaştırıldığında öğretmen adaylarının doğruyu arama eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t=.595$, $p>0.05$).

Bayan öğretmen adaylarının “sistematiiklik” eğilimleri ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=3.87$, $S=.793$) olup, bay öğretmen adaylarının ($\bar{X}=3.88$, $S=.797$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler cinsiyet faktörü ile karşılaştırıldığında öğretmen adaylarının sistematiiklik eğilimleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($t=-.065$, $p>0.05$).

Öğretmen adaylarının genel olarak eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet faktörü ile karşılaştırıldığında ise bayan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.14$, $S=.503$) olarak belirlenirken, bay öğretmen adaylarının ($\bar{X}=4.03$, $S=.512$) olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ortalama puanları bayan öğretmen adayları lehine anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($t=2,924$, $p<0.05$).

Elde edilen bu bulgudan farklı olarak Şen (2009) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet faktörü açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Yine Korkmaz (2009) tarafından yapılan araştırmada bay ve bayan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Görüldüğü gibi bu alana yönelik yapılan benzer çalışmalarda cinsiyete göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farka rastlanmazken, yapılan bu çalışmada KKTC'deki Üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet faktörüne göre bayanların lehine anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Bu bulgu cinsiyet faktörünün eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkililiği üzerine daha kapsamlı araştırmaların yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

4.1.4. Öğretmen Adaylarının Uyuğa Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Öğretmen adaylarının uyruk faktörüne göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için mann whitney u testi analizi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen verilere tablo 21'de yer verilmiştir.

Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Uyruğa Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Boyut	Uyruk	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	Açıklama
Analitiklik	KKTC	164	396,23	64981,50	5,145E4	,020	P<0.05
	TC	710	447,03	317393,50			Fark anlamlı
Açık Fikirlilik	KKTC	164	409,60	67174,50	5,364E4	,116	P>0.05
	TC	710	443,94	315200,50			Fark anlamsız
Meraklılık	KKTC	164	410,34	67295,50	5,377E4	,126	P>0.05
	TC	710	443,77	315079,50			Fark anlamsız
Kendine Güven	KKTC	164	407,70	66863,00	5,333E4	,093	P>0.05
	TC	710	444,38	315512,00			Fark anlamsız
Doğruyu Arama	KKTC	164	436,40	71569,00	5,804E4	,950	P>0.05
	TC	710	437,75	310806,00			Fark anlamsız
Sistematiklik	KKTC	164	422,99	69370,50	5,584E4	,413	P>0.05
	TC	710	440,85	313004,50			Fark anlamsız
Genel Toplam	KKTC	164	391,09	64138,00	5,061E4	,009	P<0.05
	TC	710	448,22	318237,00			Fark anlamlı

Tablo 21'deki verilere göre öğretmen adaylarının uyruklarına göre "açık fikirlilik", "meraklılık", "kendine güven", "doğruyu arama" ve "sistematiklik" eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p>0,05$), aynı verilere göre "analitiklik" ve genel olarak eleştirel düşünme eğilimleri açısından Türkiye Cumhuriyeti (TC) uyruklu öğrenciler lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır ($p<0,05$). TC ve KKTC uyruklu öğrenciler arasında eleştirel düşünme eğilimleri açısından ortaya çıkan bu fark bir araştırma konusu olup, nedenleri araştırılabilir.

4.1.5. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye Yönelik Ders Alma Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik herhangi bir ders alıp almama durumuna göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için bağımsız t-testi analizi kullanılmıştır. Analiz sonucu elde edilen verilere tablo 22'de yer verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye Yönelik Ders Alma Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

	Ders Alma	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P	Açıklama
Analitiklik	Alanlar	483	4,46	,499	872	-,810	,418	P>0.05
	Almayanlar	391	4,51	,520				Fark anlamsız
Açık Fikirlilik	Alanlar	483	4,06	,819	872	,784	,433	P>0.05
	Almayanlar	391	4,02	,770				Fark anlamsız
Meraklılık	Alanlar	483	4,30	,739	872	-,125	,901	P>0.05
	Almayanlar	391	4,31	,763				Fark anlamsız
Kendine Güven	Alanlar	483	4,13	,937	872	-,898	,369	P>0.05
	Almayanlar	391	4,19	,922				Fark anlamsız
Doğruyu Arama	Alanlar	483	3,54	,938	872	1,250	,212	P>0.05
	Almayanlar	391	3,46	,868				Fark anlamsız
Sistematiklik	Alanlar	483	3,89	,966	872	,519	,604	P>0.05
	Almayanlar	391	3,86	,879				Fark anlamsız
Genel Toplam	Alanlar	483	4,10	,777	872	,173	,863	P>0.05
	Almayanlar	391	4,09	,815				Fark anlamsız

Tablo 22'deki verilere göre eleştirel düşünmeyle ilgili herhangi bir ders alan öğretmen adaylarının “analitiklik” eğilimi ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.46$, $S=.499$) olup, ders almayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=4.51$, $S=.421$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler ders alma ve ders almama durumu ile karşılaştırıldığında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($t=-.810$, $p>0.05$).

Eleştirel düşünmeye yönelik ders alan öğretmen adaylarının “açık fikirlilik” eğilimi ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.06$, $S=.819$) olup, ders almayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=4.02$, $S=.770$) olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucu öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik ders alıp almama durumuna göre açık fikirlilik eğilimleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($t=.784$, $p>0.05$).

Eleştirel düşünmeye yönelik ders alan öğretmen adaylarının “meraklılık” eğilimi ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.30$, $S=.739$) olup, ders almayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=4.31$, $S=.763$) olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucu öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik ders alıp almama durumuna göre meraklılık eğilimleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($t=-.125$, $p>0.05$).

Eleştirel düşünmeye yönelik ders alan öğretmen adaylarının “kendine güven” eğilimi ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.13$, $S=.937$) olup, ders almayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=4.19$, $S=.922$) olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucu öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik ders alıp almama durumuna göre kendine güven eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-.898$, $p>0.05$).

