TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME TUTUMLARI İLE ALGILADIKLARI MESLEKİ ETİK İLKELERİN İNCELENMESİ

Nilgün SAKAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2015

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME TUTUMLARI İLE ALGILADIKLARI MESLEKİ ETİK İLKELERİN İNCELENMESİ

Nilgün SAKAR

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Birsel AYBEK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2015

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Birsel AYBEK
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Songül TÜMKAYA

Üye: Doç. Dr. Mediha SARI

ONAY
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
...../..../2015

Prof. Dr. Yıldırım Beyazıt ÖNAL
Enstitü Müdürü

Not:Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME TUTUMLARI İLE ALGILADIKLARI MESLEKİ ETİK İLKELERİN İNCELENMESİ

Nilgün SAKAR

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Birsel AYBEK
Ocak 2015, 133 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkelerin bağımsız değişkenlere (cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba eğitim durumu) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek, aynı zamanda da öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkeleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır.

İlişkisel tarama modelindeki betimsel araştırmanın evrenini Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemi ise random yoluyla seçilen 560 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", Özelçi (2012) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği" ve Manolova (2011) tarafından geliştirilen "Mesleki Etik İlkeler Ölçeği" olmak üzere üç farklı ölçme aracından yararlanılmıştır.

Araştırmanın verileri SPSS 17.0 istatistik paket programı ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinde Mann Whitney-U, Kruskal Wallis ve Pearson Moment Korelasyon Analizi teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre:

1. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkeleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
2. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları:
   - Cinsiyete, sınıf düzeyine ve anne eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

- Öğrenim gördükleri bölüme göre, elde edilen toplam puan bağlamında "İngilizce Öğretmenliği" ve "Türkçe Öğretmenliği" bölümü lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
- Sosyo-ekonomik düzeye göre, elde edilen toplam puan bağlamında anlamlı olarak farklılaşmamakla beraber Neden Aramaya Açıklık ve Çıkarımda Bulunma alt ölçeklerinden elde edilen puan bağlamında "Düşük" sosyo-ekonomik düzeyin "Orta" sosyo-ekonomik düzeyden anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür.
- Baba eğitim durumuna göre, yalnızca ölçekten elde edilen toplam puan ile Bilgi Toplamaya İsteklilik ve Kanıta Dayalı Karar Verme alt ölçeklerinden elde edilen puan bağlamında anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Baba eğitim durumu "Okuryazar değil" olanların en düşük eleştirel düşünme tutumuna sahip olduğu görülmüştür. Ölçekten elde edilen toplam puan bağlamında baba eğitim durumu "İlkokul" ve "Lise" olanların "lisans" olanlara göre anlamlı olarak farklılaştığına ulaşılmıştır. Yine Bilgi Toplamaya İsteklilik alt ölçeğinden elde edilen puanlar bağlamında baba eğitim durumu "Okuryazar", "İlkokul" ve "Lise" olanların "Lisans" olanlara göre anlamlı olarak farklılaştığına ulaşılmıştır.

3. Öğretmen adaylarının algıladıkları mesleki etik ilkeler:
   - Cinsiyete göre, ölçekten elde edilen toplam puan ve alt ölçeklerden elde edilen puanlar bağlamında "kız" öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
   - Sınıf düzeyine, öğrenim gördükleri bölümlere ve anne eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.
   - Sosyo-ekonomik düzeye göre, Okula Yönelik Mesleki Etik İlkeler alt ölçeği dışında anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Okula Yönelik Mesleki Etik İlkeler alt ölçeğinden elde edilen puana bakıldığında "Orta" sosyo-ekonomik düzeye sahip olanlar lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
   - Baba eğitim durumuna göre, ölçekten elde edilen toplam puan ve Topluma Yönelik, Mesleğe Yönelik, Meslektaşlara Yönelik ve Öğrencilere Yönelik Mesleki Etik İlkeler alt ölçeklerinden elde edilen puanlar bağlamında farklılaşmaktadır. Ölçekten elde edilen toplam puan ile Topluma Yönelik, Meslektaşlara Yönelik ve Öğrencilere Yönelik Mesleki Etik İlkeler alt ölçeklerinden elde edilen puanlar bağlamında baba eğitim durumu

“Ortaokul” ve “Lise” olanların “Lisans” olanlardan anlamlı olarak farklılaştığına ulaşılmıştır. Mesleğe Yönelik Mesleki Etik İlkeler alt ölçeğinde ise baba eğitim durumu "“İlkokul”, “Ortaokul” ve “Lise” olanların “Lisans” olanlardan anlamlı olarak farklılaştığına ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Eleştirel düşünme, eleştirel düşünme tutumu, etik, mesleki etik, öğretmen adayı.

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE CRITICAL THINKING ATTITUDES AND THE PRINCIPLES OF PROFESSIONAL ETHICS PERCEIVED OF PROSPECTIVE TEACHERS

Nilgün SAKAR

MA Thesis, Department of Educational Sciences
Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Birsel AYBEK
January 2015, 133 pages

The main purpose of this research is to identify any difference in prospective teachers' critical thinking attitudes and their perceived professional ethical principles with regards to independent variables (gender, department, class level, socio-economical level and parental education level), In addition to this goal this research also aims to assess the relation between their critical thinking attitudes and their perceived professional ethical principles of prospective teachers'.

The descriptive research uses the relational screening model and its population consists from students who are studying in the Cukurova University Faculty of Education. The data have been gathered with three surveys: “Personal Data Form” developed by the researcher, “Critical Thinking Attitude Survey” developed by Özelçi (2012) and “Survey of Professional Ethical Principles” developed by Manolova (2011).

This data have been analyzed by SPSS 17.0 statistical package software. The analysis consists from Mann Whitney-U, Kruskal Wallis and Pearson Moment correlational analysis techniques.

The research had found out that:

1. There is a significant and positive relationship between critical thinking attitudes and perceived professional ethical principles of the prospective teachers.
2. Prospective teachers' critical thinking attitudes:
   - Do not differentiate significantly with regards to gender, class and mother's educational level.

- Do differentiate significantly with regards to their department of study and the context of overall points, and does favor “English Teaching” and “Turkish Teaching” than other departments.
- Don't differentiate significantly with regards to the overall points by the socio-economical level but had found “Low” socio-economical level differentiates significantly from “Middle” with regards to subfactors of “Openness to finding reasons” and “Making inferences” and favoring the latter.
- Do differentiate significantly with regards to the educational level of the father when the points from the survey are taken into account with the points taken from the sub surveys of “Willingness to gather data” and “Deciding with evidence”. Those whose fathers have the educational level of “Not able to read or write” has the lowest attitude regarding critical thinking. The overall points created by the survey had shown that a significant difference was seen between whose fathers have the “Primary School” and “High School” educational level and “Graduate” educational level favoring the latter.

3. The perceived professional ethical principles of the prospective teachers:
   - Do differentiate significantly with regards to gender and favors “female” students with the context of points gathered in the overall survey and the sub survey points.
   - Don't differentiate significantly with class, department of study, and mother's educational level.
   - Don't differentiate significantly with the exception of Professional Ethical Principles regarding School sub survey. When the data is analysed from this sub survey, there is a significant difference favoring “Middle” socio-economical level.
   - Do differentiate significantly with the father's educational level with the context of overall survey and sub surveys of Professional Ethical Principles towards Society, Profession, Colleagues and Students. The data gathered by the overall survey and the sub surveys had shown a significant difference between those whose fathers have “Primary School”, “Middle School” and “High School” and “Graduate” favoring the latter.

Keywords: Critical thinking, attitude towards critical thinking, ethics, professional ethics, prospective teacher.

ÖNSÖZ

Çağlar boyunca bireylerin yetiştirilmesinde büyük rol oynayan öğretmenlerden günümüz koşullarında sadece bilgiyi alan ve aktaran rolünde olmaması, bilgiyi eleştirel düşünerek oluşturabilmesi ve doğru şekilde kullanabilmesi beklenmektedir. Ayrıca sürekli göz önünde olan öğretmenlerin meslek yaşamlarında etik ilkelere uygun davranışlar sergileyebilmeleri de beklenmektedir. Bu beklentilerin karşılanması da ancak öğretmenlerin eleştirel düşünmeye yönelik olumlu bir tutuma sahip olmaları ve mesleki ilkeleri doğru algılayabilmeleri ile mümkündür. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ve algıladıkları mesleki etik ilkelerin çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyleri, sosyo-ekonomik düzey, anne ve baba eğitim durumları) farklılaşıp farklılaşmadığı incelemek, aynı zamanda da öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkeleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemektir.

Bu çalışmanın tamamlanmasında birçok kişinin farklı zamanlarda ve şekillerde kıymetli katkıları olmuştur. Öncelikle araştırmanın her aşamasında yoğun çalışma temposuna rağmen görüşlerini ve desteğini benden bir an olsun esirgemeyen, kendisi ile çalışmaktan büyük bir zevk duyduğum, güler yüzlü danışmanım Yrd. Doç. Dr. Birsel AYBEK'e bana olan güveni için çok teşekkür ederim. Bana hep "Nilgün'üm" diye hitap eden, çalışma sürecinde bana güvenen ve moral veren sevgili hocam Doç. Dr. Mediha SARI'ya, yine tez jürimde yer alan güler yüzlü hocam Prof. Dr. Songül TÜMKAYA'ya, araştırmanın istatistikleri ve analizi sürecinde, ders döneminde bana kazandırdığı bilgi ve becerilerden fazlaca yararlandığım Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY'a çok teşekkür ederim.

Araştırmada veri toplama araçlarından Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği'ni kullanmama izin veren ve kullanma konusunda bana yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Serap YILMAZ ÖZELÇİ'ye, ayrıca Mesleki Etik İlkeler Ölçeği'ni kullanmama izin veren ve kullanma konusunda bana yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Oxana MANOLOVA'ya teşekkür ve saygılarımı sunarım. Ç.Ü. Bilimsel Araştırma Projeleri Birimine (SYL-2014-2547) desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 2013 – 2014 öğretim yılı Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına, verilerin toplanmasında bana yardımcı olan Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi hocalarına, isimlerini tek tek sayamasam da üzerimde emeği olan herkese teşekkür ederim.

Son olarak her daim benimle ilgilenen, beni yüreklendiren, yalnız bu çalışmada değil her işimde benimle birlikte koşuşturan canım ablam Nilsun SAKAR'a, hayatım boyunca beni hiç yalnız bırakmayan, büyük fedakarlıklarla bugünlere getiren, başarabileceğim konusunda bana hep güven veren canım annem Müjgan SAKAR'a ve benimle hep gurur duymasını istediğim rahmetli canım babam Ramazan SAKAR'a sonsuz teşekkür, saygı ve sevgilerimi sunarak çalışmamı aileme atfediyorum.

Nilgün SAKAR

Ocak, 2015

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **iii**
ABSTRACT ..... **vi**
ÖNSÖZ ..... **ix**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiii**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xv**
EKLER LİSTESİ ..... **xvi**

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem Durumu 2
1.2. Araştırmanın Amacı 6
1.3. Araştırmanın Önemi 7
1.4. Sayıltılar 8
1.5. Sınırlılıklar 8
1.6. Tanımlar 8
1.7. Kısaltmalar 9

BÖLÜM II
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eleştirel Düşünme ile İlgili Kuramsal Açıklamalar 10
2.1.1. Düşünme 10
2.1.2. Eleştirel Düşünme 13
2.1.3. Eleştirel Düşünme ve Eğitim Programları 17
2.1.4. Eleştirel Düşünme Tutumu 20
2.1.5. Eleştirel Düşünen Öğretmenin Özellikleri 22
2.2. Etik ile İlgili Kuramsal Açıklamalar 27
2.2.1. Etik 27
2.2.2. Etik ve Ahlak 28
2.2.3. Etik ve Eğitim 30
2.2.4. Meslek Etiği 32

2.2.5. Öğretmenlik Meslek Etiği 33
2.2.6. Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeleri 36
2.3. Eleştirel Düşünme ve Etik ile İlgili Kuramsal Açıklamalar 42
2.4. İlgili Araştırmalar 43
2.4.1. Eleştirel Düşünme İle İlgili Yapılan Çalışmalar 43
2.4.1.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar 43
2.4.1.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar 54
2.4.2. Mesleki Etik İle İlgili Yapılan Çalışmalar 57
2.4.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar 57
2.4.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar 65

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli 70
3.2. Evren ve Örneklem 70
3.3. Veri Toplama Araçları 73
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 73
3.3.2. Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği 73
3.3.3. Mesleki Etik İlkeler Ölçeği 74
3.4. Verilerin Toplanması 75
3.5. Verilerin Analizi 76

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular 77
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular 78
4.2.1. Eleştirel Düşünme Tutumları ve Cinsiyet 78
4.2.2. Eleştirel Düşünme Tutumları ve Sınıf Düzeyleri 80
4.2.3. Eleştirel Düşünme Tutumları ve Bölüm 81
4.2.4. Eleştirel Düşünme Tutumları ve Sosyo-Ekonomik Düzey 83
4.3.5. Eleştirel Düşünme Tutumu ve Anne Eğitim Durumu 85
4.3.6. Eleştirel Düşünme Tutumu ve Baba Eğitim Durumu 87
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular 89
4.3.1. Algılanan Mesleki Etik İlkeler ve Cinsiyet 89
4.3.2. Algılanan Mesleki Etik İlkeler ve Sınıf Düzeyleri 91

4.3.3. Algılanan Mesleki Etik İlkeler ve Bölüm 92
4.3.4. Algılanan Mesleki Etik İlkeler ve Sosyo-Ekonomik Düzey 94
4.3.5. Algılanan Mesleki Etik İlkeler ve Anne Eğitim Durumu 96
4.3.6. Algılanan Mesleki Etik İlkeler ve Baba Eğitim Durumu 98

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar 102
5.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar 102
5.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar 106

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar 111
6.2. Öneriler 113
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 113
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler 114

KAYNAKÇA 115
EKLER 125
ÖZGEÇMİŞ 133

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa Tablo 1. Farklı Araştırmacılar Tarafından Tanımlanmış Eleştirel Düşünme Boyutları 15
Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Bölüm, Sınıf Düzeyi Sosyo-Ekonomik Düzey, Anne ve Baba Eğitim Durumu Frekans ve Yüzde Dağılımları 72
Tablo 3. Öğretmen Adaylarının EDTÖ ve MEİÖ Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 77
Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumları ile Algıladıkları Mesleki Etik İlkelerin Pearson Moment Korelasyon Analizi 78
Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre EDTÖ Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 79
Tablo 6. Öğretmen Adaylarının EDTÖ Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları 79
Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre EDTÖ Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 80
Tablo 8. Öğretmen Adaylarının EDTÖ Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları 81
Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre EDTÖ Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 82
Tablo 10. Öğretmen Adaylarının EDTÖ Puanlarının Bölümlerine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları 82
Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre EDTÖ Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 83
Tablo 12. Öğretmen Adaylarının EDTÖ Puanlarının Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları 84
Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumlarına Göre EDTÖ Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 85
Tablo 14. Öğretmen Adaylarının EDTÖ Puanlarının Anne Eğitim Durumlarına Durumlarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları 86
Tablo 15. Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumlarına Göre EDTÖ Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 87
Tablo 16. Öğretmen Adaylarının EDTÖ Puanlarının Baba Eğitim Durumlarına

Durumlarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları 88
Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre MEİÖ Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 90
Tablo 18. Öğretmen Adaylarının MEİÖ Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U- Testi Sonuçları 90
Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre MEİÖ Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 91
Tablo 20. Öğretmen Adaylarının MEİÖ Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları..... 92
Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre MEİÖ Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 93
Tablo 22. Öğretmen Adaylarının MEİÖ Puanlarının Bölümlerine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları..... 94
Tablo 23. Öğretmen Adaylarının Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre MEİÖ Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 94
Tablo 24. Öğretmen Adaylarının MEİÖ Puanlarının Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları 95
Tablo 25. Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumlarına Göre MEİÖ Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 96
Tablo 26. Öğretmen Adaylarının MEİÖ Puanlarının Anne Eğitim Durumlarına Durumlarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları 97
Tablo 27. Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumlarına Göre MEİÖ Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....98
Tablo 28. Öğretmen Adaylarının MEİÖPuanlarının Baba Eğitim Durumlarına Durumlarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları 99

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Düşüncenin elemanları 12
Şekil 2. Eleştirel düşünme, özenli düşünme ve yaratıcı düşünme arasındaki ilişki 19
Şekil 3. Eleştirel düşünme becerileri ve gerekli tutumlar 21
Şekil 4. İnsan kaynakları yöneticileri için etik ilkeler 37
Şekil 5. Etik, eleştirel düşünme ve iletişim arasındaki ilişkiler 43

EKLER LİSTESİ

Sayfa

EK 1. Kişisel Bilgi Formu 125
EK 2. Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği (EDTÖ) 127
EK 3. Mesleki Etik İlkeler Ölçeği (MEİÖ) 128
EK 4. EDTÖ ve MEİÖ Kullanım İzinleri 132

BÖLÜM I

GİRİŞ

Dünyada gördüklerimizin doğruluğunu, yanlışlığını anlamak için doğruyu gösteren bir araç olması gerek; bu aracın doğruluğunu anlamak için bir deneme gerek; denemenin doğruluğunu anlamak için de bir araç: Gel de çık bu işin içinden! Madem duyularımız, kendileri kesin olmadıkları için sorunumuzu kesin olarak çözemezler, öyleyse akla başvurmalı diyeceksiniz; ama hiçbir akıl da başka akıl olmadan ortaya çıkamaz: Döndük mü yine gerisin geri?

Montaigne – Denemeler

İnsanlık ve onun oluşturduğu günümüz uygarlığı, yaşanılan sürekli değişimlerle gerçekleşmiştir. Bu evrim-değişim, insanoğlunun yeryüzünde var oluş tarihinden başlayarak günümüze değin ürettiği bilgi ve değerlerin kuşaklar arasındaki geçişi ile sağlanmıştır. Bu da ister planlı isterse plansız olsun bir eğitim süreci ile gerçekleşmiştir. Dolayısıyla insanoğlu, yeryüzündeki varlığını eğitim kurumuna borçludur. Her kuşak öncelikle kendinden önceki kuşağın sahip olduğu bilgi ve değerleri kullanarak hayatını sürdürmüştür. Yaşarken de daha iyi yaşama isteğinin bir sonucu olarak, bu bilgi ve değerlere yenilerini katmıştır. Böylece insanoğlunun birikimli uygarlığı, her geçen gün gelişmiş ve günümüzdeki düzeyine ulaşmıştır (Başar, 2007).

Küreselleşen dünyada bilginin hızla yayıldığı bir toplumda bilgilerin kontrol altına alınması önemli bir sorunu beraberinde getirmiştir. Gelişen ağ toplumunda ilgili, ilgisiz, doğru ve yanlış bilgiler birbirine karışmakta ve bu bilgiler toplum tarafından sorgulanmadan benimsenmektedir. Geleceğin güvenilir ve doğru bilgilere sahip bireylerini yetiştirmede bu durum önemli bir sorun teşkil etmektedir (Demir ve Uluçınar, 2012).

Günümüz toplumunda karşılaşılan birçok sorunun çözümünde eğitim çare olarak görülmektedir. Toplumdaki yolsuzlukların, etik sorunların, duyarsız yurttaşlığın çözümünde ilk akla gelen yol eğitim olmaktadır (Doğanay, 2010). Eğitim işi, insan gereksinimlerinin çokluğu ve çeşitliliğine bağlı olarak gün geçtikçe zorlaşmakta, kazanılan her yeni beceri hemen arkasından kazanılması beklenen bir ya da birkaç yeni beceriyi öğrenmeyi gerektirmektedir. Günümüz eğitim kurumlarının önemi, eğitimin yaşam boyunca devam etmeye başlamasıyla birlikte artmaya başlamıştır (Seferoğlu ve

Akbıyık, 2006).

Eğitim sürecinden bireyleri içinde yaşadıkları toplumun normlarına, değerlerine ve kurumlarına uyum sağlaması yolunda toplumsallaştırması beklenirken, aynı zamanda onlara neyi, niçin ve nasıl öğrenmesi gerektiğini bilme, yeni bilgiler üretme, öğrendiği bilgileri yeni alanlara aktarabilme, eleştirme, sorgulama, sınırlamalara karşı gelme gibi bir takım özellikleri kazandırması da beklenmektedir (Argon ve Selvi, 2011).

Günümüzde, artık okullarda beklenen en önemli görev, demokratik, yaratıcı, üretici, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, problem çözebilen, insanlara saygılı ve düşüncelere hoşgörü ile bakabilen sorumlu vatandaşlar yetiştirmektir (Aybek, 2006). Bu bireylerin yetiştirilmesinde de sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Çünkü bireyde davranış değişikliği yaratmayı amaçlayan çok önemli bir süreç olan eğitimin lokomotifi öğretmendir (Aynal, Kumandaş ve Ersanlı, 2013). Öğretmenlerden meslek bilgisi ve becerilerine sahip olmasının yanı sıra yeniliklere açık olması, eleştirel düşünebilmesi ve mesleki etik ilkelere uygun davranışlar sergilemesi de beklenmektedir.