Eleştirel düşünmeye yönelik ders alan öğretmen adaylarının “doğruyu arama” eğilimi ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.13$, $S=.937$) olup, ders almayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=3.46$, $S=.838$) olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucu öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik

ders alıp almama durumuna göre doğruyu arama eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=1,250$, $p>0.05$).

Eleştirel düşünmeye yönelik ders alan öğretmen adaylarının “sistematiiklik” eğilimi ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=3.89$, $S=.966$) olup, ders almayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=3.86$, $S=.879$) olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucu öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik ders alıp almama durumuna göre sistematiiklik eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=.519$, $p>0.05$).

Öğretmen adaylarının genel olarak eleştirel düşünme eğilimleri, eleştirel düşünmeye yönelik herhangi bir ders alıp almamaları durumuna göre karşılaştırıldığında ise ders alan öğretmen adaylarının eğilimleri ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.10$, $S=.777$) olup, ders almayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=4.09$, $S=.815$) olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucu öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik ders alıp almama durumuna göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=.173$, $p>0.05$).

4.1.6. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye Yönelik Kitap Okuma Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik herhangi bir kitap okuyup okumadıkları durumuna göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için bağımsız t-testi analizi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen verilere tablo 23’de yer verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye Yönelik Kitap Okuma Durumlarına Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

	Kitap Okuma	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P	Açıklama
Analitiklik	Okuyanlar	501	4,49	,808	872	,363	,717	P>0.05
	Okumayanlar	373	4,47	,783				Fark anlamsız
Açık Fikirlilik	Okuyanlar	501	4,03	,761	872	-,943	,346	P>0.05
	Okumayanlar	373	4,07	,736				Fark anlamsız
Meraklılık	Okuyanlar	501	4,30	,926	872	,114	,909	P>0.05
	Okumayanlar	373	4,30	,936				Fark anlamsız
Kendine Güven	Okuyanlar	501	4,21	,911	872	2,143	,032	P<0.05
	Okumayanlar	373	4,08	,898				Fark anlamlı
Doğruyu Arama	Okuyanlar	501	3,50	,941	872	-,096	,924	P>0.05
	Okumayanlar	373	3,50	,913				Fark anlamsız
Sistematiklik	Okuyanlar	501	3,85	,798	872	-1,033	,302	P>0.05
	Okumayanlar	373	3,91	,789				Fark anlamsız
Genel Toplam	Okuyanlar	501	4,10	,514	872	,131	,896	P>0.05
	Okumayanlar	373	4,09	,501				Fark anlamsız

Tablo 23'deki verilere göre eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuyan öğretmen adaylarının analitiklik eğilimleri ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.49$, $S=.808$) olup, kitap okumayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=4.47$, $S=.883$) olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucu öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuma durumlarına göre analitiklik eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=.363$, $p>0.05$).

Eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuyan öğretmen adaylarının açık fikirlilik eğilimleri ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.03$, $S=.761$) olup, kitap okumayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=4.07$, $S=.736$) olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucu öğretmen adaylarının eleştirel

düşünmeye yönelik kitap okuma durumlarına göre açık fikirlilik eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-,943$, $p>0.05$).

Eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuyan öğretmen adaylarının meraklılık eğilimleri ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.30$, $S=.926$) olup, kitap okumayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=4.30$, $S=.936$) olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucu öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuma durumlarına göre meraklılık eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=,114$, $p>0.05$).

Eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuyan öğretmen adaylarının kendine güven eğilimleri ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.21$, $S=.911$) olup, kitap okumayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=4.08$, $S=.898$) olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucu öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuyanların lehinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=2,143$, $p<0.05$). Elde edilen bu bulgu eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuyan öğretmen adaylarının kendi güven eğilimlerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuyan öğretmen adaylarının doğruyu arama eğilimleri ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=3.50$, $S=.941$) olup, kitap okumayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=3.50$, $S=.913$) olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucu öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuma durumlarına göre doğruyu arama eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-,096$, $p>0.05$).

Eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuyan öğretmen adaylarının sistematiklik eğilimleri ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=3.85$, $S=.798$) olup, kitap okumayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=3.91$, $S=.879$) olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucu öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuma durumlarına göre sistematiklik eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-1,033$, $p>0.05$).

Öğretmen adaylarının genel olarak eleştirel düşünme eğilimleri eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuma duruma göre karşılaştırılınca ise eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuyan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ortalama ve standart sapma puanları ($\bar{X}=4.10$, $S=.514$) olup, kitap okumayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=4.09$, $S=.501$) olarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucu öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik kitap okuma durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($t=,131$, $p>0.05$).

4.1.7. Öğretmen Adaylarının Kültürel-Sanatsal Gündemi Takip Etme Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Öğretmen adaylarının kültürel-sanatsal gündemi takip etme durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını saptamak için t-testi analizi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen verilere tablo 24'de yer verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmen Adaylarının Kültürel-Sanatsal Gündemi Takip Etme Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

		N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P	Açıklama
Analitiklik	Takip Edenler	575	4,53	,772	872	2,601	,009	P<0.05
	Takip Etmeyenler	299	4,39	,836				Fark anlamlı
Açık Fikirlilik	Takip Edenler	575	4,08	,759	872	1,586	,113	P>0.05
	Takip Etmeyenler	299	3,99	,731				Fark anlamsız
Meraklılık	Takip Edenler	575	4,38	,932	872	3,635	,000	P<0.05
	Takip Etmeyenler	299	4,15	,906				Fark anlamlı
Kendine Güven	Takip Edenler	575	4,18	,911	872	1,138	,255	P>0.05
	Takip Etmeyenler	299	4,11	,899				Fark anlamsız
Doğruyu Arama	Takip Edenler	575	3,53	,973	872	1,408	,159	P>0.05
	Takip Etmeyenler	299	3,44	,835				Fark anlamsız
Sistematiklik	Takip Edenler	575	3,94	,817	872	3,384	,001	P<0.05
	Takip Etmeyenler	299	3,75	,732				Fark anlamlı
Genel Toplam	Takip Edenler	575	4,14	,526	872	3,790	,000	P<0.05
	Takip Etmeyenler	299	4,01	,461				Fark anlamlı

Tablo 24'deki veriler incelendiğinde kültürel-sanatsal gündemin takip edilme durumuna göre öğretmen adaylarının “açık fikirlilik”, “kendine güven”, “doğruyu arama” eğilimleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmazken ($p>0,05$), “analitiklik”, “meraklılık”, “sistematiklik” alt boyutlarında ve genel olarak eleştirel düşünme eğilimleri açısından kültürel-sanatsal gündemi takip eden öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır ($p<0,05$). Elde edilen bu bulgu kültürel-sanatsal gündemin takip edilmesinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde olumlu yönde etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilmektedir.

4.1.8. Öğretmen Adaylarının Ekonomik-Siyasi Gündemi Takip Etme Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Öğretmen adaylarının ekonomik-siyasi gündemi takip etme durumuna göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için mann whitney u testi kullanılmıştır. Analiz sonucu elde edilen verilere tablo 25'de yer verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmen Adaylarının Ekonomik-Siyasi Gündemi Takip Etme Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Boyut		n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	Açıklama
Analitiklik	Takip edenler	627	456,66	286327,50	6,542E4	,000	P<0.05
	Takip Etmeyenler	247	388,86	96047,50			Fark anlamlı
Açık Fikirlilik	Takip edenler	627	458,54	287507,50	6,424E4	,000	P<0.05
	Takip Etmeyenler	247	384,08	94867,50			Fark anlamlı
Meraklılık	Takip edenler	627	453,41	284291,00	6,746E4	,003	P<0.05
	Takip Etmeyenler	247	397,10	98084,00			Fark anlamlı
Kendine Güven	Takip edenler	627	443,78	278248,50	7,350E4	,241	P>0.05
	Takip Etmeyenler	247	421,56	104126,50			Fark anlamsız
Doğruyu Arama	Takip edenler	627	456,92	286489,00	6,526E4	,000	P<0.05
	Takip Etmeyenler	247	388,20	95886,00			Fark anlamlı
Sistematiklik	Takip edenler	627	461,90	289610,50	6,214E4	,000	P<0.05
	Takip Etmeyenler	247	375,56	92764,50			Fark anlamlı
Genel Toplam	Takip edenler	627	464,14	291016,50	6,073E4	,000	P<0.05
	Takip Etmeyenler	247	369,87	91358,50			Fark anlamlı

Tablo 25'deki veriler incelendiğinde ekonomik-siyasi gündemin takip edilme durumuna göre öğretmen adaylarının kendine güven eğilimleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$) ancak "analitiklik", "açık fikirlilik", "meraklılık", "doğruyu arama", "sistematiklik" ve genel olarak eleştirel düşünme eğilimleri, ekonomik-siyasi gündemi takip eden öğretmen adayları lehine anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Elde edilen bu bulgu ekonomik-siyasi gündemin takip edilmesinin kendine güven faktörü dışında eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde olumlu anlamda etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

. 4.1.9. Öğretmen Adaylarının Kitap Fuarlarına Katılım Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Öğretmen adaylarının kitap fuarlarına katılım durumuna göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için t-testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen verilere tablo 26'da yer verilmiştir.

Tablo 26. Öğretmen Adaylarının Kitap Fuarlarına Katılım Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

		N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P	Açıklama
Analitiklik	Katılanlar	428	4,49	,820	871	,270	,787	P>0.05
	Katılmayanlar	445	4,47	,776				Fark anlamsız
Açık Fikirlilik	Katılanlar	428	4,07	,779	871	,849	,396	P>0.05
	Katılmayanlar	445	4,03	,722				Fark anlamsız
Meraklılık	Katılanlar	428	4,35	,962	871	1,642	,101	P>0.05
	Katılmayanlar	445	4,25	,897				Fark anlamsız
Kendine Güven	Katılanlar	428	4,17	,929	871	,348	,728	P>0.05
	Katılmayanlar	445	4,15	,887				Fark anlamsız
Doğruyu Arama	Katılanlar	428	3,52	1,002	871	,510	,611	P>0.05
	Katılmayanlar	445	3,48	,854				Fark anlamsız
Sistematiklik	Katılanlar	428	3,87	,822	871	-,066	,947	P>0.05
	Katılmayanlar	445	3,88	,768				Fark anlamsız
Genel Toplam	Katılanlar	428	4,12	,543	871	1,107	,269	P>0.05
	Katılmayanlar	445	4,08	,473				Fark anlamsız

Tablo 26'daki veriler incelendiğinde kitap fuarlarına katılım durumuna göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgu öğretmen adaylarının kitap fuarlarına katılım göstermesinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.1.10. Öğretmen Adaylarının Sinemaya Gitme Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Öğretmen adaylarının sinemaya gitme durumuna göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için mann whitney u testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen verilere tablo 27’de yer verilmiştir.