1.1. Problem Durumu

Bilginin değişmeye başlaması ile birlikte, hemen her alanda akıl almaz bir hızla değişme ve gelişmelerin yaşanması da kaçınılmaz olmuştur. Şüphesiz eğitim bu değişim ve gelişimlerden etkilenen alanların başında gelmektedir. Artık eğitimde bilgiyi alan bireyler yetiştirmek yerine bilgiyi düşünen, sorgulayan, oluşturan ve yapılandıran bireyler yetiştirmenin önemi günbegün artmıştır.

Eğitim sisteminde insan kaynağı söz konusu olduğunda akla hemen öğretmenler gelir. Günümüzde öğretmenlik, özel uzmanlık bilgi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edilir. Statü ve saygınlığı, ülke ve kültürlere göre değişmekle birlikte öğretmenlik, doğrudan insanla ilgili bir meslek olması yönüyle, bizim kültürümüzde öteden beri sadece bir kazanç kapısı değil, aynı zamanda kutsal bir meslek olarak görülmüştür (Şişman, 2012). Peki, yeni yetişen öğretmenler günümüzde nasıl özelliklere sahip olmalıdır?

21. yüzyılın öğretmeni;

- Yansıtıcı düşünce sistemine sahip,
- Analiz ve eleştiri yapabilen bir düşünme yeteneğine sahip,

- Araştırıcı ve yaratıcı,
- Etik standartlara sahip,
- Kimlikli bir kişilik sahibi,
- Yeterli pedagojik bilgiye sahip,
- Yeterli alan bilgisi ve alan öğretimi bilgisine sahip olmalıdır (Ergezen, 2000; Akt. Ay, 2004).

Yukarıda belirtilen özelliklerden bilhassa eleştirel düşünme yeteneğine ve etik standartlara sahip olma göze çarpan özelliklerdir. Çünkü bu iki özellik eğitim sistemi içinde kimi zaman ihmal edilmektedir.

Düşünme doğuştan sahip olduğumuz bir beceri iken bu beceriyi doğru ve etkili kullanabilme noktasında düşünmenin önemli bir boyutu olan eleştirel düşünme karşımıza çıkmaktadır. Gündoğdu (2009)'ya göre eleştirel düşünme herhangi bir konu, olgu ve fikir üzerinde açıklık-seçiklik, tutarlılık, mantıklılık, şüphecilik ve doğru akıl yürütme gibi bazı ölçüt ve yöntemleri esas alarak; doğru olmayan düşünme biçimlerini tanıyan, kanıtlara ve sonuçlara önem veren araştırma temelli daha derin bir düşünme eğilimi, tutumu ve becerisi sergileyen, böylelikle de sadece herhangi bir sonuca değil ama tutarlı, makul sonuçlara ve yargılara ulaşmayı amaçlayan, hem problem çözme hem de problem görme kapasitesi sayesinde, kendi düşünme sürecini sürekli denetim altında tutarak değişmeye ve kendi kendini düzeltmeye açık olan bir düşünmedir.

İyi yetişmiş bir eleştirel düşünür:

- Hayati önemi olan sorular ve problemler ortaya koyar, bunları açık ve net formüle eder;
- Soyut fikirleri etkili bir biçimde yorumlayabilmek için ilgili bilgileri toplar ve değerlendirir;
- İlgili kriter ve standartları test ederek sağlıklı sonuç ve çözümlere gider;
- Alternatif düşünce sistemlerine açık bir fikirle yaklaşarak bu sistemlerin içerdiği varsayımları, olası etkilerini ve sonuçlarını da dikkate alarak düşünür;
- Karmaşık sorunların çözümünde başkalarıyla etkili bir iletişim kurar (Paul ve Elder, 2001).

Sokrates (MÖ.469-399), *sorgulanmamış bir yaşamın yaşanmaya değmediğini* söylemiştir. Burada söz konusu olan şey, kişinin kendisinin ve kendisiyle ilişkisinin ne durumda olduğudur. Başka deyişle kişinin, kendinden yola çıkarak diğer insanlarla, dünyayla, yaşamla kurduğu ilişkileri gözden geçirmesinin, kendi hakkında bilgi edinmesinin, kendini bilerek yaşamasının önemi vurgulanmaktadır. Daha açık deyişle söylenirse, bunlar kişinin ne şekilde yaşadığı, ne yapıp ettiği, kararları, yaşamda nelere önem ve öncelik verdiği; bunların değerinin veya anlamının ne olduğu gibi günlük yaşamın içinde yer alan ve hepimizin bir şekilde ilişkili olduğu sorulardır. Bu bakımdan bir araştırma alanı olarak etiğin çıktığı nokta, insanın kendini bilmesiyle veya insan için doğru" ve "iyi" bir yaşamın nasıl yaşanabileceğiyle ilgili sorulardır denebilir bunlara. Bu sorular, neredeyse her insanın şöyle ya da böyle, yaşamın bir anında karşılaşabildiği sorulardır. İnsan olmak ve yaşamak, böyle bir sorgulama yapmak demektir. Böyle bir sorgulamayı, hemen her insan kimi durumlarda bir bakıma kaçınılmaz olarak yapmaktadır (İyi ve Tepe, 2011). Bu noktada ise etik konusu öne çıkmaktadır.

Etikte, belli tür eylemler ve uygulamalar arasındaki bağlantıları görmemize yardımcı olan, iyilik dürüstlük, adalet, erdem, suç gibi kavramlardan oluşan akılcı bir çerçeve kurarız ve bu çerçeveden yola çıkarak, toplumsal uzlaşma yoluyla, söze dökülmesi gerekmeyen genel iyi ve kötü davranış kuralları koyarız. Etik diğer toplumsal varlıklar ya da kişilerle ilişkili olarak bir benliğin ya da bir kişinin yapılandırılmasıyla ilgilidir (Haynes, 2002, s.21).

İyi, kötü, doğru ve yanlış gibi kavramları inceleyen, değerler ve standartlar sistemi olarak tanımlayabileceğimiz etiğin özünde doğru ve yanlış ölçütleri yatmaktadır. Söz konusu bu doğru ve yanlış ölçütler şüphesiz ki tüm mesleklere ilişkin uygulamalarda gündeme gelmektedir. Günümüzde diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de, meslek etiğine uygun davranışlar gösterilmesi büyük önem taşımaktadır (Pelit ve Güçer, 2006). Çünkü öğretmenlik insan ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı mesleklerden biridir. Bu da öğretmenlere ister istemez öğrencilerine, meslektaşlarına, velilerine, topluma ve mesleğine yönelik etik sorumluluklar yüklemektedir. Ancak ülkemizde öğretmen yetiştiren kurumlarda mesleki etik ile ilgili bir eğitim verilmemektedir. Mesleki etik dediğimiz şey öğretmenlere, göreve başlarken imzalatılan etik sözleşmesinden ibaret değildir. Bilakis mesleki etik, eğitimde uygulandığında değer kazanacak olan bir kavramdır.

Sokrates'e göre eğitim, etik üzerine kurulu bir öğrenim sürecidir. Kişiye, ahlaki eylemin anlam bilimselliği etik aracılığı ile verilir. Etik eğitiminin amacı, bireyin içinde

yaşadığı toplumun norm ve kurallarının ötesinde, akıl yürüterek ideal bir toplumun hangi tür ilkeler üstüne kurulabileceği konularıdır. Platon'un da belirttiği gibi; eğitilmek varmak değil, farklı bir görüşle yola devam etmektir. Farkı anlayacak sınırlayıcı gözlüklerin çıkartılması sürecidir. Öğrenmenin asıl sonucu, öğrenilecek ne kadar çok şeyin kaldığını fark etmektir. Dürüstlük, doğruluk, hukukilik, sorumluluk, güvenilirlik ve başkalarına saygılı olma gibi önemli etik değerler hakkında düşünme pratiğinin gelişimidir. Düşünmeyi öğrenimdir (Pieper, 1999, s.108). Bu da eleştirel düşünme ve etiğin işbirliği ile mümkündür.

Chaffe (2009, s.307)'e bu işbirliğine yönelik olarak şunları söylemiştir:

Eleştirel düşünme bize aydınlatılmış değerleri geliştirmede, ahlaki düşünmeyi bilgili kullanmada ve iyi desteklenmiş etik kararlar vermede yardımcı olan eşsiz merkezi bir rol oynar. Beşeri çalışmaların birçok alanı kendini, tarafsız bir gözle dünyayı ve insanların nasıl davrandığını tanımlamaya adamıştır. Etik ve ahlak, dünya nasıl olmalı ve insan eylemlerinden ne dersler çıkarmalı gibi konularda insanlara yardımcı olmakla ilgilidir. Bunu iyi yapabilmek içinse eleştirel düşünme becerisini tam manasıyla uygulayabilmemiz gerekmektedir. Ahlaki konular hakkında eleştirel düşünme, kendi ahlak kapsamınızı geliştirmek ve zenginleştirmek için fırsat sağlayacaktır. Böylece hayatta karşılaştığınız etik ikilemlerle başarılı biçimde başa çıkmada iyi donanımlı olacaksınız.

Benzer şekilde Paul (1988) eleştirel düşünme ve etik arasındaki ilişkiyi şu şekilde dile getirmiştir:

Öğrencilerin de diğer insanlar gibi kendi ahlaki bakış açılarını (tutucu, özgürlükçü, inançlı ya da inançsız olup olmama gibi) geliştirme hakkı inkâr edilemez bir gerçektir. Fakat öğrencilerin sahip oldukları bakış açılarını analiz edebilmeleri, bakış açılarını diğer bakış açılarıyla doğru karşılaştırabilmeleri ve gerçekleri inceleyerek bilginin herhangi bir diğer alanında olduğu gibi dikkatle kavramsallaştırabilmeleri ve yargılayabilmeleri gerekir. Biz öğrencilerden öğrenmenin bilimsel ve sosyal alanlarında, ahlaki alanda eleştirel düşünme ilkelerini kullanarak uzmanlaşmalarını beklemekteyiz. Öğrencilere bu becerileri kazanmasında yardımcı olabilmek için öğretmenler, etik yargılama ve düşünme alanı için eleştirel düşünme ilkelerini nasıl adapte edeceğini bilmelidir.

Hardie (2009) de etik becerilerinin içinde eleştirel düşünme, öz farkındalık, yansıtıcı uygulama ve kendini gerçekleştirmenin olduğunu belirtmiştir.

Alanyazınımıza baktığımızda eleştirel düşünme ve etiğin ayrı ayrı ele alındığını görmekteyiz. Ülkemizde eleştirel düşünme ile ilgili çalışmaları incelediğimizde eleştirel düşünmenin beceri olarak incelendiği birçok çalışma yapılmıştır (Özdemir, 2005; Gülveren, 2007; Tufan, 2008; Deniz, 2009; Narin, 2009; Ersan ve Güney, 2012; Göbel, 2013). Ancak becerilerin arka planında tutumlar ve eğilimler yer almaktadır. Eleştirel düşünme tutumu ile ilgili yapılan çalışmalar ise oldukça azdır (Bökeoğlu, ve Yılmaz, 2005; Şen, 2009; Özelçi, 2012). Etik konusu ile ilgili olarak ise gerek yurt içi gerekse yurt dışında sayısız çalışma yapılmıştır. Mesleki etiğe baktığımızda ise, ülkemizde mesleki etik ile ilgili çalışmaların daha çok sağlık ve muhasebe meslek alanlarında ön plana çıktığını görmekteyiz. Ancak öğretmenlik meslek etiği ile ilgili çalışmalar da hızla artmaktadır (Özbek, 2003; Örenel, 2005; Pelit ve Güçer, 2006; Sakin, 2007; Turgut, 2010; Altınkurt ve Yılmaz, 2011, Manolova, 2011).

Ülkemiz literatüründe eleştirel düşünme ve etik arasındaki ilişkiyi ele alan herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Oysa öğretmenlerin mesleki etik ilkelere ilişkin algılarının altında eleştirel düşünme tutumlarının önemi büyüktür. Çünkü genel olarak eleştirel düşünen bireylerin etik algıya sahip olmalarını bekleriz. Ya da etik algıya sahip bireylerin de aynı zamanda eleştirel düşünebilen bireyler olmalarını bekleriz. Öğrencilerin olumlu eleştirel düşünme tutumu geliştirmeleri ve etik davranışlar sergileyebilmeleri, ancak öğretmenlerinin de olumlu eleştirel düşünme tutumu geliştirmiş olmaları ve mesleki etik ilkelere uygun davranışlar sergilemeleri ile mümkün olacaktır. Dolayısıyla öğretmen yetiştirirken öğretmen adaylarının bu eleştirel düşünme tutumları ve algıladıkları mesleki etik ilkelerinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi önem arz etmektedir.

Buradan hareketle bu çalışmanın **problem cümlesi;** "Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ve algıladıkları mesleki etik ilkeleri ile bunlar arasındaki ilişki nasıldır?" olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkelerini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkeler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları;
   - Cinsiyet
   - Bölüm
   - Sınıf düzeyi
   - Sosyo-ekonomik düzey
   - Anne ve baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının algıladıkları mesleki etik ilkeler;
   - Cinsiyet
   - Bölüm
   - Sınıf düzeyi
   - Sosyo-ekonomik düzey
   - Anne ve baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çağlar boyunca insanoğlu kendini geliştirme ve yenileme çabasında olmuştur. Son yıllarda bilim ve teknolojinin de büyük bir hızla ilerlemesi şüphesiz bu çabanın artmasında önemli bir role sahiptir. Artık bireylerin pasif birer alıcı değil, eleştirel düşünebilen, üretebilen, kendini gerçekleştirebilen, yaşadığı topluma uygun davranışlar sergileyebilen bireyler olması beklenmektedir. Günümüzde özellikle insan ilişkilerinin oldukça yoğun olduğu öğretmenlik mesleğinde de öğretmenlerin kendilerini her yönden geliştirmeleri bir zorunluluk haline gelmiştir.

Öğretmenler meslek yaşamlarında birçok sorunla karşı karşıya kalabilmektedir. Bu sorunların çözümünde de öğretmenlerin eleştirel düşünme tutumları ve algıladıkları mesleki etik ilkeleri onlara yol gösterici olmaktadır. Bu noktada mesleğe atılma yolunda olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkelerin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Bu çalışma ile genç nesillerin yetiştirilmesinde rol alacak öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ve algıladıkları mesleki etik ilkelerin çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, anne ve baba eğitim durumları) farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Ayrıca çalışma ülkemizde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkeleri arasında

anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeye yönelik ilk araştırmaya dayalı çalışma olması açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmanın öğretmen yetiştiren kurumların kendilerini değerlendirmeleri ve daha nitelikli öğretmen yetiştirebilmeleri için fikir sahibi olmaları açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın alanyazına ve bu konuda çalışma yapacak olan araştırmacılara katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4. Sayıltılar

1- Seçilen örneklemin evreni temsil etmektedir.
2- Araştırmaya katılan kişilerin ölçme aracındaki soruları içten yanıtlamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1- Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki bölümler ile
2- Özelçi (2012) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği" ve Manolova (2011) tarafından geliştirilen "Mesleki Etik İlkeler Ölçeği" ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eleştirel Düşünme: Kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreçtir (Cüceloğlu, 1994).

Tutum: Tutum kavramı genel olarak bireyin çevresindeki herhangi bir olgu veya nesneye ilişkin sahip olduğu tepki eğilimini ifade eder (İnceoğlu, 2010).

Algı: Dış dünyamızdaki soyut/somut nesnelere ilişkin olarak aldığımız duyumsal (sensible) bilgi (information) algılamadır (İnceoğlu, 2010).

Etik: Etik; insan yaşamını ilgilendiren konularda yapılabilecek hareketlerin sınırlarını belirleyen, davranışların öncesinde yol gösterici ve sınırlayıcı kurallar topluluğu, diğer bir ifade ile; insan tutum ve davranışlarının iyi ve doğru ya da kötü ve yanlış olarak değerlendirilmesidir (Avcıoğlu, 2011).

Mesleki Etik: Belirli bir meslek grubunun, mesleğe ilişkin olarak oluşturup koruduğu; meslek üyelerine emreden, onları belli bir şekilde davranmaya zorlayan; kişisel eğilimlerini sınırlayan; yetersiz ve ilkesiz üyeleri meslekten dışlayan; meslek içi rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini korumayı amaçlayan mesleki ilkeler bütünüdür (Pehlivan, 1998).

1.7. Kısaltmalar

EDTÖ: Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği
MEİÖ: Mesleki Etik İlkeler Ölçeği

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde eleştirel düşünme ve mesleki etik ile ilgili kuramsal açıklamalar ve yurt içinde, yurt dışında yapılmış ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Eleştirel Düşünme ile İlgili Kuramsal Açıklamalar

2.1.1. Düşünme

Eleştirel düşünme kavramını açıklayabilmek için öncelikle düşünme dediğimiz kavramı anlayabilmek gerekir. Nedir düşünme dediğimiz şey? İnsanlık tarihi boyunca düşünme üzerine düşünülmüştür. Descartes'in en bilinen "cogito, ergo sum: düşünüyorum, o halde varım" önermesinde düşünme ile varlığın ilişkisinin sorgulanması bunun en açık örneğidir. Düşünme üzerine alan yazında birçok tanıma ulaşabiliriz.

Düşünme, içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel sürece verilen addır. Düşünce, düşünmenin ürünüdür ve yaşamımızın her yönünde kullanırız. İnsanların düşünme sürecini bilinçli olarak en sık kullandıkları dört alan şunlardır (Cüceloğlu, 1994, s.206):

1. Bir sorunu çözme,
2. Belirli amaçları gerçekleştirme
3. Bilgi ve olayları anlamlandırma ve
4. Karşılaştığımız kişileri daha iyi tanıma.

İnsanın çoğu zaman yeterince önem vermeden, alışkanlık üzere yerine getirdiği düşünme faaliyeti, çeşitli şekillerde ortaya çıkar. Günümüzde en çok kabul gören tarifi ile düşünme; bir sonuca varmak amacıyla bilgi ve kavramları incelemek, karşılaştırmak ve aralarında ilişkiler kurarak başka düşünceler üretmek işlemidir (Ülger, 2012). Ay ve Akgöl (2008)'e göre düşünme; düşünceye yönelmek dünyaya yönelmektir, dünyaya yönelen düşüncelerden de yararlanarak dünyayı kavramaya ve onun dönüştürülmesine katkıda bulunmaya çalışmaktır. Amaç gerçeği tanımak ve tanıtmaktır, böylece insanı dünyada daha da egemen kılmaktır. Başka bir tanıma göre ise düşünme**,** sahip

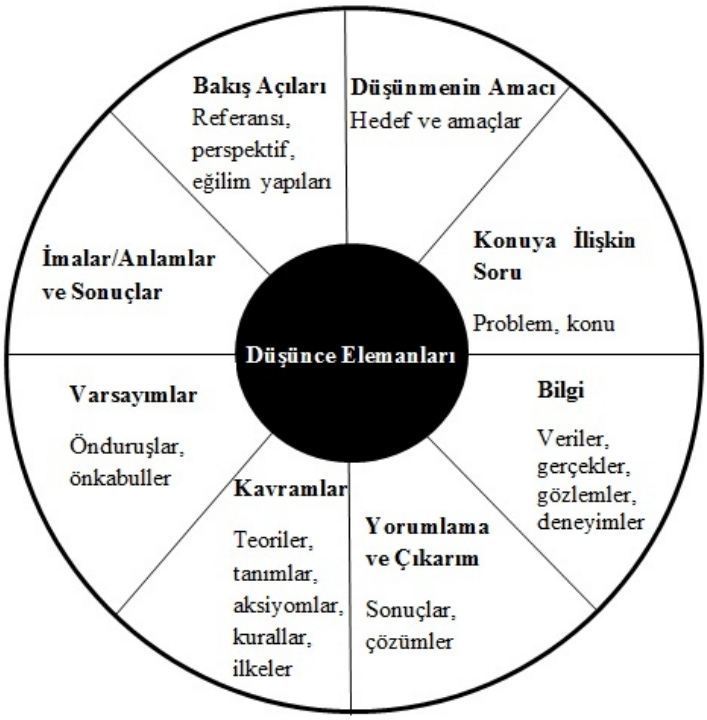
olduğumuz bilginin bir tepkisidir. Birey yaşadığı süreç boyunca olaylara tepki verir ve bunu süreçte de düşünmeye başlar. Düşünme yaşamımızın her alanında çok gerek duyulan önemli bir davranış biçimidir. Çünkü düşündüğümüz zaman yaşantımıza yön vermiş oluruz. İnsanoğlu yaşadığı sürece düşünme süreci içerisindedir (Ersoy ve Başer, 2011).

Düşünme bilginin zihinsel olarak ortaya konuşunun (sunumunun) işlenmesidir. Bu sunum; bir kelime olabilir, görsel bir tasarı olabilir, bir ses ya da diğer herhangi bir fikir olabilir. Düşünme eylemi, bir amaca ulaşmaya rehberlik etmek, bir soruya cevap vermek ya da bir problemi çözmek amaçlandığında, yeni ve farklı bir biçime bilginin düzenlenişini transfer etmektir (Çubukçu, 2004).