Tablo 27. Öğretmen Adaylarının Sinemaya Gitme Durumuna Göre Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Boyut		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	Açıklama
Analitiklik	Gidenler	694	465,67	323177,50	4,291E4	,000	P<0.05
	Gitmeyenler	180	328,88	59197,50			Fark anlamlı
Açık Fikirlilik	Gidenler	694	465,77	323247,00	4,284E4	,000	P<0.05
	Gitmeyenler	180	328,49	59128,00			Fark anlamlı
Meraklılık	Gidenler	694	453,85	314971,00	5,111E4	,000	P<0.05
	Gitmeyenler	180	374,47	67404,00			Fark anlamlı
Kendine Güven	Gidenler	694	442,11	306821,00	5,926E4	,289	P>0.05
	Gitmeyenler	180	419,74	75554,00			Fark anlamsız
Doğruyu Arama	Gidenler	694	446,80	310076,50	5,601E4	,032	P<0.05
	Gitmeyenler	180	401,66	72298,50			Fark anlamlı
Sistematiklik	Gidenler	694	459,08	318602,00	4,748E4	,000	P<0.05
	Gitmeyenler	180	354,29	63773,00			Fark anlamlı
Genel Toplam	Gidenler	694	470,36	326428,00	3,966E4	,000	P<0.05
	Gitmeyenler	180	310,82	55947,00			Fark anlamlı

Tablo 27’deki veriler incelendiğinde sinemaya gitme durumuna göre öğretmen adaylarının “kendine güven” eğilimleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$) ancak “analitiklik”, “açık fikirlilik”, “meraklılık”, “doğruyu arama”, “sistematiklik” ve genel olarak eleştirel düşünme eğilimleri

açısından sinemaya giden öğretmen adayları lehine anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Elde edilen bu bulgu sinemaya gitmenin kendine güven hariç eleştirel düşünme eğilimlerini artırmada etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırma öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde belirlenen amaç ve alt amaçlar doğrultusunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

SONUÇLAR

1. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ortalama puanı kısmen katılıyorum olup, bu sonuç öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak olumlu yönde olduğunu göstermektedir.
2. Öğretmen adaylarının analitiklik alt boyutuna ilişkin eleştirel düşünme eğilimleri ise katılıyorum olarak belirlenmiştir.
3. Öğretmen adaylarının açık fikirlilik alt boyutuna ilişkin eleştirel düşünme eğilimleri kısmen katılıyorum olarak belirlenmiştir.
4. Öğretmen adaylarının meraklılık alt boyutuna ilişkin eleştirel düşünme eğilimleri kısmen katılıyorum olarak saptanmıştır.
5. Öğretmen adaylarının kendine güven alt boyutuna ilişkin eleştirel düşünme eğilimleri kısmen katılıyorum olarak saptanmıştır.
6. Öğretmen adaylarının doğruyu arama alt boyutuna ilişkin eleştirel düşünme eğilimleri kısmen katılıyorum olarak saptanmıştır.
7. Öğretmen adaylarının sistematiklik alt boyutuna ilişkin eleştirel düşünme eğilimleri kısmen katılıyorum olarak saptanmıştır.

8. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri “cinsiyet” faktörü ile karşılaştırıldığında; analitiklik, açık fikirlilik, kendine güven ve genel olarak eleştirel düşünme eğilimleri bayan öğretmen adayları lehine anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Ancak bay ve bayan öğretmen adaylarının meraklılık, doğruyu arama ve sistematiklik eğilimlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
9. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri “uyruk” faktörü ile karşılaştırıldığında; analitiklik ve genel olarak eleştirel düşünme eğilimleri TC uyruklu öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Bunun yanında açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutuna ilişkin eleştirel düşünme eğilimleri uyruk faktörü açısından anlamlı farklılık göstermemektedir.
10. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik ders alma, kitap okuma ve kitap fuarlarına katılma durumuna göre karşılaştırıldığında; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılık göstermemektedir.
11. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, kültürel-sanatsal gündemi takip etme durumuna göre karşılaştırıldığında; analitiklik, meraklılık, sistematiklik ve genel olarak eleştirel düşünme eğilimleri kültürel-sanatsal gündemi takip eden öğretmen adayları lehine anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Bunun yanında açık fikirlilik, kendine güven ve doğruyu arama alt boyutlarına ilişkin eleştirel düşünme eğilimleri kültürel-sanatsal gündemi takip etme durumuna göre farklılık göstermemektedir.
12. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, ekonomik-siyasi gündemi takip etme ve sinemaya gitme durumuna göre karşılaştırıldığında kendine güven alt boyutu hariç tüm alt boyutlara ilişkin eleştirel düşünme eğilimleri ekonomik-siyasi gündemi takip eden ve sinemaya giden öğretmen adayları lehine anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir.

ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlara dayanarak geliştirilen öneriler;

1. Eğitim Fakültelerindeki mevcut öğretim programları öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini artıracak nitelikte geliştirilmelidir.
2. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirebileceği panel, seminer gibi etkinlikler düzenlenmelidir.
3. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olabilecek eleştirel düşünme dersi verilmelidir.
4. Üniversite öğretim elemanları öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olabilecek ortamlar sağlamalı ve etkinlikler düzenlemelidir.
5. Öğretmen adaylarına eleştirel düşünme yaklaşımı ve eğitim sürecindeki önemine yönelik farkındalıklarını artıracak nitelikte uzman kişiler tarafından konferanslar düzenlenmelidir.

Araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler:

1. Araştırmacılar, bundan sonra eleştirel düşünme konusunda gerçekleştirilecek çalışmalarında öğretim üyelerinin de eleştirel düşünme eğilimlerini incelemelidir.
2. İleriki yıllarda yapılacak benzer çalışmalarda eleştirel düşünme eğilimleri farklı değişkenler açısından da incelenmelidir.
3. Yapılacak bilimsel çalışmalarda gerek öğretmenlerin, gerek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede hangi yöntemlerin etkili olabileceği araştırılmalıdır.

4. Sadece öğretmen adayları ile öğretim üyelerinin değil, farklı öğretim kademelerinde öğrenim gören öğrenciler ile hizmet veren öğretmenlerin de eleştirel düşünme eğilimleri incelenmelidir.
5. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan, cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenirken, yapılan literatür taramasında ise gerçekleştirilen çalışmaların çoğunda cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının eğilimlerinde fark yaratmadığı saptanmıştır. Bu nedenle, araştırmacılar bu konuda gerçekleştirilecek çalışmalarda cinsiyet değişkenine yönelik detaylı incelemeler yapmalıdır.

Kurumlara yönelik geliştirilen öneriler:

1. Öğretmen yetiştiren kurumlar, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik daha fazla etkinlik düzenlemelidir.
2. Öğretmen yetiştiren kurumlar, öğretmen adaylarına eleştirel düşünme konusunda kurslar, seminerler ve konferanslar içeren programlar hazırlamalı ve uygulamalıdır.

KAYNAKÇA

- Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78 (4), 1102-1134.
- Akar, C. (2007). İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akar, Ü. (2007). Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Afyonkocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Akbıyık, C. (2002). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akçay, C. (2006). *Türk eğitim sistemi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akinoğlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3).
- Alper, A. (2010). Critical thinking disposition of pre-service teachers. *Education and Science*, 35(158).
- Ann, F.M. (2000). Critical thinking 101: The basics of evaluating information. *Knowledge Quest*, 29, 13-20.
- Aybek B. (2006). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Aybek, B. (2007). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 7(2).
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2).
- Baron, J. (2000). *Thinking and deciding*. UK: Cambridge University Press.
- Blohm, S.W., Facione, P.A., Facione, N.C., & Giancarlo, C.A. (2002). Teaching for thinking, Insight Assessment and The California Academic Press. Critical Thinking as Reasoned Judgment. Erişim 8 Mart 2012 from: http://www.insightassessment.com/pdf_files/CT_Teaching_tips.pdf
- Branch, B.J. (2000). The relationship among critical thinking, clinical decision making and clinical practica: A comparative study. Doktora Tezi, University of Idaho, Idaho.
- Browne, M.N., & Keeley, S.M. (2000). Asking the right questions: A guide to critical thinking (5^a ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall and University of Phoenix.
- Carlos, S., & Silvia, F.R. (2011) Evaluation of the ARDESOS program: An initiative to improve critical thinking skills. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2).
- Cavuş, N., & Uzunboylu, H. (2009). Improving critical thinking skills in mobile learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 434–438.
- Chaffee, J. (2011). *Thinking critically*. California: Wadsworth Publishing.

- Costa, A.L. (2006). Five themes in thought-full curriculum. *Thinking Skills Ceravity*, 1, 62-66.
- Court, D. (1991). Teaching critical thinking: What do we know?. *Social Studies*, 82(3), 115-120.
- Critical Thinking Community: Foundation for Thinking. (2008), Strategy List: 35 Dimensions of Critical Thought, Erişim 19 Nisan 2012, from: <http://www.criticalthinking.org/resources/TRK12-strategy-list.cfm>
- Çalışkan, H. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1).
- Çelik, B. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin sosyo-ekonomik aile yapılarının e-öğrenmeye yansımaları. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çubukçu, Z. (2006). Critical thinking dispositions of the turkish teacher candidates. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 5(4).
- Daud, N.M., & Husin, Z. (2004). Developing critical thinking skills in computer-aided extended reading classes. *British Journal Of Educational Technology*, 35(4), 477-487.
- De Bono, E. (2007). *Kendi kendine düşünmeyi öğret*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Delaney, C. (2007). World war II and beyond: Middle school inquiry and critical literacy. *The New England Reading Association Journal*, 43(2), 30-5.

- Demir, T. (2011). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yetenek düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (Ed.) (2005). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dirimeşe, E. (2006). Hemşirelerin ve öğrenci hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Donnell, P.A. (2002). The relationship between middle school gifted students' creativity test scores and self-perceptions regarding friendship, sensitivity and divergent thinking variables, Unpublished Doctoral Dissertation. Texas A&M University. UMI Number: 3141854
- Edwards, S.L. (2007). Critical thinking: A two-phase framework. *Nurse Education in Practice*, 7, 303–314.
- Eğitim Terimleri Sözlüğü. (1974). "Düşünmek Nedir?". Erişim 8 Mart 2012, <http://tdkterim.gov.tr/bts/>
- Ekinci, Ö. (2009). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ennis, R.H. (2001). Goal for a critical thinking curriculum (3rd ed). A. Costa (Edit.), *Developing Minds* (pp.44-46) Alexandria: Virginia. ASCD.

Erden, M., & Akman, Y. (1998). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.

Facione, P. (2007). Critical thinking: What it is and Why it is counts. *California, California Academic Press*. 1-23.

Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. İstanbul: Alkım Yayın Evi.

Fisher, A. (2007). *Critical thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fisher, R. (2005). *Teaching thinking*. London: Continuum Books.

Fung, I. (2005). Critical thinking as an Educational Goal: a Fulfilled or Unfulfilled Promise. Erişim 7 Mart 2012, from: www.pesa.org.au/html/documents/2005-papers/Paper-14__Irene_Fung.doc.

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

Gelen, İ. (2003). Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Glassner, A., & Schwarz, B.B. (2007). What stands and develops between creative and critical thinking? Argumentation?. *Thinking Skills and Creativity*, 2, 10-18.

- Goodpaster, J.R., & Kirby, G.R. (2007). *Thinking*. New Jersey: Prentice Hall.
- Guiller, J., Durndel, A., & Ross, A. (2008). Peer interaction and critical thinking: Face-to-face or online discussion. *Learning and Instruction*, 18, 187-200.
- Gülveren, H. (2007). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gürkan, T., & Gökçe, E. (1999). *Türkiyede ve çeşitli ülkelerde ilköğretim*. Ankara: Siyasal Kitap Evi.
- Gürol, M. (2004). *Öğretimde planlama uygulama değerlendirme*. Elazığ: Üniversite Yayınevi.
- Halpern, D.F. (1993). Assessing the effectiveness of kritik-thinking instruction. *The Journal of General Education*, 42(4), 338-353.
- Halpern, D.F. (2003). *Thought & knowledge: An introduction to critical thinking*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harper-Marinick, M. (2001). Thinking critically about critical thinking. *MCLI Forum*, 2, 4-5.
- Hermann, A. (2002). Teaching critical thinking online. *Journal of Instructional Psychology*, 29 (2), 24-53.
- Ip W.Y., Lee D.T., Lee J.P., Wootton Y.S., & Chang, A.M. (2000). Disposition towards critical thinking: a study of Chinese undergraduate nursing students. *Journal of Advanced Nursery*, 32(1), 84-90.