Okumak ve öğrenmek herhangi bir kimsenin kendi özgür iradesiyle yapabileceği şeylerdir; fakat düşünmek böyle değildir. Düşünme tıpkı bir ateş gibi cereyanla ya da hava akımıyla tutuşturulmalı ve konuya duyulan bir ilgi ile beslenmelidir (Schopenhauer, t.y.; çev. Aydoğan, 2009).

İnsanın, çoğu zaman yeterince önem vermeden, alışkanlık üzere yerine getirdiği düşünme faaliyeti, çeşitli şekillerde ortaya çıkar. Günümüzde en çok kabul gören tarifi ile düşünme; bir sonuca varmak amacıyla bilgileri, kavramları incelemek, karşılaştırmak ve aralarında ilişkiler kurarak başka düşünceler üretmek işlemidir. Bu işlemlerin neticesinde ortaya çıkan zihinsel ürüne de "düşünce" denir (MEB, 2007).

Paul ve Elder (2001) düşüncenin elemanlarını Şekil 1'deki gibi şemalaştırmış ve açıklamıştır:



Şekil 1. Düşüncenin elemanları

Kaynak: Paul ve Elder, 2001

1. Düşünmenin amacı: Her mantık sürecinin bir *amacı* vardır.
   - Neyi başarmaya çalışıyorum?
   - Temel amacım nedir? Hedefim nedir?
2. Konuya ilişkin soru: Tüm mantık süreci bir şeyi *ortaya koymak*, bazı *soruları* yerine oturtmak ve bazı *problemleri* çözmek için girişilmiş bir harekettir.
   - Hangi soruyu soruyorum?
   - Hangi soruya cevap arıyorum?
3. Bilgi: Tüm mantık süreci *veriye*, *bilgiye ve kanıta* dayanır.
   - O sonuca varmak için hangi bilgiyi kullanıyorum?
   - Bu iddiayı destekleyecek hangi deneyime sahibim?
   - Bu soruyu doğru yere oturtabilmek için hangi bilgiye ihtiyacım var?
4. Yorumlama ve Çıkarım: Her mantık süreci bizi *sonuçlara* götüren ve verilere anlam kazandıran bir *çıkarım* ya da *yorum* içerir.
   - Bu sonuca nasıl vardım?
   - Bilgiyi yorumlayacağım başka bir yol var mı?

5. Kavramlar: Bütün mantık süreçleri *kavramlar* ve *görüşler* aracılığıyla tanımlanır ve biçimlenirler.
   - Burada temel görüş nedir?
   - Bu fikri açıklayabilir miyim?
6. Varsayımlar: Tüm mantık süreçleri *varsayımlara* dayanır.
   - Neyi varmış gibi kabul ediyorum?
   - Hangi varsayımlar beni bu sonuca götürdü?
7. İmalar/Anlamlar ve Sonuçlar: Tüm mantık süreçleri sizi bir noktaya götürür ya da süreçlerin *belli başlı imaları* veyahutta *sonuçları* vardır.
   - Eğer bir başkası söylediklerimi/duruşumu kabul edecek olursa bu ne gibi sonuçlar doğurur?
8. Bakış Açıları: Tüm mantık süreçleri birtakım *bakış açılarından* ortaya çıkar.
   - Konuya hangi bakış açısından bakıyorum?
   - Neyi ima ediyorum?

Düşünme ile öğrenme arasında yakın bir ilişki vardır. Fakat her öğrenmenin düşünmeyi geliştirdiğini söylemek mümkün değildir. Öğrenmenin bireye yararlı olabilmesi için, öğrenilen şeyin, benzer bir sorunla karşılaşıldığı bir durumda problemin çözümünü kolaylaştırması gerekir. Bu da kapsamlı öğrenmeyi gerektirir. Çünkü kapsamlı veya derinlemesine öğrenme bireyin düşünmesini gerektirir. Düşünme ile öğrenme arasındaki en büyük sorun, düşünmeden öğrenmedir (Karakuş, 2001). Düşünmenin eksikliğine yönelik giderek artan farkındalık, düşünme becerilerine olan ilgiyi arttırmaktadır. Bu düşünme becerilerinden biri de eleştirel düşünmedir (Demir ve Aybek, 2014).

2.1.2. Eleştirel Düşünme

Bireylerin çevrelerinde meydana gelen olayları, çeşitli yollardan elde ettikleri verileri bir araya getirerek bir zihinsel süreçten geçirmeleri, onların bu olayları anlamlandırmalarına ve yorumlamalarına olanak sağlamaktadır. Burada sözü geçen zihinsel süreçleri kapsayan ve bireylerin hayatları boyunca verdikleri birtakım kararlarda önemli olan bazı üst düzey bilişsel beceriler bulunmaktadır. Bu bilişsel becerilerden birisi olarak kabul edilen eleştirel düşünme, bilgiyi özgün bir biçimde elde etme, karşılaştırma, kullanma ve değerlendirmeyi amaç edinen bir düşünme biçimi

olarak tanımlanmaktadır (Yüksel, Sarı-Uzun ve Dost, 2013). Eleştirel düşünmenin ne olduğu ve nasıl öğretileceği sorusunun başlangıcı, Platon'un bir şeyi bilme iddiasında bulunmadan önce o şeyi bilecek konumda olmaya önem veren ve insanın bir konuda fikir yürütmeye başlamadan önce neleri bilip neleri bilmediğini araştırması gerektiğine değinen Sokratik diyaloglarındaki doğru bilgi arayışına kadar geri götürülebilir. Eleştirel düşünme, bu açıdan ele alındığında, hem antik felsefede hem de İslam felsefesinde entelektüel erdemlerin başında gelen ve felsefenin sofia'a değil ama philo-sofia olarak tanımlanmasına yol açan bilgelik erdeminden başka bir şey değildir (Gündoğdu, 2009).

Cüceloğlu (1994) "İyi Düşün Doğru Karar Ver" kitabında eleştirel düşünmeyi; kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç olarak tanımlamıştır. Ennis (1991)'e göre eleştirel düşünme kabaca, neye inanılacağı yahut ne yapılacağına karar verme odaklı akla uygun ve yansıtıcı düşünme olarak ifade edilmiştir. Facione'ye göre ise eleştirel düşünme; yorum, analiz, değerlendirme ve çıkarımların yanında delillerin, kavramların, yöntemlerin, ölçütlerin ve bağlamların açıklanmasıyla bir amaç doğrultusunda yargıda bulunma ve karar verme olarak tanımlanmıştır (Akt. Özdemir, 2005).

Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz (2008) ise eleştirel düşünmeyi, bireylerin amaçlı olarak ve kendi kontrolleri altında yaptıkları, alışılmış olanın ve kalıpların tekrarının engellendiği, önyargıların, varsayımların ve sunulan her türlü bilginin sınandığı, değerlendirildiği, yargılandığı ve farklı yönlerinin, açılımlarının, anlamlarının ve sonuçlarının tartışıldığı, fikirlerin çözümlenip değerlendirildiği, akıl yürütme, mantık ve karşılaştırmanın kullanıldığı ve sonucunda belirli fikirlere, kuramlara veya davranışlara varılan düşünme biçimi olarak açıklamıştır. Rudd, Baker ve Hoover (2000)'da eleştirel düşünmeyi problemleri çözen yahut apaçık çözümü olmayan, yetersiz kanıt ve bilgilerle ilgili soruları ele alan gerekçeli, amaca yönelik ve iç gözlemsel bir yaklaşım olarak ifade etmiştir. Eleştirel Düşünme Topluluğu (Critical Thinking Community) eleştirel düşünmeyi, gözlem, deneyim, yansıtma, çıkarım ya da iletişim yolu ile elde edilen bilgilerin inanç ve davranışlara kılavuzluk edecek şekilde aktif olarak, ustalıkla analiz edildiği, sentezlendiği, değerlendirildiği ve kavramsallaştırıldığı entellektüel olarak disiplinli bir süreç olarak tanımlamıştır (Scriven ve Paul, 2007). Görüldüğü üzere eleştirel düşünme ile ilgili birçok tanım yapılmış, farklı boyutlar üzerinde durulmuştur.

Özelçi (2012, s.19), farklı araştırmacılar tarafından tanımlanmış eleştirel düşünme boyutlarını Tablo 1'deki gibi derlemiştir.

Tablo 1

Farklı Araştırmacılar Tarafından Tanımlanmış Eleştirel Düşünme Boyutları

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

(Tablo 1'in devamı)...

Paul ve Elder (2008) *	1. Gerçek problemi fark etme, acık ve anlaşılır bicimde tanımlama 2. İlgili verileri toplama ve değerlendirme (neden-sonuç ilişkileri kurma, çıkarımda bulunma, ölçütlerle karşılaştırma) 3. Alternatif fikirler üzerinde acık fikirlilikle düşünme (farklı görüşlerin varsayımlarını, gerekçelerini ve sonuçlarını görmeye çalışma) 4. Elde edilen bulguları etkili iletişim becerileri yolu ile paylaşma
Facione (1990)	1. Yorumlama (sınıflama, önemini fark etme, anlamını netleştirme) 2. Analiz (fikirleri inceleme, kanıt tanımlama, kanıtları analiz etme) 3. Değerlendirme (iddia ve kanıtları değerlendirme) 4. Çıkarım / anlam - sonuç çıkarma (kanıtları sorgulama, alternatifleri tahmin etme, sonuçları belirleme) 5. Açıklama (sonuçları belirtme, sureci doğrulama, kanıtı doğrulama) 6. Öz düzenleme (kendini sınama, kendini düzeltme)
Özden (1998)	1. Ön yargı ve tutarlılığı değerlendirme 2. Birinci el ve ikinci el kaynakları ayırt etme 3. Çıkarsamaları ve nedenlerini değerlendirme 4. Varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırt etme 5.Argümanın eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme 6. Tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçme
Kökdemir (2003)	1. Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülmüş iddialar arasındaki farklılıkları yakalayabilme 2. Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme 3. İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme 4. Ön yargı ve bilişsel hataların farkına varabilme 5. Tutarsız yargıların farkına varabilme 6. Etkili soru sorabilme 7. Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme 8. Bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş
Demirel (2002)	1. Tutarlılık 2. Birleştirme 3. Uygulayabilme 4. Yeterlilik 5. İletişim kurabilme
Glasser (1941)*	1. Problemi tanıma 2. Gerekli ve ilişkili verileri toplamak / derlemek 3. Gizil varsayım ve değerleri ortaya çıkarabilme 4. Dili ve iletişim becerilerini etkili kullanabilme 5. Eldeki verileri analiz edebilme 6. Belirgin ya da belirgin olmayan ilişkileri ortaya koyabilme 7. Ulaşılan bulguları gerekçeleri ile birlikte ortaya koyabilme

* (Critical Thinking Organization, 2010)

Cüceloğlu (1994) da eleştirel düşünmenin bir bütün olduğunu, bu bütünün birçok boyutunun olduğunu belirtmiştir. Bu boyutlar:

- Eleştirel düşünme aktiftir,
- Eleştirel düşünme bağımsızdır,
- Eleştirel düşünme yeni fikirlere açıktır,
- Eleştirel düşünme fikirleri destekleyen nedenleri ve kanıtları sürekli göz önünde tutar,
- Eleştirel düşünme fikirlerin organizasyonuna önem verir.

Yukarıda belirtilen eleştirel düşünme boyutlarının günlük hayata yansıması, bu boyutların bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışa dönüştürülebilmeleri ile mümkün olacaktır. Bu da okul öncesinden yükseköğretime kadar uygulanan eğitim programlarının eleştirel düşünmeyi destekleyici nitelikte yapılandırılması ile yakından ilgilidir. Eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerimizin de hizmet öncesi eğitimlerinde uygulanan programın eleştirel düşünmeyi ne derecede kapsadığı ayrıca önem arz etmektedir.

2.1.3. Eleştirel Düşünme ve Eğitim Programları

Çağdaş dünyanın gereksinimleri günümüz bireylerinin düşünme becerilerine sahip olmalarını bir zorunluluk haline getirmiştir. Öğretimde bilgi alıp verme yerine, düşünmeyi öğrenme önem kazanmaktadır. Bu yüzden modem okullarda düşünen, eleştiren, üreten, bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler yetiştirilmeye çalışılmakta, öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik eğitim programları hazırlanmaktadır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Eğitim programları, ulusal ya da uluslararası düzeyde kaliteli bir eğitim sistemi kurma, ülkenin kalkınmasını ve gelişmesini sağlayacak nitelikli insan gücü yetiştirme, toplumsal ve kültürel değerlerin korunmasını ve geliştirilmesini destekleme gibi amaçlara yönelik olarak geliştirilirler (Özdemir, 2009).

Seferoğlu ve Akbıyık (2006), eleştirel düşünmenin günümüz eğitim programlarının istendik bir hedefi olduğunu, eleştirel düşünmeyi yaşamlarında etkili biçimde kullanabilen bireylerin eleştirel düşünme becerilerine ve eleştirel düşünme eğilimlerine sahip bireyler olduğunu, bu yüzden de eleştirel düşünme beceri ve

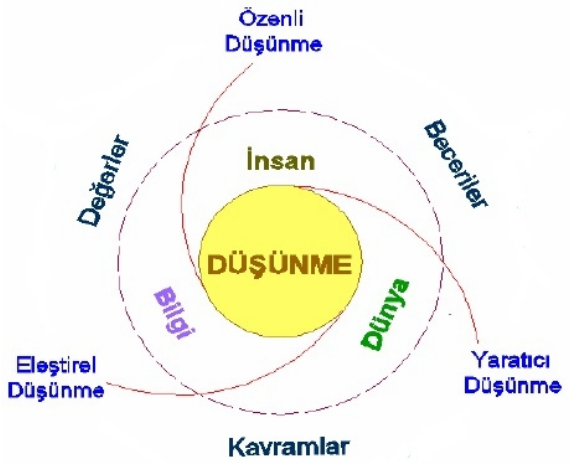
eğilimlerinin kazandırılmasının çağdaş eğitim programlarının hedefleri arasında olması ve düşünme becerilerinin öğrenme sürecinde temel konumda bulunması gerektiğini vurgulamıştır.

Ülkemizde uygulanan eğitim programlarını eleştirel düşünme açısından incelediğimizde; Okul Öncesi Eğitim Programı'nda okul öncesi eğitimin temel ilkelerinin 13. maddesinde "Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir." ibaresi yer almaktadır (MEB, 2013). Benzer şekilde 2005'te yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak yenilenen ilköğretim programında da eleştirel düşünmeye yer verilmektedir. Program, belirlediği kazanımlarla öğrencilerde "Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma; eleştirel düşünme; yaratıcı düşünme; iletişim; problem çözme; araştırma; karar verme; bilgi teknolojilerini kullanma; girişimcilik; metinler arası okuma; kişisel ve sosyal değerlere önem verme" becerilerinin gelişmesini sağlamayı amaçlamaktadır (Eğitim Reformu Girişimi, 2005). Ortaöğretim içinse MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde, ortaöğretim kurumlarının amaçları başlığı altında öğrencilere yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya yer vermiştir (Resmi Gazete, 2013).

Yükseköğretim kurumlarının eğitim programlarını eleştirel düşünme açısından incelediğimizde felsefe, psikoloji gibi bölümlerde, kimi yüksek lisans programlarında eleştirel düşünmenin ayrı bir ders olarak okutulduğu, diğer bölümlerde ise eleştirel düşünmeye derslerde sadece konu olarak yer verildiği görülmektedir. Oysa eleştirel düşünme süreç ve becerileri sadece derslerde konu olarak verilerek kazanılacak bir özellik değildir (Doğanay, Akbulut-Taş ve Erden, 2007).

2006-2007 eğitim öğretim döneminden itibaren ülkemizde düşünme eğitimi dersi 6., 7., ve 8. sınıf seçmeli olarak verilmeye başlanmıştır. Düşünme Eğitimi dersi Öğretim Programı'nın vizyonu; düşünme sürecinde temel düşünme becerilerini kullanarak kişisel bir düşünme geleneği oluşturabilen, bu geleneği dil ve düşünme bağlantısı kurarak bir yaşam becerisine dönüştürebilen, farklı düşüncelere saygı duyan bireyler yetiştirmektir. (MEB, 2007). Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programının en önemli özelliği öğretim programlarını geliştirmedeki temel yaklaşımımızla en uyumlu derslerden biri olmasıdır. Yeni öğretim programlarındaki ortak beceriler arasında da yer verilen eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme gibi becerilerin en iyi gerçekleşeceği derslerden biridir. Düşünme eğitimi dersinde bir içerik kaygısı olmadığı için öğrenciler bu derste zihnen daha özgür ve özerk olabileceklerdir. Not ve akademik kaygısı

olmayan, yöntemsel olarak mutlak doğrulama amacı gütmeyen, düşünme eğitimi dersi yeni öğretim programlarındaki temel felsefenin merkezini oluşturan "öğrenci ve etkinlik merkezlilik" anlayışı ile son derece uyumlu bir yapıdadır (Ülger, 2012). Programda somut olarak yer alan değer, beceri ve kavramların işe koşulması Sokrat"ın "Kendini Bil!" arayışına bir adımdır. Bu arayış eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve özenli düşünme becerileri ile temellendirilmiştir. Bu üç beceri eş zamanlı ve birbirini tamamlayarak gerçekleşmektedir (MEB, 2007).



Şekil 2. Eleştirel düşünme, özenli düşünme ve yaratıcı düşünme arasındaki ilişki
Kaynak: MEB, 2007

Eleştirel düşünme becerileri eğitim programlarının dört temel öğesi içinde yer almalıdır. Eğitim programlarının ilk öğesi olan amaçlar arasında "eleştirel düşünebilme" amacı de yer almalıdır. Bu amacı\kazanımı kazandıracak içerikler düzenlenmeli, eğitim durumları eleştirel düşünme becerilerini temel alan bir yaklaşımla farklı öğrenme yaşantıları önerebilen bir yapıda örgütlenmelidir. Eğitim durumları yapılandırılırken öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencinin bu süreçten, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim kurma ve bireysel deneyimleri ile bilgilerini ilişkilendirme gibi öğrenme ürünleri ile ayrılması sağlanmalıdır. Çünkü yapılan araştırmalarda eleştirel düşünme becerisine yer verilen derslerden daha fazla verim alındığı görülmüştür. Değerlendirme ise öğrencilerin aktif olarak arkadaşlarını, öğretmenini, dersi, uygulanan eğitim programını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmesine imkân vermelidir. Programların düşünme becerilerini, bu becerileri geliştiren uygulamaları ve değerlendirme biçimlerini içermesi gerekmektedir (Küçük, 2007).

Her ne kadar eleştirel düşünme bir beceri olarak tanımlanmış olsa da, bu

becerilerin kullanımının arka planında tutum ve eğilimler önemli rol oynamaktadır. Glaser (1985), eleştirel düşünmeyi oluşturan üç temel unsurdan söz eder. Bunların ilki, kişilerin, karşılaştıkları problem ve konuları öngörülü ve düşünmeye dayalı bir biçimde ele alma eğilimleri içeren bir tutumda olmalarıdır. İkincisi, kişilerin, mantık yürüterek sorgulayabilme ve akıl yürütebilme yöntemlerine ait bilgilere sahip olmalarıdır. Son unsur ise bildikleri bu yöntemleri günlük hayatta uygulayabilme becerilerine sahip olmalarıdır (Akt. Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008).