- İpşiroğlu, Z. (1988). *Düşünmeyi öğrenme ve öğretme*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Jitgarun, K., & Tongsakul, A. (2009). Virtual-based training and critical thinking in higher-level education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4, 02-14.
- Johanson, J. (2010). Cultivating critical thinking: An interview with Stephen Brookfield. *Journal of Developmental Education*, 33(3), 26-30.
- Johnson, A. (2000). *Using creative and critical thinking skills to enhance learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Karahoca, A., Karahoca, D., & Yengin, İ. (2010). Computer assisted active learning system development for critical thinking in history of civilization. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 5, 04-25
- Kaya, H. (1997). Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kazancı, O. (1989b). *Eğitimde eleştirci düşünme ve öğretimi*. Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları.
- Khandaghi, M.A., & Pakmehr, H. (2011). Critical thinking disposition: A neglected loop of humanities curriculum in higher education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 7(1), 02-13.
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim Fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4).

- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1).
- Korkmaz, Ö., & Yeşil, R. (2009). Öğretim kademelerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2).
- Kökdemir, D. (2000). Denizyıldızlarını kurtarmaya çalışanların öyküsü: Eleştirel ve yaratıcı düşünme. *11. Ulusal Psikoloji Kongresi*, 19-22 Eylül, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Küçük, G. (2007). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kürüm, D. (2002). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Leader, L.F., & Middleton, J.A. (2004). Promoting critical-thinking dispositions by using problem solving in middle school mathematics. *Research in Middle Level Education Online*, 28(1).
- Lipman, M. (1988). Critical thinking: What can it be?. *Educational Leadership*, 1.
- Lusardi, M., Levangie, P.K., & Fein, B. (2002). A problem-based learning approach to facilitate evidencebased practice in entry-level health professional education. *Journal of Prosthetics and Orthotics*, 14, 40–50.

- Maiorana, V.P. (1992). Critical Thinking Across the Curriculum: Building the Analytical Classroom. Bloomington, Clearinghouse on Reading and Communication Skills, *ERIC*, 347511.
- McBride, R.E., Xiang, P. & Wittenbirg, D. (2007). Dispositions toward critical thinking: the preservice teacher's perspective. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 8(1), 29-40.
- Mcgrath, J.P. (2003). The relationship of critical thinking skills and critical thinking dispositions of baccalaureate nursing students. *Journal Of Advanced Nursing*, 43(6), 569-577.
- Meyers, C. (1988). *Teaching students to think critically*. London: Josey-Bass Publishers.
- Moon, J. (2008). Critical thinking: An exploration of theory and practice. Routledge, New York.
- Nieto, A.M., & Saiz, C. (2008). Evaluation of halpern's "structural component" for improving critical thinking. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 266-274.
- Novak, B. (2000). Development of critical thinking in the slovene school-encouraged or impeded. Edinburgh: European Conference On Educational Research.
- Onwuegbuzie, A.J. (2001). Critical thinking skills: A comparison of doctoral- and master's-level students. *College Student Journal*, 35(3).
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Öztürk, N., & Ulusoy, H. (2008). Lisans ve yüksek lisans hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 1(1).
- Paul, R., & Elder, L. (2005) Critical thinking: tools for taking charge of your learning and your life. Pearson/Prentice Hall.
- Paul, R., & Elder, L. (2006a). Critical thinking. Canada: Pearson, Prentice Hall.
- Paul, R., & Elder, L. (2001). Critical thinking: tools for taking charge of your learning and your life. Upper Saddle River, Nj: Prentice Hall.
- Paul, R., & Elder, L. (2001). "How to detect media bias and propaganda", Erişim 5 Mart 2012, from:<http://www.journalism.wisc.edu/~gdowney/courses/j2-%20journalism%20bias.pdf>
- Paul, R., Binker, A., Jensen, K., & Kreklau, H. (1990). Critical thinking handbook: A guide for remodeling lesson plans in language arts, social studies and science. Rohnert Park, CA: Foundation for CriticalThinking.
- Paul, R.W., & Linda, E., (2001). Critical thinking-tools for taking charge of your learning and your life. Prentice Hall, New Jersey. Erişim 12 Mart 2012, from:www.criticalthinking.org.
- Reed, D.H., & Kromrey, J.D. (2001). Teaching critical thinking in a community college history course: Empirical evidence from infusing Paul's model. Erişim 20 Mart 2012, from: <http://www.encyclopedia.com/doc/1G1-77399627.html>.

- Robey, J.A. (2002). The Impact of belief bias and epistemological belief on critical thinking in pre-service teachers. Doktora Tezi, University of Minnesota, U.S.A.
- Rudinow, J., & Barry, V.E. (2004). *Invantion to critical thinking*. Boston: Wadsworth Publishing.
- Ruff, L.G. (2005). The development of critical thinking skills and dispositions in first year collge students: Infusing critical thinking instruction into a firstyear transitions course. Unpublished doctoral dissertation. University of Maryland, Maryland: U.S.A.
- Ruggiero, V.R. (1988). *Teaching thinking across the curriculum*. New York: Herperd Raw Publishers.
- Saiz, C., & Rivas, S.F. (2008a). Intervenir para transferir en pensamiento crítico. *Praxis*, 10(13), 129-149. Erişim 4 Nisan 2012, from: <http://www.pensamiento-critico.com/pensacono/intertranspcpraxis.pdf>
- Seferođlu, S., & Akbıyık, C. (2006). Eleřtirel dűřűnme ve űđretimi. *Hacettepe űniversitesi Eđitim Fakűltesi Dergisi*, 30.
- Serafini, F. (2007). Pigs, cinderella and social issues. *The New England Reading Association Journal*, 43(2).
- Stewart, S., & Demsey, L.F.A. (2005). Longitudinal study of baccalaureate nursing students' critical thinking dispositions. *Journal of Nursing Education*, 44(2), 81-89.
- řahinel, S. (2007). *Eleřtirel dűřűnme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 1(2).
- Şengül, C., & Üstündağ, T. (2009). Fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ve düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmenin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36: 237-238.
- Şenlik, N., Balkan, Ö., & Aycan, Ş. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri: Muğla Üniversitesi örneği. *C.B.Ü. Fen Bilimleri Dergisi*, 7(1).
- Şimşek, A. (2000). *Eğitim iletişimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- The critical thinking community. Erişim 7 Mart 2012, www.criticalthinking.org/aboutCT/briefHistoryCT.shtml.
- Torff, B. (2005). Developmental changes in teachers' beliefs about critical thinking activities. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 13-22.
- Torres, R.M. (1999). An assessment of cognitive abilities of preservice teachers in agricultural education. Erişim 12 Mart 2012 from: <http://pubs.aged.tamu.edu/conferences/WRAERC1999/pdf/wr-1999-043.pdf>.
- Tümkaya, S. (2011). Fen Bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3).
- Tümkaya, S., & Aybek, B. (2009). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 387-402.

- Türnüklü, E., & Yeşildere, S. (2005). Türkiye'den bir profil: 11-13 yaş gurubu matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2).
- Uysal, A. (1998). Sosyal Bilimler öğretim yöntemlerinin eleştirci düşünme gücünün gelişmesindeki rolü. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Uzunboylu, H., & Hürsen, Ç. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uzunboylu, H., & Hürsen, Ç. (2012). *Eğitim programları ve değerlendirilmesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Uzunboylu, H. (Ed.) (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ünal, F. (2007). Anadolu Üniversitesi Bilgi Yönetimi Önlisans Programının eleştirel düşünme açısından incelenmesi. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Vural, R., & Kutlu, O. (2005). Eleştirel düşünme: ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenirlik çalışması. Erişim 18 Mart 2012. from:<http://sosyalbilimler.cu.edu.tr/dergi.asp?dosya=160>
- Whorter, Ennis, R.H., Millman, J., & Tomko, T.N. (2005). Cornell critical thinking tests level X and level Z administration manual. USA: The Critical Thinking Co.
- Whorter, K.T. (2006). Study and critical thinking skills in college. Newyork: Person Longman.

- Yang, Y-T,C., Newby, T., & Bill, R. (2008). Facilitating interactions through structured web-based bulletin boards: A quasi-experimental study on promoting learners' critical thinking skills. *Computers & Education*, 50, 1572-1585.
- Yıldırım, A. (2005). Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yuva, E. (2011). Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Cebeci Araştırma Ve Uygulama Hastanesi Hemşirelerinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zahng, L.F. (2003). Contributions of thinking style to critical thinking disposition. *The Journal of Psychology*. Erişim 12 Mart 2012, from:www.eod.hacettepe.edu.tr/semsnerdosyaları/nilgun.pdf
- Zayif, K. (2008). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

NEAR EAST UNIVERSITY
PRESIDENT'S OFFICE



YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜK

Ref: RY-0363/2012

20/03/2012

Faks No: 630 2558

**Doğu Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü'ne
Gazimağusa**

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı'nda Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Hürsen danışmanlığında yüksek lisans çalışmalarını sürdüren Aylin Kaplan "Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Belirlenmesi" konusunda anket yapmayı programlamıştır.

İlgili öğrencimizin anket çalışmasını lisans öğrencilerine uygulayabilmesi konusunda gerekli iznin verilmesini saygılarımla arz ederim.

**Prof. Dr. Şenol Bektaş
Rektör Yardımcısı**



NEAR EAST UNIVERSITY
PRESIDENT'S OFFICE



YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜK

Ref: RY-0366/2012

20/03/2012

Faks No: 671 1132

**Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Rektörlüğü'ne
Haspolat**

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı'nda Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Hürsen danışmanlığında yüksek lisans çalışmalarını sürdüren Aylin Kaplan "Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Belirlenmesi" konusunda anket yapmayı programlamıştır.

İlgili öğrencimizin anket çalışmasını lisans öğrencilerine uygulayabilmesi konusunda gerekli iznin verilmesini saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Şenol Bektaş
Rektör Yardımcısı



NEAR EAST UNIVERSITY
PRESIDENT'S OFFICE



YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜK

Ref: RY-0364/2012

20/03/2012

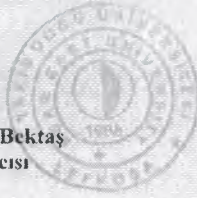
Faks No: 650 2062

Girne Amerikan Üniversitesi Rektörlüğü'ne
Karaoğlu
Girne

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı'nda Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Hürsen danışmanlığında yüksek lisans çalışmalarını sürdüren Aylin Kaplan "Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Belirlenmesi" konusunda anket yapmayı programlamıştır.

İlgili öğrencimizin anket çalışmasını lisans öğrencilerine uygulayabilmesi konusunda gerekli iznin verilmesini saygılarımla arz ederim.

S. Bektas
Prof. Dr. Şenol Bektas
Rektör Yardımcısı



NEAR EAST UNIVERSITY
PRESIDENT'S OFFICE



YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜK

Ref: RY-0365/2012

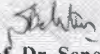
20/03/2012

Faks No: 727 7528

**Lefke Avrupa Üniversitesi Rektörlüğü'ne
Lefke**

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı'nda Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Hürsen danışmanlığında yüksek lisans çalışmalarını sürdüren Aylin Kaplan "Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Belirlenmesi" konusunda anket yapmayı programlamıştır.

İlgili öğrencimizin anket çalışmasını lisans öğrencilerine uygulayabilmesi konusunda gerekli izin verilmesini saygılarımla arz ederim.