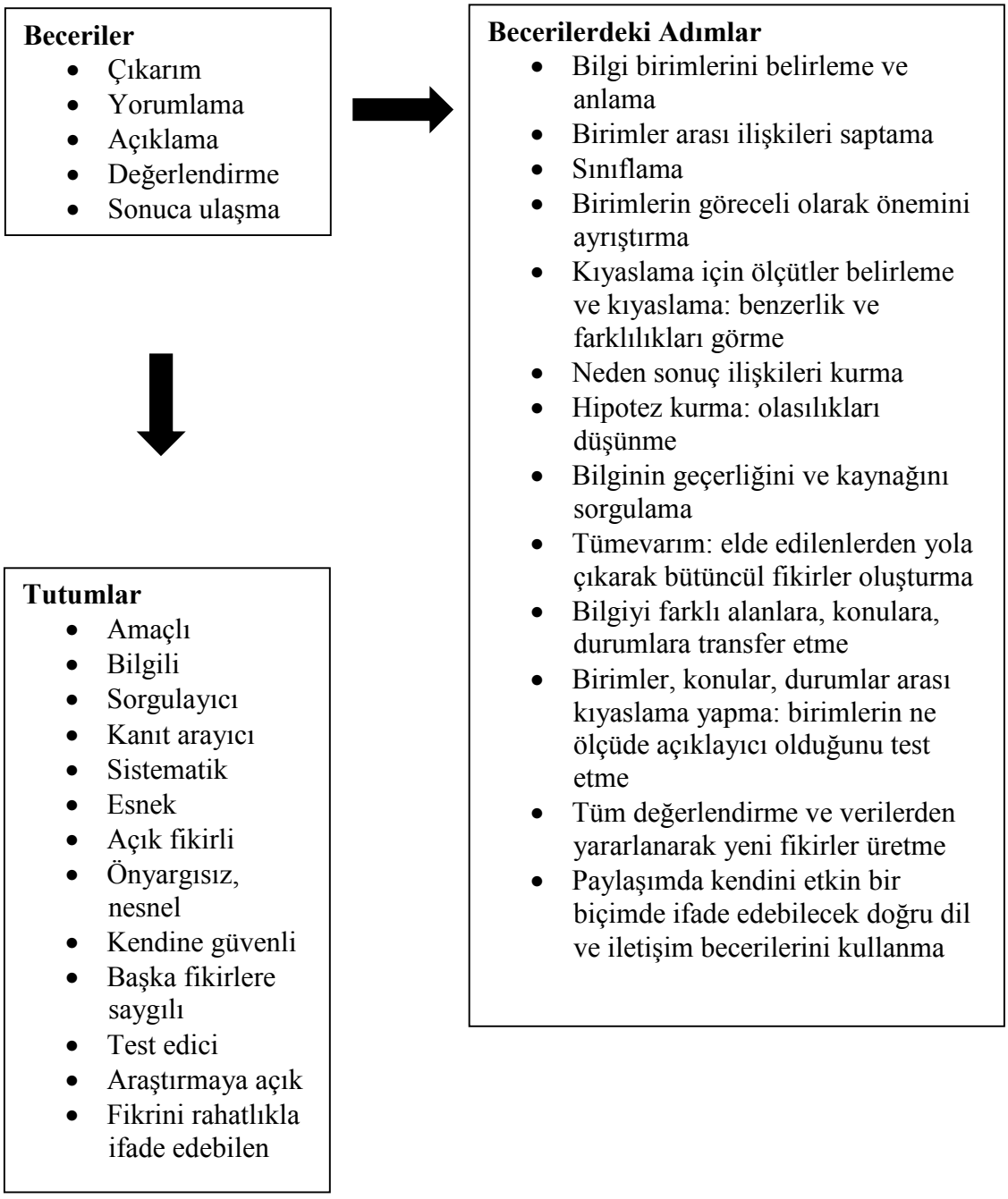
2.1.4. Eleştirel Düşünme Tutumu

Bireylerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları onların eleştirel düşünür olarak tanımlanmalarına yetmemektedir. Sahip olunan becerilerin işe vuruk olarak kullanılmaları da beceriye sahip olmak kadar önemlidir. Bu noktada ise karşımıza bireyleri davranışlarına yön verdiği düşünülen tutum ve eğilimler çıkmaktadır (Özelçi, 2012). Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 2010). Ennis eleştirel düşünmeyle ilgili tutumları aşağıdaki şekilde belirtmiştir (Akt. Doğanay, 2010).

- Bir tez ya da soruna açıklık arama
- Neden arama
- İyi bilgilenmeye çalışma
- Bilgilenmede güvenilir kaynaklar kullanma ve onları söyleme
- Bütünü göz önüne alma
- Ana noktaya bağlı kalma
- Temel ya da orijinal konuyu akılda tutma
- Açık fikirli olma;
  - Kendi dışında başkalarının görüş açılarından da bakabilme
  - Katılınmayan düşüncelere neden gösterme
  - Durumları açıklığa kavuşturmak için çeşitli tür ve düzeylerde sorular sorma
- Kanıt ve nedenler yeterli olduğunda görüş bildirme
- Başkalarının bilgi düzeyi ve duygularına karşı duyarlı olma
- Konu izin verdiği ölçüde kesinlik arama

- Karmaşık bir bütünün parçalarını sıralı ve düzenli bir şekilde ele alma
- Eleştirel düşünme becerilerini kullanabilme

Büyükkantarcıoğlu (2006) ise eleştirel düşünen bireyin zihinsel süreçleri ve bu süreçlere eşlik etmesi beklenen tutumları Şekil 3'teki gibi belirtmiştir.



Şekil 3. Eleştirel düşünme becerileri ve gerekli tutumlar

Kaynak: Büyükkantarcıoğlu, 2006

Millman (1988) da benzer şekilde, eleştirel düşünme becerilerine sahip olmanın yetersiz olduğunu; ayrıca bu becerileri kullanmaya istekli olmanın da gerektiğini, gerçek bir eleştirel düşünür olmak için uygun tutum ya da eğilimlere ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

Heidegger (t.y.), de benzer şekilde "düşünmeyi öğrenmeliyiz, çünkü düşünebilir olmamız ve hatta onun için yetenekli olmamız düşünmeye muktedirliğimizin güvencesi değildir. Muktedir olmak için başka her şeyden evvel, kendisini düşünmeye gönderene karşı eğilimli olmalıyız. Bu kendisinden düşünmeye sevk edendir. Bize bu bağışı, hakiki şekilde düşünülmesi gerekenin bağışını bahşeden, bizim en çok düşünce uyandıran dediğimizdir." sözü ile düşünme yeteneğini harekete geçiren şeyin tutumlar ve eğilimler olduğunu ifade etmiştir (Çev. Aydoğan, 2009). Ring (1993) eleştirel düşünme konusunda bir gerçeği su şekilde ifade etmektedir (Akt. Gülveren, 2007, s.48):

> Eleştirel düşünme konusunda herkes konuşuyor, fakat az sayıda öğretmen, eğitim programlarında etkili bir şekilde eleştirel düşünmeyi entegre etmekte, öğretmekte, değerlendirmektedir. Ayrıca; öğretmenlerden eleştirel düşünme becerilerini öğretmelerini beklerken nadiren onlara, eleştirel düşünmeyi nasıl öğreteceklerini öğretiyoruz. Buna karşılık eleştirel düşünme becerilerini nasıl değerlendireceklerini öğretmiyoruz. Eleştirel düşünme tutumunu öğrencilere nasıl aşılayacaklarını da çok az öğretiyoruz.

Eleştirel düşünme, öğretim süreçlerinde tüm öğrencilere kazandırılması gereken bir öğrenme becerisidir. Çoğu kişi bunu asla öğrenemez. Eleştirel düşünmenin, öğrencilere aileleri ya da akranları tarafından güvenilir biçimde öğretilmesi çok zordur. Bu becerinin kazandırılması için yetişmiş, bilgili ve deneyimli öğretmenlere gereksinim vardır (Schafersman, 1991; Akt. Özdemir, 2005).

2.1.5. Eleştirel Düşünen Öğretmenin Özellikleri

Karmaşık bir toplumda öğrenilmesi beklenen davranışlar çok olduğundan bunların kişisel çabayla gerçekleşmesi çok zordur. Bu güçlüğü yenmekte okul özel bir öneme sahip kurum olarak ön plana geçer. Okul bireyler için gerekli davranışları seçmeli ve eğitimi bu seçkin değerler üzerine kurulu bir ortamda kurmalıdır. Böylece öğrenileceklerin belirlenmesi, öğretme işinin de belirlenmesini gerekli kılar. Öğretme

işinin temel sorumlusu öğretmendir (Sünbül, 1996). Öğretme işinde, öğretmene düşen en önemli görevlerden biri de, öğrencilerine düşünmeyi öğretebilmektir. Çünkü düşünme yeteneği gelişmemiş bir insanın yaptığı tek şey ezberlemektir. Oysa eğitimin amacı bazı şeyleri ezberletmek değil, öğrencinin düşünmesini ve öğrenmesini sağlamaktır. Papağanlar ezberler, insanlar öğrenir (Kıroğlu, 2007). Şüphesiz eleştirel düşünebilen öğrenciler yetiştirmek isteyen öğretmenlerin de eleştirel düşünme becerisine ve tutumuna sahip olmaları beklenir.

Öğrenciler, öğretmenlerinin ne yaptığının, ne söylediğinin ve ne giydiğinin ileri derecede farkındadırlar. Pek çok öğretmenin düşündüğünden de detaylı olarak her şeyi bilirler. Öğretmenler öğrencilerinin önünde gün be gün teşhir edilirler. Muhtemelen hareketleri ve modellemeleri öğrencilerin üzerinde söyledikleri her şeyden daha çok etki meydana getirir. İşte bu yüzden "dediğimi yap, yaptığımı yapma!" yöntemi öğretim değerleri açısından pek de etkili değildir (Gordon, 2008). Bu yüzden eleştirel düşünen bir öğretmen modeli öğrencilere eleştirel düşünmeyi aşılamada daha etkili ve etkindir. Cüceloğlu (1994, s.216) bir kişinin kendini geliştirerek eleştirel düşünmeye ulaşabilmesi için şu üç temel adımı atması gerektiğini belirtmiştir:

1. Kişi düşünce sürecinin bilincine varmalı. Düşünceyi kendi başına olan, insan denetiminin dışında bir süreç kabul edecek yerde, düşünce sürecinin bilincine varmalı ve bilinçli olarak yön verilebileceğini bilmeli. Bu girişimci tutumu gerektirir.
2. Kişi başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilmeli. Başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilen kişi, kendi düşünce süreçleri ile karşısındakinin düşünce süreçlerini karşılaştırma olanağına kavuşur. Karşısındakinin kullandığı düşünce stratejilerini ve sonuca ulaşmak için kullandığı adımları inceleyen insan, kendinin daha etkili düşünmesine olanak sağlar. Bu yaklaşım kişinin kendi kalıplarının bilincinde olmasını ve onların dışına çıkarak yeni görüşlere kendini açık tutmasını gerektirir.
3. Öğrendiği bilgileri günlük yaşamında uygulamalı. Uygulama olmadan eleştirel düşünme alışkanlığı elde edilemez. Eleştirel düşünmeyi sürekli uygulayan kişi, farkında olmadan, eleştirel düşünmeyi zamanla alışkanlık haline getirir.

Özden (2003, s.159) de eleştirel düşünmenin boyutları ile eleştirel düşünen

kişinin özelliklerini şu şekilde açıklamıştır.

1. *Tutarlılık:* Eleştirel düşünen kişi düşüncedeki tezatlıkları elemelidir.
2. *Birleştirme:* Eleştirel düşünen kişi düşüncenin tüm boyutlarını ele alabilmelidir.
3. *Uygulanabilme:* Kişi deneyimlerinden faydalanarak anladıklarını bir modele uygulayabilmelidir.
4. *Yeterlilik:* Eleştirel düşünen kişi deneyimlerini ve sonuçlarını sağlam bir şekilde oturtabilmelidir.
5. *İletişim Kurabilme:* Eleştirel düşünen kişi anladıklarını çevresine anlaşılabilir bir şekilde iletebilmelidir.

Millman (1988) da benzer şekilde eleştirel düşünenlere ait beş özellikten bahsetmiştir:

1. Eleştirel düşünenler, mantıklı soru sorma ve mantıklı karar verme faaliyetlerinde eleştirel düşünme becerilerini kullanma motivasyonuna sahip olmalıdır.
2. Eleştirel düşünenler, becerilerini yeni olaylar ve problemlere transfer edebilmelidir.
3. Eleştirel düşünenler, üstbilişsel becerilere (bilişsel farkındalık ve planlama) sahip olmalıdır.
4. Eleştirel düşünenler, üstduyuşsal becerilere (duygusal farkındalık ve kontrol) sahip olmalıdır.
5. Eleştirel düşünenler, bilgi ve soruların belirli felsefi, psikolojik ve sosyolojik özelliklerinin farkında olmalıdır.

Schafersman (1991; Akt. Özdemir, 2005)'a göre, eleştirel düşünen bir kişi uygun sorular sorabilir, konuyla ilişkili bilgi toplayabilir, bu bilgiyi etkili ve yaratıcı biçimde dönüştürebilir, yeni bilgiler keşfedebilir, otoriteleri, geleneksel inançları, dogmaları ve doktrinleri sorgulayabilir. Bunun yanında, eleştirel düşünme becerilerine sahip bir bireyin özellikle aşağıdaki düşünme özelliklerini göstermesi beklenir. Eleştirel düşünen bir birey;

- Kanıtları ustaca ve bağımsız biçimde kullanır,

- Düşünceleri organize eder ve bunları tutarlı ve öz biçimde ifade eder,
- Güvenilir olan ve olmayan gözlemler ve gerçekler arasındaki farklılıkları bilir,
- Bir kararı desteklemek için yeterli kanıt olmadığında yargıda bulunmayı erteler,
- Alternatif aksiyonların/eylemlerin olası sonuçlarını tahmin etmeye çabalar,
- Objektif ve ayrıntılı biçimde gözlem yapar, konu veya olayla ilgili kanıtları, dokümanları toplamada ısrarlı olur,
- Gözlemledikleri ya da buldukları şeyler arasındaki ilişkileri ve bağıntıları görür ve bundan anlam çıkarır,
- Bağımsız biçimde öğrenebilir ve bunu yapmaya yönelik ilgisi vardır,
- Birisinin kendi görüşünün yanılabilirliğini, görüşlerindeki önyargıların olasılığını ve kişisel tercihlere göre ağır basan kanıtın tehlikesini bilir,
- Açık fikirlidir, alternatifleri dikkate alır ve görüşlerini serbestçe şekillendirir ve ifade eder,
- Tartışmalar yaratır ve bilimsel bir süreç dâhilinde bunların devamını sağlar,
- Problem çözme tekniklerini öğrendiklerinin dışındaki diğer konularda da uygular,
- Kaynakların inanılırlığını sürekli sorgular,
- Sebepleri, sonuçları ve varsayımları belirler ve sonuçlar çıkarır,
- Açık ve net biçimde sorular sorabilir,
- Uygun hipotezler formüle eder, kurar,
- Yukarıdaki tüm maddeleri inandığı ya da yaptığı şey doğrultusunda bütünleştirir (Akt. Özdemir, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşımın 2005'te eğitim programlarımıza girmesiyle birlikte öğretmenlerin rolü de değişime uğramıştır. Yıllardır sadece bilgiyi aktaran, öğretici konumundaki öğretmenler bu değişimle birer rehber hatta birer öğrenen konumuna geçmiştir. Bu eleştirel düşünmenin önünü açan en önemli gelişme olmuştur. Bu gelişmeyi takiben seçmeli olarak düşünme eğitimi dersinin programa eklenmesi de bir diğer önemli gelişmedir. Düşünme eğitimi dersi öğretmen kılavuz kitabında öğretmenin rolü aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın başarı ile uygulanabilmesi için

temele aldığı anlayışın ve öngörülen kazanımların, uygulayıcı öğretmenler tarafından anlaşılması ve sınıf ortamında gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla öğretmen;

1. Etkinliklerdeki tartışma sürecinde konunun dağılmasına izin vermemeli,
2. Önemsiz ve göreceli konular üzerinde çok uzun tartışmalar yaptırmaktan kaçınmalı,
3. Öğrencileri, başka düşünceleri de değerlendirerek kendi düşüncelerini oluşturmaya teşvik etmeli,
4. Öğrencilerin ifadelerindeki örtük anlamları fark etmelerini sağlamalı,
5. Öğrencilerin kendi varsayımlarını fark etmelerini sağlamalı,
6. Öğrencileri kendi düşünceleri ile bulduğu sonuçları karşılaştırmaya teşvik etmeli,
7. Bütün yorumların doğrudan kendisine yönlendirilmesine izin vermemeli,
8. Öğrencilerin arkadaşlarıyla konuşma cesaretini kırmamalı,
9. Öğrencilerin dediklerini dinleyerek onların da birbirlerini dinlemelerini sağlamalı,
10. Öğrencilerin söylediklerinin ne düşündürdüğünü açıklamalı,
11. Her zaman doğrudan sınıf tartışması yapılması gerektiğini düşünmemeli,
12. Sonuca ulaşana kadar öğrencilerin tartışmalarında ısrarcı olmamalı,
13. Kendi görüşlerinde ısrar etmemeli,
14. Bir kişi ya da grubun tartışmayı tekeline almasına izin vermemeli,
15. Sınıfta diyalog oluşturma adına etkinlikleri ev ödevi olarak vermemeli,
16. Öğrencilerin etkinlikte gördükleri ve anlamını araştırmayı istedikleri konularla ilgili olarak onlarla birlikte sabırsız davranmamalı,
17. Tartışmayı kendi fikirlerinin en fazla kabul edilebilir fikirler olduğunu göstermek için kullanmaktan kaçınmalı,
18. Öğrencileri göreceli konularda oylama ile karar verebileceklerini düşünmeye teşvik etmemeli,
19. Tartışma amaçlı sorulan sorulara “evet” veya “hayır” gibi kısa cevaplar verilmesi yerine yorum yapılmasını sağlamalı,
20. Soruların bir kişi ya da gruba yönelmemesine dikkat etmeli,
21. Öğrencilerin cevaplarını “doğru” veya “yanlış” olarak yargılamaktan kaçınmalıdır (MEB, 2011).

2.2. Etik ile İlgili Kuramsal Açıklamalar

2.2.1. Etik

Sosyal bilimlerle ilgili diğer kavramlarda olduğu gibi "Etik" kavramı ile ilgili tek ve geçerli tanım yapılmamıştır. Konu ile ilgili araştırma yapan bilim adamları "Etik" kavramını tanımlarken kimi sorumluluk, yükümlülük, kimi insani davranış boyutunu, kimi de tam olarak tanımlanamayan yorumlanamayan "insan" denen varlığın kendisi ve kendi dışındaki insanların bireysel ve toplumsal ilişkilerinin temelini oluşturan değerleri olarak yorumlamışlardır (Yatkın, 2008). Etik ile ilgili literatürde geçen tanımlamalar şu şekildedir:

Etik sözcüğü köken olarak, Yunan dilindeki ethos sözcüğünden gelip iki farklı anlamda kullanılmaktadır. εθος olarak yazılır, ilk anlamı alışkanlık, töre ve gelenektir. ηθος olarak yazılan, dar anlamda etiğe göre davranan kişidir. Moral sözcüğü Latince mos, (çoğulu mores) sözcüğünden türemiş olup töre ve karakter anlamına gelir (Pieper,1999, s.30).

Gözütok (1999), etiği bir toplum, bir kültür ya da grubun çeşitli etkilerle kabul görmüş davranış normları olarak tanımlamıştır.

Haynes (2002)'e göre etik iyi yaşamın nasıl olduğunu saptamak amacıyla nesne ve olayların insanca önemini inceler.

Bauman'a göre ise etik (1998); bir kimsenin davranışlarına temel olan ahlâk ilkelerinin tümüne denir. Etik, geçmiş ve bu güne ilişkin doğru ve yanlış ölçülerinin anlatımıdır. İnsanların töresel ya da ahlaksal ilişkilerini araştıran bir felsefe dalıdır (Akt. Ömür, 2005).

İnsanın yapıp-etmelerini özel bir problem alanı olarak araştıran, bu alanın varlık-niteliklerini ve bu alanı yöneten ilkelerin, değerlerin, insanın yapıp-etmelerinin bağımlı ya da bağımsız olduklarını inceleyen disipline etik adı verilmektedir (Deniz, İpbüker ve Göksel, 2005).

Etik her şeyden önce istenilecek bir yaşamın araştırılması ve anlaşılmasıdır. Daha geniş bir bakış açısı ile bütün etkinlik ve amaçların yerli yerine konulması, neyin yapılacağı ya da yapılamayacağının; neyin isteneceği ya da istenemeyeceğinin; neye sahip olunacağı ya da olunamayacağının bilinmesidir. Etik insanların kurduğu bireysel ve toplumsal ilişkilerin temelini oluşturan değerleri, normları, kuralları doğru-yanlış ya da iyi-kötü gibi ahlaksal açıdan araştıran bir felsefe dalıdır (MEB, 2006).

Etik, ahlaki olanın özünü ve temellerini araştıran, insanın kişisel ve toplumsal

yaşamındaki ahlaki davranışları ile ilgili sorunları ele alıp inceleyen, "iyi nedir ?" veya "ne yapmalıyız ?" gibi soruları sorgulayan bir felsefe dalıdır (Elçi ve Alpkan, 2006).

Etik, temelde iyi ile kötünün ayırt edilebilmesindeki ölçütler, birey ve grupların davranışlarına yön veren ilke ve kurallar ile değer ve ahlaki prensiplerdir (Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yetiştirme Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi, 2010).

Etik; insan yaşamını ilgilendiren konularda yapılabilecek hareketlerin sınırlarını belirleyen, davranışların öncesinde yol gösterici ve sınırlayıcı kurallar topluluğu, diğer bir ifade ile; insan tutum ve davranışlarının iyi ve doğru ya da kötü ve yanlış olarak değerlendirilmesidir (Avcıoğlu, 2011).

Felsefeci C. Solomon etik kavramını bugün, belli grup ya da toplumların tutumlarını, karakterini birbirinden ayıran özellikler üzerinde yoğunlaştığını belirtmektedir. Solomon'a göre etik, iki temel konu ile ilgilidir. Bunlardan birisi iyi insan olmanın gerektirdiği özellikler, diğeri bireyin davranışlarını belirleyen ve sınırlayan kuralların neler olması gerektiğidir (Akt. Aydın, 2012).