Prof. Dr. Şenol Bektaş
Rektör Yardımcısı



EK-5**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN
BELİRLENMESİ VERİ TOPLAMA ARAÇLARI****Değerli Öğretmen Adayları,**

Bu anket öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Bu çerçevede, tutumlarınızdan yararlanılmak üzere, dikkatli bir yaklaşımla seçilen öğrencilerden biri de siz oldunuz. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır; I. Bölüm “demografik bilgiler” olup, II. Bölüm “eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik tutumları”dır. Anket sorularına vereceğiniz doğru ve samimi cevaplar, araştırmanın sağlıklı bulgulara ulaşmasını sağlayacaktır.

İlginiz için teşekkür ederiz.

Yard. Doç. Dr. Çiğdem Hürsen

Aylin Kaplan

Yakın Doğu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim A. B. D.

Bölüm 1- Demografik Bilgiler

1- Cinsiyetiniz

☐ Bayan ☐ Erkek

2- Yaşınız (Belirtiniz)

☐ KKTC

☐ TC

☐ Diğer (Belirtiniz) _____

4- Bölümünüz

☐ Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği

☐ İngilizce Öğretmenliği

☐ Okul Öncesi Öğretmenliği

☐ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

☐ Sınıf Öğretmenliği

☐ Türkçe Öğretmenliği

☐ Tarih Öğretmenliği

☐ Türk Dili Edebiyatı Öğretmenliği

☐ Coğrafya Öğretmenliği

☐ Resim-İş Öğretmenliği

☐ Zihin Engelliler Öğretmenliği

☐ Matematik Öğretmenliği

☐ Diğer (Belirtiniz) _____

5- Mezun olduğunuz okulun türü (Lise) (Belirtiniz)

6- Genel başarı ortalaması (2012 güz) (Belirtiniz)

GPA: _____ CGPA : _____

7- Eleştirel düşünmeye yönelik bir ders aldınız mı?

☐ Evet ☐ Hayır

8- Eleştirel düşünmeyle ilgili bir kitap okudunuz mu?

☐ Evet ☐ Hayır

9- Kültürel sanatsal gündemi takip ediyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

10- Ekonomik ve siyasi gündemi takip ediyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

11- Herhangi bir kitap fuarını gezdiniz mi?

☐ Evet (Belirtiniz) _____ ☐ Hayır

12- Sinemaya gidiyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

13- Hangi tür filmleri izliyorsunuz?

☐ Dram ☐ Tarihi ☐ Romantik ☐ Komedi ☐ Diğer (Belirtiniz) _____

14- Okulun kütüphanesine gidiyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

15- Nette herhangi bir tartışma grubuna üye misiniz?

☐ Evet ☐ Hayır

16- Hangi sıklıkta gazete okuyorsunuz?(Basılı veya Elektronik)

☐ Hiç ☐ Haftada 1 ☐ Haftadaki 2-3 ☐ Haftada 4-5 ☐ Haftada 6-7

Bölüm 2 – Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

Madde No	Değerli öğretmen adayları bu bölümde “ Eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik eğilimleri ”nin belirlenmesi amacıyla değerlendirmeleriniz alınacaktır. Lütfen her maddeye ilişkin değerlendirmenizi yanda verilen “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen Katılmıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” yazan kutucuklardan görüşünüze en uygun seçeneği (X) işareti koyarak hiç bir maddeyi BOŞ BIRAKMAYINIZ. Eleştirel düşünme: Özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve öz denetimli düşünce biçimidir.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Maddeler							
Analitiklik							
1	İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder.						
2	Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.						
3	Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.						
4	Büyük bir kararla yüz yüze geldiğimde, ilk önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım.						
5	Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.						
6	İnandıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.						
7	İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır.						
8	Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz.						
9	Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.						
10	Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.						
Açık Fikirlilik							
11	Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.						
12	Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.						
13	Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.						
14	Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.						
15	Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar.						
16	Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.						
17	Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.						
18	Benzetmeler ve analojiler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.						
19	Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.						
20	Sorunları çözmenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.						
21	Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir.						
22	Her şey görüldüğü gibidir.						

Madde No	Değerli öğretmen adayları bu bölümde “Eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik eğilimleri”nin belirlenmesi amacıyla değerlendirmenizin alınacaktır. Lütfen her maddeye ilişkin değerlendirmenizi yanda verilen “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen Katılmıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” yazan kutucuklardan görüşünüze en uygun seçeneği (X) işareti koyarak hiç bir maddeyi BOŞ BIRAKMAYINIZ.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Eleştirel düşünme: Özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve öz denetimli düşünce biçimidir. Maddeler							
Meraklılık							
23	Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu						
24	Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler.						
25	Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.						
26	Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.						
27	Meraklı olmam en güçlü yanılarımdan birisidir.						
28	Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.						
29	Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.						
30	Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.						
31	Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.						
Kendine Güven							
32	Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar.						
33	Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvurular.						
34	Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.						
35	İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.						
36	Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımım ile tanınırım.						
37	Diğer insanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.						
38	Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.						
Doğruyu Arama							
39	Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez.						
40	Ben dahil herkes kendi çıkarı için tartışır.						
41	Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır.						
42	Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkansızdır.						
43	Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.						
44	Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.						
45	Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.						

Madde No	Değerli öğretmen adayları bu bölümde “ Eleştirel düşünme yaklaşımına yönelik eğilimleri ”nin belirlenmesi amacıyla değerlendirmenizi yanda verilen “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen Katılmıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” yazan kutucuklardan görüşünüze en uygun seçeneği (X) işareti koyarak hiç bir maddeyi BOŞ BIRAKMAYINIZ.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	Eleştirel düşünme: Özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve öz denetimli düşünce biçimidir.						
	Maddeler						
	Sistematiiklik						
46	Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.						
47	Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.						
48	Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.						
49	İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.						
50	Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır.						
51	İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.						

Teşekkür ederiz.