Etik, çok anlamlı, hatta belirsiz anlamlı bir sözcüktür. Onun tam olarak neye karşılık geldiği veya neye delalet ettiği konusunda karışıklıklar yaşanabilmektedir. Gerçekten de günümüzde etiğin tam olarak ne olduğu, neyi kapsadığı konusunda çoğu zaman bir belirsizliğin hüküm sürdüğünü söylemek yanlış olmaz. En azından etik, çoğu zaman ve pek çok yerde ahlakla karıştırılmaktadır. Bu noktada, etiğin farklı anlamlarından birincisinin, onun felsefenin bir alt dalı ya da disiplini olması durumunu ifade ettiğini söylemek bir çıkış noktası oluşturmak veya belli bir ufuk açmak bakımından faydalı olabilir. Etik, felsefenin ahlaklılıkla, ahlaki değerle ilgili olan alt dalına ya da disiplinine karşılık gelir (Cevizci, 2014).

Tanımlamalara baktığımızda etik ile ilgili ortak bir tanımın olmadığını görmekteyiz. Ancak etik denildiği zaman ahlak sözcüğünün de peşin sıra geldiği göze çarpmaktadır. Her ne kadar etik ve ahlak sözcükleri birbiri yerine kullanılsa da aralarında göz ardı edilemeyecek bir ayrım mevcuttur.

2.2.2. Etik ve Ahlak

Etik kelimesi, Yunanca, *"ethos"*dan gelmektedir. *Ethos,* karakter anlamındadır. Hangi değerlerin benimseneceği, bir diğer kimseye nasıl davranılacağı ya da kişinin diğerlerine olan sorumlulukları karakter ya da "etik" meselesidir. Etik terimi, genellikle, ahlak terimiyle değişimli olarak kullanılır. Ahlak terimi "*morality*", etimolojik köken

olarak etikten farklıdır. "*Morality*", Yunanca 'da adet, gelenek-görenek anlamına gelmektedir (Tüsiad, 2005).

Ahlak, kültürel değerler ve ideallerle ilgili doğruları ve yanlışları doğrultusunda nasıl davranılması gerektiğini belirler ve nasıl davranılması gerektiğine ilişkin yazılı olmayan standartları içermektedir. Ahlaksal yargılar gruptan gruba farklılık gösterebilmektedir. Hatta zaman içinde koşullara bağlı olarak ahlaksal bulunmayan, yasaklanmış bir davranış özendirilen bir davranışa dönüşmesi mümkündür. Etik ise hem daha soyut kavramlara dayalı hem de bu kavramlardan ne anlaşılması gerektiğini tanımlamaya çalışmaktadır (Northcraft ve Neale, 1990; Akt. Gözütok, 1999).

Etik ve ahlak birbiri yerine kullanılan iki kavramdır. Oysa bu iki kavram birbirinden farklı anlam ifade ederler "Etik doğru ve yanlış davranış teorisidir. Ahlak ise onun pratiğidir" (Billington, 1997; Akt. Özbek, 2003). Felsefenin en temel disiplinlerinden biri olan etik ahlakla yakın ilişki içinde bulunur. Her ne kadar gerek ahlak gerekse atik aynı kökten, yani töre, gelenek, görenek, alışkanlık, karakter, huy, mizaç anlamına gelen bir kökten türemiş olsa bile etik deyince anlaşılan "felsefe açısından ahlak"tır, genel bir ilkeler teorisidir veya "ahlaklılığın felsefesi"dir (Baer, 2005; Akt. Cevizci, 2014). Felsefeden büyük ölçüde bağımsız, sosyolojik ve kültürel bir alan olarak ahlak, öncelikle ve çok büyük ölçüde toplum içinde bir şekilde oluşturulmuş olan norm ve kurallar sistemine karşılık gelir (Cevizci, 2014). Aydın (2012) ise etiği ahlak üzerine söz söyleme etkinliği olarak ifade etmiştir.

Haynes (2002), etik ve ahlak ilişkisine şu şekilde yaklaşmıştır:

Etik, bir "ahlak bilimi" değildir. Geniş kapsamlı bir davranış kuralları bütünü belirlemek iddiasında değildir; ama iyi yaşamın nasıl olduğunu saptamak amacıyla ahlaki soruları inceler.

Etik, ahlaki nitelikteki davranış, eylem ve yargıları ilgilendiren bir konu olarak felsefenin önemli bir parçası ve sistematik bir çalışma alanı olmuştur. Ahlâk ise yanlış-doğru, iyi-kötü, erdem ve kusur ile davranışları ve davranışların sonuçlarını değerlendirme ile ilgilidir (Baştuğ, 2009).

Filozoflar, bazen ahlak ile etik arasında belirli ayrımlara giderler. Etik, karakterin eğitilmesi ve uygulamada karar verebilmeye karşılık gelirken; ahlak, daha genel olarak bir toplumun doğru ya da adaletli olarak kabul ettiği uygulamalar anlamına gelir. Bununla birlikte ahlaki değerler kişilere, toplumlara, bölgesel, ulusal değerlere ve başta görgü olmak üzere ekonomik, kültürel, eğitim düzeyi ve din gibi ögelere bağlı olarak farklılıklar gösterebilir. Etik değerler, daha evrensel olarak kabul edilmektedir.

Bu ayrımı benimsemiş filozoflar arasında bile, etikle ahlak teriminin birçok noktada çakıştığı da kabul edilir (Tüsiad, 2005).

Ahlak ile etik arasındaki ilişkiyi açıklamak ve anlatmak bakımından edebiyat bilimi ile uğraşanlar ile edebiyatçılar, tiyatro eleştirmenleri ile tiyatrocular, futbol eleştirmenleri ya da hakemler ile futbolcular arasındaki ilişki verilebilir. Bu ikili ilişkilerde ilkler konulara eleştirel bir yaklaşımla değerlendirme yaparlarken, ikinciler ise bizzat uygulayıcılar olarak işlerini yerine getirmektedirler. Eleştirmenler uygulayıcıların yerlerine geçmeden değerlendirme yapmaktadırlar. Buna benzer şekilde etikle uğraşanlarda ahlak konusuna belli bir mesafeden yaklaşarak değerlendirmede bulunmaktadırlar. Etikle uğraşanlar bunu yapmakla ahlaki eylemlerde bulunmamakta, aksine sadece bir bilim adamı olarak eleştirel bir yaklaşımla ahlaki olanı ortaya koymakta ve yansıtmaktadırlar. Bir başka deyişle etik, ahlaki pratiğin kuramı olarak bizzat ahlak pratiği değildir (Pieper, 1999, s.33)

Ahlakın kendisi sosyolojik bir konu olmasına karşılık, ahlak ve ahlakilik etiğin konusunu oluşturur. Etiğin yönelttiği sorular, doğrudan tekil eylemlere ilişkin olmadıkları için; yani belirli bir somut, münferit, özel durumla ilgilenmedikleri için ahlak sorularından ayrılır. Ahlak ve etik arasındaki bu kavramsal farklılıktan çıkan sonuç, etik düşüncelerin kendiliğinden ahlaki olmadığı, ahlaka ilişkin belli bir sorunsala duyulan ilgiden de kaynaklanabileceği ya da tersine, ahlaki düşüncelerin sırf ahlaki olmakla etik düşünceler olmadığı ama pekâlâ etik sorunlara dönüştürülebileceğidir (Deniz, İpbüker ve Göksel, 2005).

2.2.3. Etik ve Eğitim

Eğitimde etik, eğitimin hedefleri, değerleri ve süreçleri açısından öncelikle ele alınması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun en önemli nedeni eğitimin kendisinin, bireylerde davranış değişikliği yaratmak gibi iddialı bir girişim olarak ortaya çıkmasıdır (Aydın, 2012, s.43). Bugüne kadar yapılan çalışmalarda eğitimin genel amacı, bireyin topluma uyum sağlamasını kolaylaştırmak olarak tanımlanmıştır. Toplumda ortak kabul görmüş değerlere uyum, ahlaki değerlerin özümsenip içselleştirilmesi ve insanın proaktif doğasındaki kodların açığa çıkartılması eğitimin temel amaçlarıdır. İnsanın proaktif doğasındaki gizli değerler; bireysel, ulusal ve evrensel düzlemde aynı potada bulunmalıdır. Toplumsal birlik ve beraberlik ile hakkaniyet için bu değerlerin ortaya çıkartılması elzemdir. Bu değerleri ortaya

çıkartacak olan da eğitimin kendisidir (Uysal, 2006). Etik, eğitimde özel durum taşır, çünkü öğretmenler ve yöneticiler, hem ahlâkî sorunlarla kuşatılmışlar hem de öğrencilerin, gelecek kuşağın eğitiminin ve ahlâkî iyiliğinin sorumluluğu her zamankinden çok onlardadır (Haynes, 2002, s.17).

Pieper (1999)'e göre; Eğitim, insanı doğumdan ölüme etkileyen ve bir şekle sokmaya çalışan bir süreçtir. Etik ise insanın ne yapmalıyım? Nasıl yapmalıyım? sorularına vermeye çalıştığı yanıttır. Eğitim ve etik arasında bu anlamda zorunlu bir ilişki vardır. Buradan hareketle eğitim, yaşam boyunca süren etik bir kendini tanıma sürecidir.

Eğitimde etiğin önemli bir yeri vardır. Öğretmenler giderek daha çok etik sorunla uğraşmaktadır. İnsan hakları kavramının toplumun gündeminde daha fazla yer alması, öğrenci hakları gibi kavramları da gündeme getirmiştir. Toplumun bilinç düzeyinin artmasıyla birlikte, öğretmen öğrenci ilişkileri daha ayrıntılı ele alınmaya ve değerlendirilmeye başlanmıştır. Öğretmenler öğrencilerle, velilerle, okul yöneticileri ve diğer öğretmenlerle ilişkilerinde, "Ne yapmalıyım?", "Bu doğru olur mu?" soruları ile karşı karşıya kalmaktadır (Haynes, 2002).

İyi bir insan olabilmek için insanın nasıl yaşaması gerektiğini söyleyen ahlaki, normatif etik anlayış, öğrenimin ve verilme biçiminin seçilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim, insan davranışların dolayısıyla da kişiliğinin oluşturulmasına yardım eder. Doğru-yanlış, sorumluluk, ödev, adalet, iyi-kötü gibi etik kavramlar davranışları değerlendirmek, onaylamak veya onaylamamak için de temel değer ölçütleridir. Dolayısıyla eğitimle ilgili değerlendirmelerde etik bir yaklaşımın temele alınması daha sağlıklı değerlendirmelerin yapılmasına zemin hazırlayacaktır. Çünkü etik, her zaman insanların yaşam gerçekliğinde 'nasıl yapmalı' konusunda yön verme özelliğine sahiptir (Pieper, 1999). Bu özelliğin kazandırılmasında da en büyük pay eğitimin uygulayıcısı ve bir model olan öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlik bir meslektir ve onun diğer mesleklerden ayıran önemli farklarından birisi eğitim ve etik kavramları arasındaki ilişkide gizlidir. Bu bakımdan öğretmenlik mesleğinin, "tüm mesleklerin meslek adamını yetiştirmesi" bakımından diğer mesleklerden daha önemli ve farklı bir işlevi bulunmaktadır. Bu durum aynı zamanda onun kendine has özellikleri bağlamında bir mesleki etiğe sahip olmasını gerekmektedir (Toprakçı, Bozpolat ve Buldur, 2010).

2.2.4. Meslek Etiği

Bir meslek sahibi olmak, sağlıklı bir gelişime sahip bütün bireyler için çok önemlidir. Meslek kişinin kimliğinin en önemli kaynaklarından biri olarak, toplumda saygı görmesine, başkaları ile ilişki kurmasına, toplumda bir yer edinmesine ve işe yaradığı duygusunu yaşamasına olanak veren bir etkinlik alanıdır (Kuzgun, 2000, s.2).

Günümüzde artık etik değerlere sahip olmayan bir meslek düşünülmemektedir. Etik değerler meslekleri meslek yapan, mesleklere kişilik kazandıran, mesleği belli normlara oturtan değerlerdir ki buda iş dünyasında başarılı ve sağlıklı ilişkilerin geliştirildiği ortamları oluşturmaktadır (Selimoğlu, 2006, s. 437). İş hayatındaki davranışları yönlendiren, onlara rehberlik eden etik prensipler ve standartların toplamına "mesleki etik" denilmektedir. Belirli bir meslek grubunun, meslek üyelerine emreden, onları belli kurallarla davranmaya zorlayan, kişisel eğilimlerini sınırlayan, yetersiz ve ilkesiz üyeleri meslekten dışlayan, mesleki rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini korumayı amaçlayan mesleki ilkelerdir (MEB, 2006).

Meslek etiğinin en önemli yanı belki de insan haklarıyla yakından ilgili olmasıdır. Dolayısıyla birçok çalışma sahası için meslek etiği refah hakları veya insan hakları kavramlarıyla karakterize durumdadır. Ayrıca meslek etiğinin kurumlardan düzenli bir çalışma ortamı beklentisinden ötürü kurum personelinin de etkili bir çalışma gösterebilmesi için yargıdan bağımsız yüksek düzeyde bireysel özerklik göstermesi beklenir. Böylece her meslek alanı kendi çalışma alanına has doğru ve yanlış gibi kavramların değerinin sistematik çalışmasını ve meslek içindeki ilkeleri belirten davranış kurallarını ortaya koyar. O zaman iyi bir profesyonel kimdir ve nasıl olmalıdır? (Öztürk, 2010)

Her mesleğin, yine o meslek mensupları tarafından belirlenen meslek etiği (meslek ahlakı) ile ilgili ilke ve kuralları vardır. Bu ilke ve kurallar, o mesleğin tüm mensupları tarafından titizlikle korunur, hepsi de bu kurallara mutlaka uymak zorundadır. Bir mesleğin saygınlığı, tüm mensuplarının, o meslek mensuplarınca belirlenmiş olan etik ilke ve kurallara uygun tutum ve davranışta bulunma derecelerine göre azalır ya da çoğalır. Bu ilke ve kurallara uymayanlar uyarılır, uymamakta ısrar edenler de dışlanır, hatta o meslekte kalmaları engellenir (Akyıldız, 2007).

Mesleki etik, bir özdenetim düzeneği gibi çalışır. Ama öteki denetim biçimlerinden farklı olarak içseldir ve manevi bir nitelik taşır. Meslek etiği, genel ahlaki ilkelerin söz konusu meslek özelinde yeniden yazılmasıdır. Genel ahlak kurallarının

ötesinde bu kez mesleki ahlak ilkeleri, etik kurallar olarak "mesleki davranış ilkeleri" adıyla yazılıdır ve bir belge olarak ortadadır (Kubilay, 2003, s.26).

Kuçuradi (2003)'e göre bugün "etik" adı altında karşımıza çıkan ahlakların ve ahlaklılık bildirgelerinin ya da "meslek etiklerinin" de yaşamımızda önemli bir yeri vardır; ama felsefi bilgiyle oluşturuldukları ve değerlendirildikleri takdirde ve kendilerine özgü işlevleri bilindiği takdirde yaşamımızda yerleri vardır.

2.2.5. Öğretmenlik Meslek Etiği

Öğretmenlik ve etik birbirine çok yakın kavramlardır. Bunlar birbirinden ayrı düşünülemezler. İdeal bir öğretmen, yalnız kusursuz öğretme yetenekleri ile değil, aynı zamanda yasama biçimi ile de örnek alınacak ahlaki bir modele dönüşür. Yani bu anlamda öğretmen, öğrettiklerini örnek olarak yaşayan ideal biridir (Pieper, 1999, s.118).

Diğer mesleklere oranla öğretmenlik mesleği ve etik arasında biraz daha fazla bir ilişki olduğu göz ardı edilemez. Bir öğretmenin branşı ne olursa olsun, bazı etik ilkeler doğrultusunda hareket etme zorunluluğu vardır ve sorumluluklarının neler olduğunu çok iyi bilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, görevinde istenilen nicelik ve nitelikte de yeterli olmalıdır. Bundan da öte öğretmenler davranışlarından ve bunların topluma maliyetinden de kendileri sorumludur (Ilgaz ve Bilgili, 2006).

Etik, eğitimde özel bir anlam taşır; çünkü öğretmenler ve yöneticiler, hem ahlaki sorunlarla kuşatılmıştır, hem de şu anda öğrencilerinin yani gelecek kuşağın eğitiminin ve ahlaki iyiliğinin sorumluluğu her zamankinden çok onlardadır (Haynes, 2002, s.17).

Öğretmenlik mesleği kendine has bir takım özellikleriyle, diğer tüm meslek gruplarından ayrılmaktadır. Bu özelliklerinden en önemlisi, öğretmenliğin diğer tüm mesleklerin öğreticisi olmasıdır. Öğretmenlik mesleği bu yönüyle, tüm toplumlarda saygı gören, yüksek statü atfedilen kutsal konumdadır ve bu mesleği sürdüren kişilerin de, yukarıda belirtilen sorumluluklar kapsamında, tüm uygulamalarında etik ölçütlere uyma gerekliliği daha da önemli hale gelmektedir (Pelit ve Güçer, 2006, s. 101).

Öğretmenler etiği gerçekten içselleştirememişlerse, bu konuda öğrencilerine pek de katkıları olacağı söylenemeyecektir. Öğretmenlerin uygulamadığı, bilmediği veya inanmadığı değerleri kendi öğrencilerine aktarmaya çalışmaları, öğrenciler üzerinde etkili olmayacaktır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının gerekli ve yeterli eğitim almaları meslek etiğini kendilerine rehber edinmeleri önem taşımaktadır. Çünkü

gelecekte sağlam yapılı, dürüst ve güvenilir bir toplum yapısına, hayatlarında etik değerleri ön plana çıkararak tüm ilişkilerini etik değerler üzerine yapılandıran ve bu değerleri öğrencilerine de aktarabilen öğretmenler sayesinde ulaşılabilecektir (Karataş, 2013). Öğretmenlik mesleği ile ilgili bazı davranışlar şöyle sıralanabilir (Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yetiştirme Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi, 2010, s.14):

- Başkalarının fikirlerine değer verir.
- Davranışlarında saygılıdır.
- Farklılıklara karşı önyargısızdır.
- Her öğrencinin başarabileceğine inanır.
- Çocuk haklarının korunması gerektiğine inanır.
- İnsan haklarına saygı duyar.
- Demokratik tutum ve davranışlara sahiptir.
- Yerel ve evrensel değerlerin gelişmesini destekler.
- Toplumsal ve mesleki etik değerleri benimser ve bunlara uygun davranır.
- Bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili yasal ve ahlâki sorumlulukları bilir.
- Davranışlarında tutarlı ve dürüsttür.
- Engelli haklarına saygı duyar.
- İnsanlara karşı kırıcı değildir.
- Resmiyete ve gizliliğe uyar.
- Mesleki sırları kimseyle paylaşmaz.
- Dedikodudan uzak durur.
- Deneyim ve bilgilerini arkadaşları ile paylaşır.
- Sorumluluklarını yerine getirir.
- Topluma karşı sorumluluk bilinci duyar.
- Adil tutum ve davranışlara sahiptir.
- Söz ve eylemlerinde tutarlı ve dürüsttür.

Örenel (2005, s.18-20) etik açıdan öğretmenler için uyulması gereken birtakım standartları şu şekilde belirtmiştir. Bunlar:

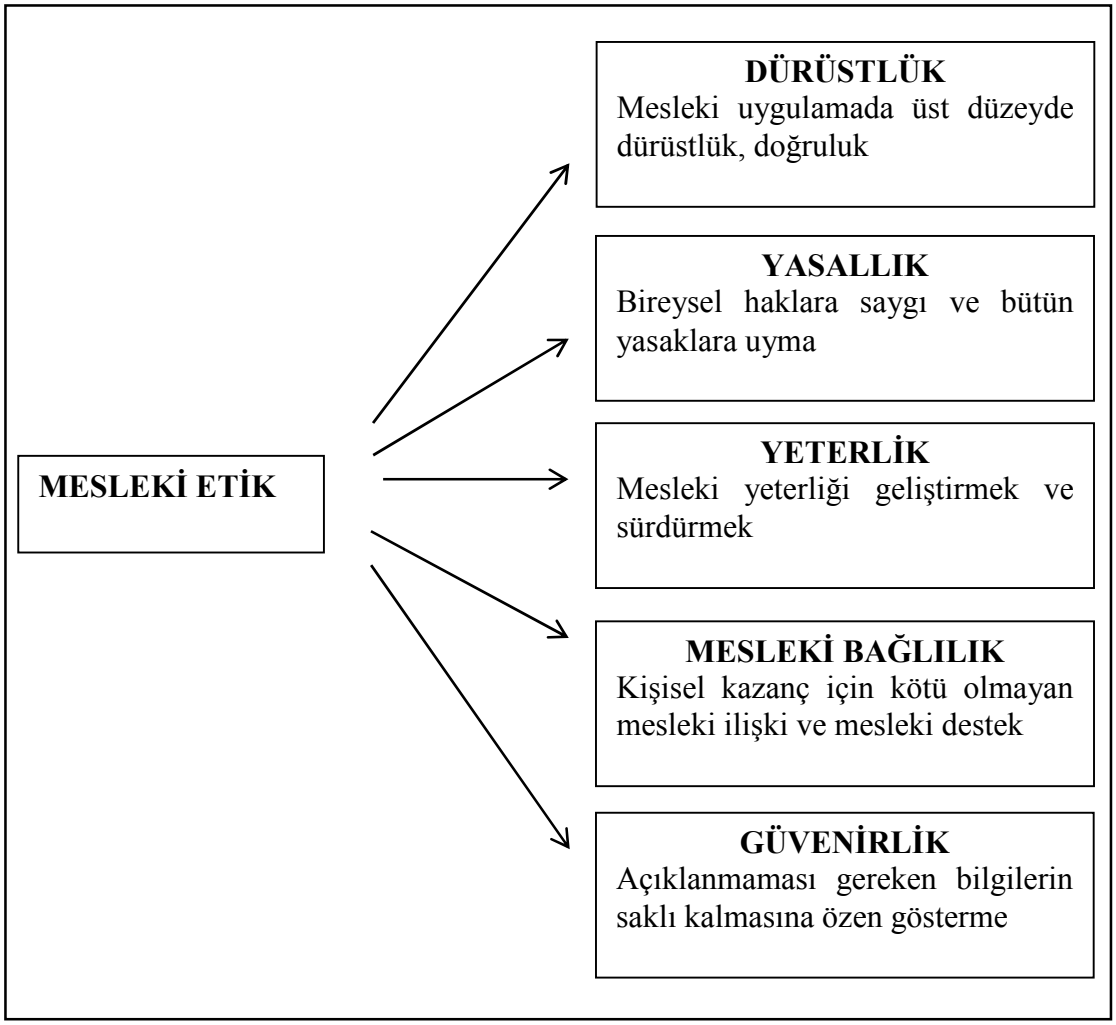
1. Öğretmen öğrencilerini sürekli olarak izlemeli ve öğrencilerinin karakter gelişimi ile uyguladığı program amaçları arasında ki dengeyi iyi organize edebilmelidir.
2. Öğretmen bir model olmalıdır; dolayısı ile öğretmenin geniş bir genel kültüre sahip olması gerekmektedir.
3. Öğretmen öğrencini güvenini kazanmalıdır.
4. Öğretmen öğrencilerin yalnızca okul içinde ki etkinlik ve gelişiminden sorumlu değildir. Öğretmen sadece öğrencilerini okul da değil; okul çevresinde izlemelidir ve velilileri ile görüşmeye önem vermelidir.
5. Bir öğretmen mesleki anlamda yeterli olmalıdır. Öğretmen öğreteceği konular ve bunları nasıl öğreteceğini iyi bilmelidir. Öğrencilerin öğrenmede ki hızlarını dikkate almalı ve her öğrencinin bilgi ve beceri kazanmasına imkan sağlamalıdır.
6. Öğretmen işleyeceği dersin amaçları ile öğretim kaynaklarını geniş ölçüde bağdaştırıp uygulayabilmelidir.
7. Öğretmen öğrencilerin ihtiyaç ve isteklerine eğilmeli ve bunları olabilirlik çerçevesinde karşılamaya çalışmalıdır.
8. Bir öğretmen öğrencilerin bireysel, kültürel ve entelektüel farklılıklarına saygı duymalıdır.
9. Öğreten toplumla ve diğer meslektaşlarıyla sürekli işbirliği içinde olmalı ve alanında ki gelişmeleri meslektaşlarıyla paylaşmalıdır.
10. Öğretmen kendini sürekli yenileyebilmelidir.
11. Öğretmen sınıf içinde ve toplumda öğrencilerin dikkatli olmaları gereken ahlak kurallarını onlara açıklamalı ve uygulamalarını sağlamalıdır.
12. Öğretmen öğrencilerin öğrenme stillerine uygun bilgi kaynak seçip uyarlayıp geliştirebilmelidir. Bunun yanında onların gelişmesini sergileyebileceği ortamları hazırlayabilmelidir.
13. Farklı öğretim tekniklerinin bilmeli ve konuya uygun öğretim tekniğini bilinçli ve doğru şekilde kullanarak öğretimi gerçekleştirmelidir. Öğretmen öğrencilerine hata yapma, risk alma ve cesaret becerisini kazandırabilmelidir. Öğrencilerin ancak güven dolu bir atmosferde zihinsel, duygusal ve bedensel açıdan gelişebileceklerini bilmelidir.
14. Öğretmen öğrencilerinin ufkunu genişletmeli ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmaya çalışmalıdır.

15. Öğretmen çok iyi derece de sınıf yönetimi teknik ve becerisine sahip olmalıdır.
16. Öğretmen gelişen teknolojiyi çok iyi takip edebilmeli ve bunu öğrencilerin gelişimi yönünde kullanabilmelidir.
17. Okul, aile ve toplum arasında kurulan iletişimin etkili bir şekilde işlemesi için özen göstermelidir; velileri okula çekebilmeli ve anne – babaya çocuklarına nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda bilgiler vermelidir.
18. İnsan hakları ve ülkenin eğitim felsefe ile öğretim arasında ki ilişkiyi kavramalı ve bunu eğitim- öğretim alanına yansıtmalıdır.
19. Öğretmen sahip olduğu yetenek ve becerilerini en üst düzeyine kadar kullanmalıdır.

2.2.6. Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeleri

Öğretmenlik bir meslek olarak, mesleki etik ilkeleri de olan bir meslektir. Çünkü mesleğin yerine getirilmesi sürecinde öğretmenlerin bu ilkelere uyması bir gerekliliktir. Öğretmen, mesleğe girerken mesleğin ilkelerine sadık kalacağını önceden kabul eder (Gündüz ve Coşkun, 2012).

Özbek (2003) mesleki etik ilkelerin her meslek için ayrı ayrı düzenlenmesine rağmen ortak ilkelerin çok olduğunu, bu ilkelerin başında da dürüstlük, güvenirlik, mesleki bağlılık ve saygıyı belirtmiştir. Wiley (2000)'den aktardığı bu ortak ilkeler şekil 4'teki gibidir:



Şekil 4. İnsan kaynakları yöneticileri için etik ilkeler

Kaynak: Wiley, 2000; Akt. Özbek, 2003

Bir kamu personeli olan öğretmenleri yakından ilgilendiren, etik ilkeler ile ilgili önemli gelişmelerden biri olan ve 13 Nisan 2005'te yayımlanan Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ve Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik'te amaç şu şekilde belirtilmiştir:

> Madde 1 - Bu Yönetmeliğin amacı; kamuda etik kültürünü yerleştirmek, kamu görevlilerinin görevlerini yürütürken uymaları gereken etik davranış ilkelerini belirlemek, bu ilkelere uygun davranış göstermeleri açısından onlara yardımcı olmak ve görevlerin yerine getirilmesinde adalet, dürüstlük, saydamlık ve tarafsızlık ilkelerine zarar veren ve toplumda güvensizlik yaratan durumları ortadan kaldırmak suretiyle kamu yönetimine halkın güvenini artırmak, toplumu kamu görevlilerinden beklemeye hakkı olduğu davranışlar konusunda

bilgilendirmek ve Kurula başvuru usul ve esaslarını düzenlemektir (Resmi Gazete, 2005).

Yönetmelikte belirtilen etik davranış ilkeleri ise şu şekildedir (Resmi Gazete, 2005):

- Görevin yerine getirilmesinde kamu hizmeti bilinci
- Halka hizmet bilinci
- Hizmet standartlarına uyma
- Amaç ve misyona bağlılık
- Dürüstlük ve tarafsızlık
- Saygınlık ve güven
- Nezaket ve saygı
- Yetkili makamlara bildirim
- Çıkar çatışmasından kaçınma
- Görev ve yetkilerin menfaat sağlamak amacıyla kullanılmaması
- Hediye alma ve menfaat sağlama yasağı
- Kamu malları ve kaynaklarının kullanımı
- Savurganlıktan kaçınma
- Bağlayıcı açıklamalar ve gerçek dışı beyan
- Bilgi verme saydamlık ve katılımcılık
- Yöneticilerin hesap verme sorumluluğu
- Eski kamu görevlileriyle ilişkiler
- Mal bildiriminde bulunma

Yönetmelikte aynı zamanda aşağıdaki "Etik Sözleşmesi"ne de yer verilmiştir (Resmi Gazete, 2005).

Etik Sözleşmesi

Kamu hizmetinin her türlü özel çıkarın üzerinde olduğu ve kamu görevlisinin halkın hizmetinde bulunduğu bilinç ve anlayışıyla;

- Halkın günlük yaşamını kolaylaştırmak, ihtiyaçlarını en etkin, hızlı ve verimli biçimde karşılamak, hizmet kalitesini yükseltmek ve toplumun memnuniyetini artırmak için çalışmayı,
- Görevimi insan haklarına saygı, saydamlık, katılımcılık, dürüstlük, hesap verebilirlik, kamu yararını gözetme ve hukukun üstünlüğü ilkeleri doğrultusunda yerine getirmeyi,
- Dil, din, felsefi inanç, siyasi düşünce, ırk, yaş, bedensel engelli ve cinsiyet ayrımı yapmadan, fırsat eşitliğini engelleyici davranış ve uygulamalara meydan vermeden tarafsızlık içerisinde hizmet gereklerine uygun davranmayı,
- Görevimi, görevle ilişkisi bulunan hiçbir gerçek veya tüzel kişiden hediye almadan, maddi ve manevi fayda veya bu nitelikte herhangi bir çıkar sağlamadan, herhangi bir özel menfaat beklentisi içinde olmadan yerine getirmeyi,
- Kamu malları ve kaynaklarını kamusal amaçlar ve hizmet gerekleri dışında kullanmamayı ve kullandırmamayı, bu mal ve kaynakları israf etmemeyi,
- Kişilerin dilekçe, bilgi edinme, şikayet ve dava açma haklarına saygılı davranmayı, hizmetten yararlananlara, çalışma arkadaşlarıma ve diğer muhataplarıma karşı ilgili, nazik, ölçülü ve saygılı hareket etmeyi,
- Kamu Görevlileri Etik Kurulunca hazırlanan yönetmeliklerle belirlenen etik davranış ilke ve değerlerine bağlı olarak görev yapmayı ve hizmet sunmayı taahhüt ederim.

Kapsam içerisindeki kamu görevlileri, "Etik Sözleşme" belgesini imzalamakla yükümlüdürler. Öğretmenler de göreve başlarken bu belgeyi imzalamakta ve bu belge öğretmenlerin özlük dosyalarında saklanmaktadır. Lakin teorik olarak imzalanan bu belge öğretmenlerin etik ilkeleri tümüyle benimsediğinin ve uyguladığının garantisini verememektedir. Etik ilkeler içselleştirilmediği müddetçe bu sözleşme de bir prosedür olmanın ötesine gidemeyecektir.

Öğretmenler yeni nesilleri yetiştirirken önce kendilerinde ki bazı eksikleri fark etmeli ve bunları düzeltilmelidirler. Öğretmen en başta adil, dürüst, saygılı, sevgi dolu olmalıdır. Bunların dışında örgütüne okuluna yasalara bağlı, insan haklarına inanan ve insanlara değer veren güven verici bir karaktere sahip olmalıdır. Mesleki anlamda

yeterliliklerini sağlamış kendini mesleki anlamda geliştiren ve bu kutsal mesleğin ne kadar büyük bir sorumluluk gerektirdiğinin bilincinde olmalıdır (Obuz, 2009).

Aydın (2012) öğretmenlik mesleği ile ilgili etik ilkeleri şu şekilde belirtmiştir:

1. *Profesyonellik:* Öğretmenlik meslek etiğinden söz edebilmek için öncelikle, öğretmenin işinde profesyonel olması gerekir. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görevleri belirtilen standartlar içinde yapabilecek yeterlikte olmayan bir öğretmenin meslek etiği ilkelerinden söz etmek olanaksızdır.
2. *Hizmette sorumluluk:* En genel anlamda sorumluluk, belirli bir görevin istenilen nitelik ve nicelikte yerine getirilmesidir. Bu anlamda öğretmen bir kamu hizmeti olarak eğitimde üzerine düşen büyük sorumluluğun bilinci içinde olmalıdır.
3. *Adalet:* Öğretmen, her türlü eyleminde adil olmak ve öğrenciler arasındaki ilişkilerde de adaleti sağlamak sorumluluğuna sahiptir. Öğrencilere söz hakkının adil olarak paylaştırılmasından başlayıp, sınıf içi ve dışı etkinliklere katılıma kadar uzayan her türlü etkinlikte adaletin sağlanması son derecede önemlidir.
4. *Eşitlik:* Eşitlik, yararların, sıkıntıların, hizmetlerin dağıtılmasında uygulanacak sınırların belirlenmesini içerir.
5. *Sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması:* Bir öğrencinin en temel haklarından biri, sağlıklı ve güvenli bir okul – sınıf ortamında bulunmaktır. Bu nedenle öğretmenlerin en temel etik sorumluluklarından biri de sınıf ortamında düzen ve disiplini sağlayarak, öğrenci sağlığını ve güvenliğini tehdit edecek her türlü unsurun ortadan kaldırılmasını sağlamaktır.
6. *Yolsuzluk yapmamak:* En genel anlamıyla yolsuzluk, bir çıkar karşılığında kamu yetkilerinin yasa dışı kullanımı olarak tanımlanabilir. Burada sağlanması amaçlanan kazançlar maddi kazançlar olabileceği gibi parasal olmayan özel amaçlara yönelik de olabilir.
7. *Dürüstlük- doğruluk ve güven:* Etik davranış, başkaları ile ilişkilerde dürüst olmayı ve içtenliği gerektirir. İçten ve dürüst davranmayan öğretmenler, ilişkilerde kendi sonlarını hazırlarlar ve güven ortamı ortadan kalkar. Oysa güven ilişkilerin temel unsurudur.
8. *Tarafsızlık:* Tarafsızlık ya da nesnellik, insanın bireyleri ya da nesneleri oldukları gibi görebilmesi ve bu görüntüyü bireyin kendi istek ve korkuları

ile oluşturduğu görüntüden ayırabilmesidir. Nesnel olabilmek kişinin duygularını değil, aklını kullanmasını gerektirir.

9. *Mesleki bağlılık ve sürekli gelişme:* Örgütsel bağlılık, işgörenlerin örgüt üyeliklerini sürdürmeleri ve örgütte kalmak istemeleri olarak tanımlanabilir. Örgüte bağlı işgörenler, örgütten etkilenirler ve kendileri de ortak amaçların gerçekleştirilmesi için ortaklaşa bir çaba gösterirler.
10. *Saygı:* İnsan, her şeyden önce insan olduğu için değerlidir. İnsanın değeri ve onuru, insan ilişkilerinde köşe taşı niteliği taşır. İnsan canlı varlıklar içinde en gelişmiş olan, düşünen, akıl yürüten, iletişim kuran, gelecek için planlar yapan bir varlıktır ve bu yönleri ile saygıdeğerdir.
11. *Kaynakların etkili kullanımı:* Kurumsal ve kamusal kaynakların etkili kullanımı öğretmenlerden beklenen bir başka önemli etik davranıştır. En kıt ve değerli kaynak zamandır. Bu açıdan "öğretim zamanının" etkili kullanımı öğrencilerin yararını en üst düzeye çıkaracaktır. Derse geç girmek, erken ayrılmak ders süresince zamanı iyi kullanmamak, kişisel işlerini eğitim-öğretim ortamında yapmak, derse hazırlıksız girmek, öğrenci çalışmalarına ve ödevlerine yeterince zaman ayırmamak, öğrencilerin soru sormalarını ve tekrarlar yapılmasını geçiştirmek, eğitsel değeri olmayan konuşmalarla zamanı tüketmek, öğretim zamanının etkili kullanılmadığının göstergeleri sayılabilir.

Amerikan Öğretmenler Derneği de öğretmenlerin davranışlarına yol gösterecek mesleki etik ilkeleri öğrencilere, mesleğe, meslektaşlara, velilere ve topluma yönelik olmak üzere dört ana başlık altında toplamıştır (Akt. Manolova, 2011):

1. Öğrencilere yönelik mesleki etik ilkeler. Öğretmen, tüm öğrencilere karşı düşünceli ve adil, disiplin dahil olmak üzere, tüm sorunları yasal ve okul politikası çerçevesinde çözmeye çalışır; bilinçli olarak öğrenciyi aşılamaz; öğrenci ile ilgili gizli bilgiyi yasal zorunluluk olmadıkça kimseyle paylaşmaz; öğrencinin öğrenim şartlarına, sağlığına ve güvenliğine zarar verebilecek durumlardan korumak için çaba gösterir; gerçekleri değiştirmeden ve önyargısız sunmaya çabalar.
2. Mesleğe yönelik mesleki etik ilkeler. Öğretmen, yaptığı işin sorumluluğunu taşır ve mesleki yeterliliğini sürekli geliştirme ihtiyacı içerisindedir;

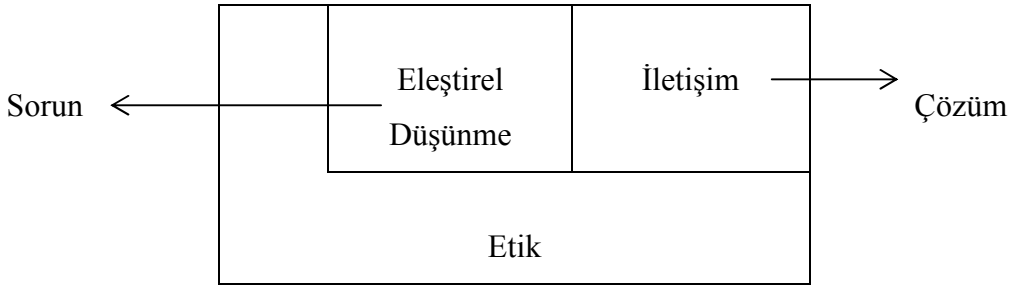
yasalara uyan ve saygı gösteren bir birey olarak mesleğinin onurunu korumaya çalışır; mesleki yeterliğine göre verilen görev ve sorumluluğunu kabul eder ve sözleşme şartlarına sadık kalır; meslek görevini yerine getirebilmek için ruh sağlığını, fiziksel dayanaklığını ve sağduyusunu korur; profesyonelliğini geliştirir; etik ilkelere aykırı olmayan yazılı okul politikası, yönetmelik ve kurallara uygun davranır; eğitim kurumlarının veya okulun resmi politikasını kasıtlı olarak değiştirmez ve çalıştığı kurum ile kendi görüşlerini ayırt eder; kendisine ayrılan fonların hesaplarını dürüstçe yapar; kurum ve meslek yetkisini kişisel amaçla kullanmaz.

3. Meslektaşlara yönelik mesleki etik ilkeler. Öğretmen, mesleğin tüm üyeleri ile eşit ve dürüstçe bir iletişim içerisinde olup örnek olmaya çalışır; meslektaşları ile ilgili gizli bilgiyi yasal zorunluluk olmadıkça kimseyle paylaşmaz; bir çalışma arkadaşı veya okul sistemi hakkında bilerek yanlış ifadelerde bulunmaz; meslektaşın seçim özgürlüğüne müdahale etmez, oluşan baskı eylemlerini ise ortadan kaldırmak için çalışır.
4. Velilere ve topluma yönelik mesleki etik ilkeler. Öğretmen, ulusal kamu eğitiminin egemenliğini koruma sorumluluğunu taşır; yüksek kalitede eğitimin hem toplumun hem eğitim birliklerinin ve öğretmenlerin ana hedefi olup, bu grupların ortak çabaları ile gerçekleştirilebilecek olduğu bilincindedir; Öğrenci ile ilgili ve öğrenci menfaatine olan tüm gerekli bilgiyi velilere sunar; toplumda ve kendi sınıfındaki farklı kültürden olan bireylerin gelenek ve değerlerine saygı gösterir; okul-toplum ilişkilerinde pozitif ve aktif bir rol alır.

2.3. Eleştirel Düşünme ve Etik ile İlgili Kuramsal Açıklamalar

Yurt içinde yapılan araştırmalarda eleştirel düşünme ve etik arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmaya ne yazık ki rastlanamamıştır. Ancak yurt dışında Paul (1988), öğrencilere ahlak ve karakteri, zorlama ya da sistematik ödüllendirme olmadan nasıl kazandırabiliriz sorununa, etik programının kalbine eleştirel düşünmeyi yerleştirmenin önemini vurgulayarak çözüm bulmuştur. Card (2002) "Etik Derslerinde Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmek için Durum Çalışmalarının Kullanımı" çalışmasında etiğin eleştirel yansıtıcı ahlak yapısından meydana geldiğini, etiğin bir düşünme süreci olduğunu ayrıca eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminin desteklenmesinin insanların

daha etik düşünebilmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Healey, Ribchester ve Ross (2011) "Etik Öğrenci: Lisans Programında Eleştirel Düşünme için Etik Öğretimi" çalışmasında da etik konular üzerinde düşünmenin eleştirel düşünme becerilerini geliştireceği ifade edilmiştir. Drogan (2009) ise etik ve eleştirel düşünmeye iletişimi de dahil ederek aralarındaki ilişkiyi şekil 5'teki gibi şemalaştırmıştır:



Şekil 5. Etik, eleştirel düşünme ve iletişim arasındaki ilişkiler
Kaynak: Drogan, 2009

Eğer eleştirel düşünme becerisinden ve bu düşünmenin sonucu olarak etkili iletişimden yoksun isek bir konu hakkında bildiklerimiz çok az önemli olur. Bu iki şeyi yapmak için gerekli olan ise etiğin temeli oluşturmasıdır (Drogan, 2009).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu başlıkta eleştirel düşünme ve mesleki etik alanında yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Eleştirel Düşünme İle İlgili Yapılan Çalışmalar

2.4.1.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Yeşilpınar ve Doğanay (2014), çalışmasında sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenen, Adana ili merkez ilçelerinde görev yapan 35 sınıf öğretmeni ve Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü dördüncü sınıfta öğrenim gören 35 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılmasına ilişkin bulgularda sınıf

öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeyi; "entelektüel şüphecilik, bilgiyi anlamlandırma ve yargılama, çoklu bakış açısı ve bağımsız düşünme" temaları altında tanımladıkları görülmüştür. Katılımcıların değindiği bazı kavramlar ilgili alan yazında belirtilmiş olsa da eleştirel düşünmede önemli görülen problem çözme, yargıyı erteleme gibi kavramlara hiç değinmedikleri ortaya çıkmıştır. Eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılmasına dönük bulgular incelendiğinde dikkat çeken diğer bir nokta ise öğretmen adaylarının tanımlarında çok boyutlu düşünme, üst düzey düşünme ve neden-sonuç ilişkisi kurma gibi zihinsel süreçleri vurgulaması, bazı sınıf öğretmenlerinin ise eleştirel düşünmeyi ürüne yönelik tanımlamış olmasıdır. Katılımcıların eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterlik algıları bütüncül bir şekilde değerlendirildiğinde ise sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisinin değerlendirilmesi boyutundaki; öğretmen adaylarının ise sınıf ortamının eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine uygun olarak düzenlenmesi konusundaki yeterlik algılarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının yeterlik algılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretim sürecinin diğer boyutlarına göre sınıf ortamını eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine uygun olarak düzenleyebilme konusunda kendilerini daha yeterli algıladıkları görülmektedir. Eğitim eksikliğine dayalı olarak kendilerini yetersiz gören sınıf öğretmenlerinin bu görüşlerinde hizmet içi eğitim almamalarını ve uygulamaları çeşitlendirme bilgi eksikliğine sahip olmalarını sıklıkla vurguladıkları ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının yetersizlik nedenleri incelendiğinde ise katılımcıların büyük çoğunluğunun geçmiş yaşantıların olumsuz etkisi altında lisans eğitiminin eksikliğine ve mesleki deneyim eksikliğine değindiği ortaya çıkmıştır.

Yüksel, Sarı-Uzun ve Dost (2013), çalışmasında matematik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düzeyini belirlemeyi ve eleştirel düşünme eğilimlerini farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 2012-2013 öğretim yılı bahar döneminde Ankara ili sınırları içerisinde yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan toplam 150 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Öğrenci Bilgi Formu" ve Facione ve arkadaşları (1998) tarafından geliştirilen ve Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin

cinsiyete, sınıf düzeyine ve mezun olunan lise türüne göre fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimlerine sahip olmalarının eleştirel düşünme eğilimlerini arttırdığı düşünülmektedir.

Akdere (2012), Türkiye'deki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini, eleştirel düşünme öğretimine yönelik tutumlarını ve eleştirel düşünme öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarını ayrıca öğretmen adaylarının bazı demografik özellikleri ile bu üç değişken arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma Yedi bölgeden on dört devlet üniversitesinden 1235 son sınıfta okuyan öğretmen adayının katılımı ile yürütülmüştür. Çalışma analizleri ise 1091 öğrenciden gelen veriler üzerinden yapılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Testi, Eleştirel Düşünme Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği, Eleştirel Düşünme Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği ve Katılımcı Bilgi Formu ile toplanmıştır. Analizler sonucunda, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin orta-alt düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme öğretimine yönelik tutumları orta derecede olumlu, öz yeterlik inançları ise yine orta derecede güçlü bulunmuştur. Eleştirel düşünme öğretimine yönelik tutum ile eleştirel düşünme öğretimine ilişkin öz yeterlik inancının performans yeterliği boyutu arasındaki ilişki orta derecede anlamlı çıkmıştır. Bağımsız değişkenler ile eleştirel düşünme becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Eleştirel düşünme öğretimine yönelik tutumları ile öğrenim gördükleri bölümleri, kümülatif not ortalamaları, mezun oldukları lise, babanın eğitim durumu ve okuma alışkanlıkları arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme öğretimine ilişkin öz yeterlik inançları açısından bakıldığında ise, performans öz yeterliği ile adayların daha önce eleştirel düşünmeye dayalı bir ders alıp almamaları arasında anlamlı bir ilişki, kazanım öz yeterliği ile de öğretmen adaylarının eğitim gördükleri bölüm, kümülatif not ortalamaları ve okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Bağcı ve Şahbaz (2012), Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeye çalışmıştır. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri cinsiyet, akademik başarı notu, anlama becerilerinde (dinleme- okuma) kendilerini yeterli hissetme durumları ile anlatma becerilerinde (konuşma - yazma) kendilerini yeterli hissetme durumlarına göre değişip değişmediğini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği

Bölümü üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören toplam 123 öğrenci oluşturmuştur. Verileri toplamak amacıyla Özdemir (2005) tarafından geliştirilen 30 maddelik "Eleştirel Düşünme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın analiz sonucuna göre, Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri cinsiyetlerine ve akademik başarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Adayların eleştirel düşünme becerilerinin, okuma ve konuşma becerilerinde kendilerini yeterli hissetme durumlarına göre farklılaştığı, dinleme ve yazma becerilerinde kendilerini yeterli hissetme değişkenlerine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özelçi (2012), sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarını ve bu tutumlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi ve çeşitli değişkenlerin eleştirel düşünme tutumlarını ne oranda yordadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelindeki araştırmada nitel ve nicel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Bu yüzden örneklem seçimi de iki aşamada yapılmıştır. Nicel çalışma grubunu birinci ve dördüncü sınıfta okuyan 1342 sınıf öğretmeni adayı oluştururken nitel çalışma grubunu da Adnan Menderes Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 91 öğretmen adayı oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği", yarı yapılandırılmış "Görüşme Formu" ile Bacanlı, İlhan ve Aslan (2009) tarafından geliştirilen "Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT)", Sümer ve Güngör tarafından geliştirilen "Çocuk Yetiştirme Stilleri" ölçeği ve "Kişisel Bilgi Formu" olmak üzere beş farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumları ortalamanın üzerindedir. Ayrıca Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumları;

- Cinsiyete, sınıf düzeyine ve anne-baba eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.
- Yaşa göre "Neden Aramaya Açıklık" ve Kanıta Dayalı Karar Verme" alt ölçekleri hariç anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.
- Algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre ölçekten elde edilen toplam puan bağlamında anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
- Anne ve baba tutumuna göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile algılamış oldukları kişilik özelliği arasında genel olarak düşük ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.
- Eleştirel düşünme tutumunun yordanmasında "deneyime açıklık", "sorumluluk sahibi olma", "duygusal dengesizlik", kabul edici / ilgili anne tutumu" ve "akademik başarı" değişkenleri anlamlı etkiye sahiptir.
- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarına ilişkin görüşleri sahip oldukları eleştirel düşünme tutumuna göre farklılaşırken, taraf olmanın gerekliliğine ilişkin inanç noktasında birleşmektedir.

Kızıltaş (2011), sınıf öğretmeni adayları ile sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı birinci ve dördüncü sınıflarda okuyan 217 öğrenci ile Van ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan 505 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veriler Facione, Facione ve Giancarlo (1998) tarafından geliştirilen ve Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu ayrıca;

- Cinsiyet, ortaöğretim türü, sosyo-ekonomik düzey ve mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak çalışmalar yapıp yapmamaları değişkenlerine göre farklılaşmadığı,
- Yaş ve boş zaman etkinlikleri değişkelerine göre sistematiklik alt boyutu dışında anlamlı olarak farklılaşmadığı,
- Kitap okuma sıklığına göre kendine güven alt boyutu hariç anlamlı olarak farklılaşmadığı,
- Öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre birinci Sınıfta okuyanlar lehine anlamlı olarak farklılaştığı,
- Üniversitede alınan eğitim programına göre meraklılık alt boyutu hariç farklılaşmadığı,
- En çok hangi öğretim stratejisini uygun gördükleri değişkenine göre analitiklik alt boyutu hariç farklılaşmadığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin ise orta düzeyde olduğu ayrıca;

- Cinsiyet değişkenine göre analitiklik, açık fikirlilik, kendine güven ve sistematiklik alt boyutlarına hariç anlamlı olarak farklılaşmadığı,
- Yaşa göre analitiklik ve meraklılık alt boyutları hariç anlamlı olarak farklılaşmadığı,
- Bitirilen fakülte türüne göre analitiklik alt boyutu hariç anlamlı olarak farklılaşmadığı,
- Boş zaman etkinliklerine göre ölçeğin tamamı ve kendine güven alt boyutu hariç anlamlı olarak farklılaşmadığı,
- Kitap okuma sıklığına göre meraklılık hariç diğer tüm alt boyutlar ve ölçeğin tamamında anlamlı olarak farklılaştığı,
- Sosyo-ekonomik düzeye göre meraklılık hariç anlamlı olarak farklılaşmadığı,
- Mesleki kıdeme göre meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik boyutlarında anlamlı olarak farklılaşmadığı,
- İlköğretim programlarına bakış açısına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı,
- En çok hangi öğretim stratejisini uygun gördüklerine göre açık fikirlilik ve meraklılık alt boyutları hariç anlamlı olarak farklılaşmadığı,
- Mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak çalışmalar yapıp yapmamalarına göre doğruyu arama alt boyutu hariç anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.

Ekinci (2009), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empatik eğilimleri bağımlı değişkenleri ile okudukları program, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, anne ve baba eğitim düzeyleri, algıladıkları sosyo-ekonomik düzey bağımsız değişkenleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan toplam 671 kişi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Kökdemir (2003) tarafından geliştirilen "California Eleştirel Düşünme Eğilimi" (CCTDI) ile Dökmen (1988) tarafından geliştirilen "Empatik Eğilim Ölçeği" (EEÖ) ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda;

- Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile empatik eğilimi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program, cinsiyet, sınıf düzeyi, algıladıkları sosyo-ekonomik düzey, anne eğitim düzeyleri, baba eğitim düzeylerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaşmadığı bulunmuştur.
- Empatik eğilim ile araştırmadaki bütün bağımsız değişkenler arasındaki fark ise anlamlı olarak bulunmuştur.

Şen (2009), araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının ne olduğunu, hangi değişkenlerden etkilendiğini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı dördüncü sınıfta okuyan 144 öğrenci oluşturmuştur. Tarama modelindeki araştırmada veri toplama aracı olarak Özdemir (2005) tarafından geliştirilen 30 maddelik "Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda genel olarak Türkçe öğretmeni adaylarının "orta düzeyde" eleştirel düşünme becerisine sahip olduğu ve eleştirel düşünme becerisine sahip olma durumlarının cinsiyet, yaş, öğretim durumu, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba mesleği, gelir durumu, lisede okunan alan, mezun olunan lise türü, kitap ve gazete okuma sıklığı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediğine ulaşılmıştır.

Tümkaya ve Aybek (2008) çalışmasında üniversite öğrencilerinin sosyo-demografik özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Çukurova Üniversitesinde değişik fakültelerde öğrenim gören gönüllü toplam 353 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin 175'i kız, 178'i erkektir. Çalışmada, ölçme aracı olarak California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu'ndan yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile "anne eğitim düzeyi" "algılanan anne-baba tutumu" ve "algılanan baskın kişilik özelliği" değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordayan en önemli sosyo-demografik özelliklerin neler olduğunu bulmak amacıyla aşamalı regresyon analizinden yararlanılmış ve yordayıcı değişkenlerin sırasıyla; algılanan anne-baba tutumu, baskın kişilik özelliği ve anne eğitim düzeyinin olduğu görülmüştür.

Doğanay, Akbulut-Taş ve Erden (2007), eleştirel düşünme becerilerini, cinsiyet,

yaş, yerleşim yeri (köy, ilçe, il), mezun olunan lise ve okuduğu bölüm değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Çukurova Üniversitesi İlahiyat, Eğitim, Fen-Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencileri ile Adana Polis Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinden gönüllülük esasına göre toplam 196 kişi oluşturmuştur. Araştırmada yazılı bir kompozisyon kullanılarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarını gerektiren çok boyutlu, güncel tartışmalı bir konuyla ilgili açık uçlu bir soru sorulmuştur. Buna paralel olarak öğrencilere, kişisel bilgilere ilişkin soruların yer aldığı bir anket formu dağıtılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve düzeylerini belirlemek için Facione ve Facione (1994) tarafından geliştirilen Bütüncül Eleştirel Düşünme Puanlama Rubriği kullanılmıştır. Nitel verilerde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, eleştirel düşünme becerilerini kullanabilme açısından üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun, altı düzeyden oluşan bir ölçeğin ikinci düzeyinde oldukları anlaşılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyete, yaşa, mezun olunan lise ve bölüm türüne göre anlamlı farklılaştığı, yerleşim yerine göre ise anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür.

Aybek (2006), deneysel araştırma modelindeki çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı ve Sosyal Bilgiler Öğretimi dersinde konu temelli bir yaklaşımla öğretilecek eleştirel düşünme programının etkisini incelemiştir. Çalışmada gruplar iki deney ve bir kontrol grubu desenine göre oluşturulmuştur. Araştırmacı deney grubunun derslerine girmiştir. Araştırmanın örneklemini 2004-2005 öğretim yılı Bahar döneminde Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri olmak üzere toplam 76 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Kökdemir (2003) tarafından uyarlanan "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI)" ve Robert H.Ennis ve Eric Weir (1985) tarafından geliştirilen Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda;

- Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı uygulanan birinci deney grubu, konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanan ikinci deney grubu ve kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanları açısından; Deney grupları ve kontrol grubu arasında deney grupları

lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca deney grupları arasında, Deney-1 grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

- Edward De Bono'nun beceri temelli Cort1 düşünme programı uygulanan birinci deney grubu, konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanan ikinci deney grubu ve kontrol grubunun Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (E-WCTET) ön test puanlarıkontrol edildiğinde son test puanları açısından; Deney grupları ve kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca deney grupları arasında, Deney -1 grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Deney gruplarındaki öğrencilerin California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi'nden aldıkları puanlar ile akademik başarıları arasında bir ilişki olmadığına ulaşılmıştır.
- California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi ön test puanları arasında düşük ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunurken, son test puanları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- Araştırma sonunda, Deney-1 grubundaki öğrencilerin uygulamadan önce eleştirel düşünmeyi daha dar bir kapsamda ele alırken, uygulama sonrasında bu kavramı daha geniş ve farklı boyutları ile ayrıca, daha bilimsel bir yaklaşımla ele aldıkları saptanmıştır.
- Araştırma sonunda, Cort1 düşünme programının uygulandığı Deney-1 grubundaki öğrencilerin genel olarak derste yapılan eleştirel düşünme etkinliklerine karşı olumlu düşüncelere sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Seferoğlu ve Akbıyık (2006), yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler ile düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrenciler arasındaki akademik başarı farkını, çeşitli derslere göre incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi 71 dokuzuncu sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak; (Akbıyık, 2002) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grupla düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip grup arasında, genel akademik başarı, Matematik dersi akademik başarısı, fen grubu dersleri

(Fizik, Kimya ve Biyoloji) akademik başarıları ve sosyal grubu dersleri (Tarih ve Coğrafya) akademik başarıları yönünden birinci grup lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Dil grubu derslerinden Türk Dili ve Edebiyatı dersi akademik başarısı yönünden birinci grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmasına karşın gruplar arasındaki İngilizce dersi akademik başarısı farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığına ulaşılmıştır.

Bökeoğlu ve Yılmaz (2005) üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişkiyi ayrıca çeşitli değişkenlere göre düşünmeye yönelik tutumların ve araştırma kaygılarının farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören 128 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "California Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutum Ölçeği" ve Büyüköztürk (1997) tarafından geliştirilen "Araştırma Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, araştırma kaygısı ile eleştirel düşünmeye yönelik tutumlar arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünmeye eğilimleri arttıkça, araştırma kaygıları azalmakta olduğu görülmüştür. Öğrencilerin analitiklik, açık fikirlilik ve "California Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutum Ölçeği" toplam puanları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar gösterirken, daha önce herhangi bir araştırma etkinliğine katılıp katılmama durumları kendine güven alt ölçeğinde anlamlı farka yol açmaktadır. Öğrencilerin yaşlarına ilişkin karşılaştırmalar ise hem araştırma kaygılarında hem de analitiklik, merak, kendine güven ve "California Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutum Ölçeği" toplam puanlarında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır.

Korkmaz (2009), çalışmasında ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini belirlemek amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bu öğretim kurumlarında görev yapan toplam 110 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri, Kökdemir tarafından Türkçe'ye çevrilmiş olan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin orta düzeyde olduğu; görev yapılan öğretim kademesi, eğitim düzeyi, branş, hizmet süresi, cinsiyet ve bölüm değişkenlerinin, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeleri üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

Türnüklü ve Yeşildere (2005), araştırmasında ilköğretim matematik öğretmen

adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubu Türkiye'nin batısında yer alan bir büyük üniversiteden seçilmiştir. 227 matematik öğretmen adayı bu çalışmaya katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI) ve Matematiksel Eleştirel Düşünme Problemleri (MCTP) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ölçeğin analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık ve sistematiklik alt boyutlarına ilişkin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu, doğruyu arama ve kendine güven alt boyutlarına ilişkin eğilimlerinin ise düşük olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca eleştirel düşünme eğilim ölçeği sonuçları ve matematiksel eleştirel düşünme problemleri sonuçları bir uyum gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Kürüm (2002), Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan düşünme becerilerindeki düzeylerinin ve eleştirel düşünmeyi etkileyen etmenleri belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinin beş bölümündeki 11 öğretmenlik eğitimi programının birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında öğrenim gören 1047 öğrenci katılmıştır. Veriler "kişisel Bilgi Formu" ve Watson-Glaser tarafından geliştirilen Çıkrıkçı (1993) tarafından uyarlanan "Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeyi oluşturan beceriler yönünden orta düzeyde bir eleştirel düşünme gücüne sahip olduğu görülmüştür. Cinsiyet öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü üzerinde belirleyici bir etmen değildir. Yaşı küçük olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü yaşı büyük olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu, Anadolu lisesini bitirmiş olan öğretme adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyinin diğerlerinden daha yüksek olduğu, üniversiteye yüksek puan ile giren öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düşük puanla girenlere göre yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Eleştirel düşünme ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalara baktığımızda, eleştirel düşünmenin beceri ve eğilim olarak ele alındığı çalışmalar daha ön plandadır. Bununla birlikte eleştirel düşünme tutumu, gücü ve düzeyi ile ilgili çalışmalar da yapılmıştır. Bu çalışmaların birçoğunda eleştirel düşünmenin sosyo-demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmaların örneklemini görev yapan öğretmenler yahut öğretmen adayları oluşturmuştur. Ayrıca yapılan çalışmaların büyük bir kısmı nicel çalışmalardır.

2.4.1.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Aliakbari ve Sadeghdaghighi (2013), araştırmasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi kısıtlayan öğretmen algılarını incelemiştir. Araştırmaya İran'dan 100 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Shell (2001) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Öğretimini Engelleyen Algılar Anketi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcılar eleştirel düşünme öğretim stratejilerinin uygulanmasında ortaya çıkan üç temel engeli belirtmişlerdir. İlk engel olarak öğrencilerin özellikleri belirtilirken öz yeterlilik 2,59 toplam ortalama ile ikinci engel olarak belirtilmiştir. Üçüncü engel olarak ise katılımcılar eleştirel düşünme kavramı ile ilgili bilgi eksikliğini vurgulamıştır. Ayrıca araştırmada eğitimcilerin deneyimleri önündeki bu engeller kaldırılırsa eleştirel düşünme becerileri ve stratejilerini geliştirmenin daha kolay olacağı dile getirilmiştir.

Choy ve San Oo (2012) "Yansıtıcı düşünme ve Öğretim Uygulamaları: Sınıf İçerisine Eleştirel Düşünmenin Dahil Edilmesi İçin Bir Başlangıç?" adlı çalışmasında yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı düşünmenin eleştirel düşünmeyi teşvik etme gücü arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya yüksek öğrenim kurumlarından gönüllü 60 kişi katılmıştır. Veri Toplama aracı olarak 33 soruluk bir anket kullanılmıştır. Eleştirel düşünme seviyelerinin öğretim uygulamalarına yansıması incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunun öğretim uygulamalarına eleştirel düşünmeyi yansıtmadığı görülmüştür. Dört öğrenme sürecinde uygulamaya rastlanmamıştır: Varsayım analizi, bağlanmsal farkındalık, yaratıcı düşünme ve yansıtıcı şüphecilik.

Khatib ve Nazari (2012), öğrencilerin eleştirel düşünme yetenekleri üzerinde şiir öğretiminin etkisini araştırmıştır. Araştırmaya yüksek ara düzeyde iki sınıftan biri kontrol diğeri deney grubunu oluşturan toplam 60 öğrenci katılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere 10 oturumda şiir öğretimi yapılmıştır. Ayrıca dönemin başında ve sonunda öğrencilere Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre kontrol grubunun sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu sayede eleştirel düşünmenin gücünü artırmada edebiyatın rolü vurgulanmıştır.

Anastasiadou ve Dimitriadou (2011), araştırmasında hizmet öncesi öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi nasıl tanımladığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Yunanistan Batı Makedonya Üniversitesindeki ilköğretim okulundan üçüncü dönemden 88 öğretmen (69 kız ve 19 erkek) katılmıştır. Veri toplama amacıyla

katılımcılara “Eleştirel Düşünme teriminin anlamı nedir? ”gibi açık uçlu sorular sorulmuştur. Verilerin analizinde katılımcıların verdiği cevaplar üç temel kategoride sınıflandırılmıştır. Bunlar bilişsel farkındalık, yaklaşım ve bilginin kullanımıdır. Ayrıca cevaplar incelendiğinde katılımcıların eleştirel düşünmeyi bir yetenek olarak da ifade ettikleri görülmüştür.

Fahim ve Sa’eepour (2011), EFL (Resmi dili İngilizce olmayan ülkelerde İngilizce öğretimi) öğrencilerinin eleştirel düşünmenin hem tartışma uygulamalarında hem de okuduğunu anlama yetenekleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya katılacak toplam 60 öğrenci Nelson yeterlik testi ile homojen olarak deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Veri toplarken homojenlik testi, okuduğunu anlama testi, eleştirel düşünme testi ve münazara için malzeme kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi okuduğunu anlama testinde iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğunu gösterirken eleştirel düşünme testinde bir fark görülememiştir.

Choy ve Cheah (2009), öğretmenlerin eleştirel düşünme konusundaki algılarının neler olduğunu, öğrencilerin eleştirel düşünme yetenekleri konusundaki algılarını ve derslerine eleştirel düşünme dâhil edildiği zaman üstlendikleri rol üzerindeki algılarının neler olduğunu araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Malezya yükseköğrenim kurumlarında çalışan öğretmenlerden gelişim atölyesinde çalışmaya katılmaya gönüllü üç öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış anket formu kullanılmıştır. Sonuçlara göre öğretmenler eleştirel düşünmenin öğrenciler arasında öğrenmeyi kolaylaştırıcı, entelektüel uyaranlar sağlayacağına inanmaktadır. Bu da eleştirel düşünmeyi öğrenme sürecinin önemli bir bileşeni olarak algıladıklarını göstermiştir. Öğretmenler öğrencilerin kendi cümleleri ile kavramları açıklama yeteneklerinin onların eleştirel düşündüğünün kanıtı olduğunu düşünmektedir. Ancak öğretmenler öğrencilerin eleştirel düşünmeyi kendi başlarına öğrenebileceklerinden emin değillerdir.

Savich (2009), eylem araştırmasında lise öğrencilerinin tarih sınıfındaki eleştirel düşünme becerileri ve sorumluluklarını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Michigan’da Amerikan Tarihi ve Dünya Tarihi Eğitimi veren alternatif bir lisenin öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma yöntemi olarak sınav karşılaştırması, test, deneme puanları ve bunun yanı sıra öğrenci anketleri, görüşmeler ve öğretmenler tarafından oluşturulan araştırma tabanlı ve ders bazlı notlar kullanılmıştır. Araştırma sonucunda grup olarak rol oynama ve simülasyonlar dahil olmak üzere sorgulamalı öğretim metodunun tarihi olayları daha iyi anlamayı sağladığı ve eleştirel düşünme becerilerini

geliştirdiği görülmüştür.

Ejiogu, Yang, Trent ve Rose (2006), denetmenlerin yorumu üzerine, eleştirel düşünme becerileri ile iş performansı arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla yaptıkları çalışmada devlet kurumunda araştırmacı (profesyonel düzeyde bireysel katkı pozisyonu) olarak çalışan 84 iş yetkilisi bulunmaktadır. Veri toplama aracı olarak Watson ve Glaser (1994) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda iş performansının büyük ölçüde eleştirel düşüme yeteneği ile ilgili olduğu belirtilmiştir.

Myers ve Dyer (2006), öğrencilerin öğrenme stillerinin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmaya Florida Üniversitesinde zirai liderlik gelişim dersine kayıt yaptıran 135 öğrenci katılmıştır. Verileri toplamak için Gregorc (1982) tarafından geliştirilen "Gregorc Stil Ölçeği" ile Ennis ve arkadaşları (1985) tarafından geliştirilen "Cornell Eleştirel Düşünme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyetlerine ve genel öğrenme stillerine göre farklılaşmadığı, öğrencilerin diğer öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme becerilerinin farklılaşmadığı görülmüştür.

Zhang (2003), düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir katkısı olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın örneklemi iki gruptan oluşmuştur. Bunlardan Beijing'de kapsamlı araştırma odaklı bir üniversiteden 268 kişi (69 erkek, 199 kız) ile Nanjing'de öğretmen eğitimi veren büyük bir üniversiteden 296 kişi (143 erkek, 153 kız) araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın verileri Sternberg ve Wagner (1992) tarafından geliştirilen "Düşünme Stilleri Envanteri" ile Facione ve arkadaşları (1998) tarafından geliştirilen "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ile toplanmıştır. Her iki gruptan elde edilen sonuçlar düşünme stillerinin istatistiksel olarak eleştirel düşünme eğilimindeki bireysel farklılıklara katkıda bulunduğunu desteklemiştir. Bu bulguların sadece sınıfta öğretim ve değerlendirme için değil aynı zamanda akademik ve akademik olmayan program geliştirme için de etkili olduğu belirtilmiştir.

Overly (2001), Ön lisans hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile öz yeterlilikleri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Çalışmaya hemşirelik programının ikinci yılındaki 30 öğrenci katılmıştır. Eleştirel düşünme becerileri Facione (1994) tarafından geliştirilen "California Eleştirel Düşünme Becerileri Testi" ile öz yeterlilik ise Schwarzer ve Jerusalem (1993) tarafından geliştirilen "Genelleştirilmiş Algılanan Öz Yeterlik Ölçeği" ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda eleştirel düşünme

becerileri ile algılanan öz yeterlilik arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Eleştirel düşünme yeteneğinin hemşirelik sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğu görülmüştür.

Eleştirel düşünme ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalara baktığımızda, eleştirel düşünmenin beceri ve eğilim olarak ele alındığı, derslere dahil edildiğinde ne gibi etkileri olduğu incelenmiştir. Çalışmaların örneklemini genel olarak öğretmenler, üniversite ve lise öğrencileri oluşturmuştur. Ayrıca yapılan çalışmalar genellikle nicel çalışmalardır.

2.4.2. Mesleki Etik İle İlgili Yapılan Çalışmalar

2.4.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Yeşilyurt ve Kılıç (2014)'ın ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeylerini değerlendirdiği tarama modelindeki araştırmanın evrenini 2012-2013 akademik yılı bahar döneminde Türkiye'nin İç Anadolu bölgesinde yer alan bir ilin merkez üç farklı ilçesinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmuştur. "Basit rastlantısal (tesadüfi) örnekleme yöntemi" seçilmiş ve araştırmanın örneklemini 418 öğrenci oluşturmuştur. Veriler Gündüz ve Coşkun (2012) tarafından geliştirilen iki faktör ve 30 maddeden oluşan "Öğrenci Algısına Göre Öğretmen Etik Değerler Ölçeği" ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda:

- Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerinin iyi, ancak beklenilen seviyenin altında olduğu tespit edilmiştir.
- Cinsiyet değişkeni açısından, öğretmenlerin ölçeğin mesleki yeterlilik boyutunda yer alan etik değerlere uyma düzeylerine ilişkin kız öğrencilerin lehine bir anlamlı bir fark tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeylerine ilişkin akademik başarı notu değişkenine göre öğrencilerin algıları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Öte yandan öğretmenlerin mesleki sorumluluk ve mesleki yeterlilik açısından etik değerlere uyma düzeyleri arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Elma ve Uzun (2012) okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin

mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimlerini ve ikilem durumlarına bakış açılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler oluşturmuştur. 15 okul öncesi öğretmeniyle ön görüşme yapılmış ve en çok karşılaşılan beş etik ikilem durumu saptanmıştır. Bu etik ikilemleri içeren örnek olaylar oluşturulmuş ve öğretmenlerden böyle bir durumla karşılaştıklarında ne yapacaklarını ve neden bu çözüm yolunu ya da yollarını seçtiklerini yazmaları istenmiştir. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda velilerden gelen değerli hediyeleri kabul etme, görevini ihmal eden meslektaşına yaklaşım biçimi ve aile içinde şiddete maruz kalan öğrencilere yönelik müdahalede bulunma ile ilgili öğretmenlerin farklı görüşleri ileri sürdükleri ortaya konulmuştur.

Kayıkçı ve Uygur (2012) araştırmasında, eğitim denetmenleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin, ilköğretim okullarında yürütülen denetim çalışmalarında eğitim denetmenlerinin uymaları beklenen etik ilkelerin neler olması gerektiğini belirlemek ve eğitim denetmenlerinin bu etik ilkelere ne derece uyduklarına ilişkin denetmenler, okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Nitel olan araştırmanın çalışma grubunu sekiz ayrı ilden seçilen 12 eğitim denetmeni, 10 ilköğretim okulu yöneticisi ve 18 ilköğretim okulu öğretmeninden oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, 14 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılanlar tarafından denetimde en öncelikli olarak kabul edilen etik ilkeler, “adalet”, “hoşgörü”, “saygı” ve “sorumluluk” ilkeleri olmuştur. Bu araştırmaya göre katılımcıların denetmenlerden bekledikleri etik davranışlar ise şunlardır: İnsan ilişkileri ve iletişim becerilerini kullanmak, ortamın koşullarına göre denetim yapmak, belli bir standarda göre denetleme yapmak, öğretmeni geliştirici tavsiyede bulunmak, okulda yemek ve ikram kabul etmemek, müdür odasını kendi odaları gibi kullanmamak, denetime yeterince zaman ayırmak ve gelişmeleri takip etmek.

Altınkurt ve Yılmaz (2011) tarama modelindeki araştırmalarında öğretmen adaylarının, öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Örneklemi 459 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmacılar tarafından geliştirilen “Etik Dışı Davranışlar Ölçeği” kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmen adayları, öğretmenlerin “hiçbir zaman” etik dışı davranış yapmadığını düşünmektedir. Öğretmen adaylarına göre öğretmenlerin en sık yaptığı etik dışı davranış “Başarı düzeyi düşük öğrencilerle yeterince ilgilenmemek”, en

az yaptıkları ise "Öğrencilere dini konularda baskı yapmak" davranışları olarak bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının görüşlerinin cinsiyete göre erkek öğretmen adayları lehine anlamlı olarak farklılaştığı, öğrenim gördükleri programa göre lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adayları lehine farklılaştığı bulgular arasındadır.

Aydoğan (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın evreni Kayseri il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler oluştururken araştırmanın örneklemini ortaöğretimde okuyan 380 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen 23 maddelik bir ölçekten yararlanılmıştır. Araştırmanın bulgularında öğretmenlerinin büyük ölçüde mesleki etik ilkelere uyduğu görülmüştür. Ancak öğrencilerin, öğretmenlerinin sadece doğru davranışları ödüllendirme konusunda çok da yeterli olmadıklarını ifade ettiği bulunmuştur.

Manolova (2011), çalışmasında Türkiye ve Moldova'daki kamu ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin uyması gereken mesleki etik ilkelerin ne olduğunu ve öğretmenlerinin bu ilkelere ilişkin görüşlerini saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Ankara ili için 381, Moldova Eğitim ve Gençlik Bakanlığı'na bağlı Kişinev ili için 356 ilköğretim öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen "Mesleki Etik İlkeler Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçları şu şekildedir:

- Topluma yönelik mesleki etik ilkeler boyutunda, Türkiye'de kamu okullarında görevli ilköğretim öğretmenlerinin topluma yönelik mesleki etik ilkeleri benimseme görüşleri öğrenim düzeyine göre, Moldova kamu ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin hem benimseme hem meslektaşlarının uyma durumuna ilişkin görüşleri branşa göre anlamlı olarak farklıdır.
- Okula yönelik mesleki etik ilkeler boyutunda, Türkiye ve Moldova'daki kamu ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okula yönelik mesleki etik ilkeleri benimseme görüşleri ülkeye göre anlamlı olarak farklıdır.
- Mesleğe yönelik etik ilkeler boyutunda, Türkiye ve Moldova'daki kamu ilköğretim okullarında görevli erkek, kadın, lisans mezunu, lisansüstü mezuniyeti olan, sınıf, branş, 1-10 yıl ve 21 yıl ve üstü kıdem aralığında

olan öğretmenlerin mesleğe yönelik etik ilkeleri benimseme görüşleri ülkeye göre anlamlı olarak farklıdır.

- Meslektaşlara yönelik etik ilkeler boyutunda, Türkiye ve Moldova'daki kamu ilköğretim okullarında görevli kadın, lisans mezunu, sınıf, 1-10 yıl ve 21 yıl ve üstü kıdem aralığında olan öğretmenlerin meslektaşlara yönelik etik ilkeleri benimseme görüşleri ülkeye göre anlamlı olarak farklıdır.
- Öğrencilere yönelik mesleki etik ilkeler boyutunda, Türkiye'de kamu okullarda görevli ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilere yönelik mesleki etik ilkeleri benimsemeye ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklıdır.
- Velilere yönelik mesleki etik ilkeler boyutunda, Türkiye'de kamu ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin velilere yönelik mesleki etik ilkeleri benimsemeye ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı olarak farklıdır.

Obuz (2009) çalışmasında Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin görüşlerinin, cinsiyet, sınıf, ailenin yaşadığı yer, babanın eğitim durumu, annenin eğitim durumu ve ailenin ekonomik durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye çalışmıştır. Çukurova Üniversitesi, Harran Üniversitesi, Mersin Üniversitesi ve Mustafa Kemal Üniversitesindeki Beden Eğitimi Bölümü'nde 1. ve 4. sınıfa kayıtlı öğrencilerden 299 öğrenci tesadüfî örneklem yöntemi ile seçilmiştir Veri toplama aracı olarak "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Etik Olmayan Davranışlara İlişkin Görüşleri" konulu anket kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- Öğretmen adaylarının cinsiyetine göre etik algılamalarına ilişkin elde edilen verilere göre öğrencilerle ilişkilerde ve görevle ilgili sorumluluklarda bayanların erkeklere oranla daha etik davranma eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir.
- Öğretmen adaylarının yaşadığı yerleşim birimine göre etik algılamalarına ilişkin yapılan değerlendirmede, ailesi şehir merkezinde yaşayan öğretmen adaylarının, öğrencilerle ilişkilerde ailesi köyde ya da ilçe merkezinde

yaşayan öğretmen adaylarına göre daha etik davranışlar gösterme eğiliminde oldukları saptanmıştır.

- Öğretmen adaylarının babalarının eğitim durumuna göre etik algılamalarına ilişkin yapılan değerlendirmede, öğrencilerle ilişkilerde ve görevle ilgili sorumluluklarda babası lise mezunu olan öğretmen adaylarının daha etik davranma eğiliminde oldukları görülmüştür.
- Öğretmen adaylarının annelerinin eğitim durumuna göre etik algılamalarına ilişkin yapılan değerlendirmede, öğrencilerle ilişkilerde ve görevle ilgili sorumluluklarda annesi üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının daha etik davranışlar sergileme eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir.
- Ayrıca meslektaşlarla ilişkilerde ise annesi ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının daha etik davranışlar sergileme eğiliminde olduğu belirlenmiştir.
- Öğretmen adayının ailesinin ekonomik durumuna göre etik algılamalarına ilişkin yapılan değerlendirmede, öğrencilerle ilişkilerde ailesinin ekonomik durumu iyi olan öğretmen adaylarının daha etik davranışlar sergileme eğiliminde oldukları saptanmıştır.

Kepenek (2008), araştırmasında öğretmenlik meslek etik ilkeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin çalıştıkları kurum, kurumdaki görevleri, cinsiyetleri, yasları, mezun oldukları eğitim kurumu, branşları ve hizmet süreleri açısından öğretmenlik meslek etik ilkeleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Kocaeli ili merkez ilçesindeki ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan 517 öğretmen oluşturmuştur. Tarama modelindeki araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen "Mesleki Etik İlkeler Ölçeği" ve İşbaşı (2000) tarafından hazırlanan ve araştırmacı tarafından öğretmenlere uyarlanan "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda:

- Öğretmenlik meslek ilkeleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
- İlköğretimde çalışan öğretmenlerin orta öğretimde çalışan öğretmenlere göre, yaslı öğretmenlerin genç ve yetişkin öğretmenlere göre hem

öğretmenlik meslek etiği hem de örgütsel vatandaşlık davranışı özelliklerine daha fazla sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

- Öğretmenlerin yöneticilere göre, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı sergilediği ortaya çıkmıştır.
- Öğretmenlerin hizmet süreleri arttıkça özelikle nezaket ve özgecilik ile sivil erdem davranışının da arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.
- Mezuniyet durumu lisansüstü olan öğretmenler diğer öğretmenlere göre daha az sportmenlik davranışı sergilemektedirler.

Dayanç (2007), sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin mesleki etik konusundaki görüşleri ve mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Abant İzzet Baysal Üniversitesi'ne bağlı bulunan Eğitim Fakültesi, üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim görmekte olan 228 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmacı ve danışmanı tarafından geliştirilen "Öğretmen Mesleki Etik Anketi" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre:

1. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin sahip oldukları mesleki etik düşünme düzeyleri ve cinsiyetleri arasında manidar bir fark olduğu belirlenmiştir.
2. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin yaş gruplarına göre mesleki etik düşünme düzeylerinde manidar bir fark olmadığı belirlenmiştir.
3. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi ile öğretmen adaylarının mesleki etik puanları arasında manidar bir ilişki saptanmıştır.
4. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile öğretmen adaylarının mesleki etik puanları arasında manidar bir ilişki saptanmamıştır.
5. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin Etik ikilemlere verdiği cevaplar ile cinsiyet dağılımları arasında uyumlu bir ilişki saptanmıştır.
6. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin ikilemlere verdiği cevaplar ile dünya görüşleri dağılımları arasında uyumlu bir ilişki saptanmıştır.
7. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin sınıf düzeyleriyle ikilemlere verdikleri cevaplar arasında uyumlu bir ilişki saptanmıştır.

Pelit ve Güçer (2006), geleceğin öğretmen adayları olarak, öğretmenlik eğitimi veren fakültelerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin, öğretmenlik mesleğiyle ilgili

etik olmayan davranışlara ilişkin görüşlerinin ve öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken karşılaştıkları veya karşılaşmaları muhtemel bazı durumların, bir öğretmeni iş etiğine aykırı davranmaya yöneltmede ne derece etkili olduğuna ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırmanın hedef kitlesini Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi'nde eğitim görmekte olan tüm birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğiyle ilgili ankette verilen etik dışı davranışları büyük oranda, kısmen ve/veya tamamıyla etik dışı bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının söz konusu bu etik algılamalarıyla bazı kişisel özellikleri (cinsiyet, sınıf) arasında da istatistiksel açıdan bazı anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yine öğretmen adayları, öğretmenleri etik dışı davranışa iten-itebilecek ankette verilen faktörlerin büyük bir çoğunluğunu, öğretmenleri etik dışı davranışa itmede etkili ve/veya çok etkili bulduklarını belirtmişlerdir.

Örenel (2005) araştırmasında İlköğretim ve orta öğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere uygun davranıp davranmadıklarına yönelik düşüncelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Karşılaştırma türü tarama modeli kullanılan araştırmada ilköğretimin ikinci kademesindeki öğrencilerin ve ortaöğretim öğrencilerinin öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere uygun olarak davranmalarına yönelik düşünceleri ile cinsiyetleri ve bulundukları öğretim kademeleri karşılaştırılmış ve bir bağıntı olup olmadığı irdelenmiştir. Araştırmanın örnekleminde Anadolu yakasında bulunan Kadıköy, Kartal, Maltepe, Pendik, Tuzla, Üsküdar, Ümraniye ilçeleri random olarak seçilmiş; bu ilçelerden uygulama izni alınan bir ilköğretim ve bir ortaöğretim okulu tespit edilmiş toplam 14 okulda 515 (240 kız, 275 erkek) öğrenci örneklemi oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen 53 maddelik "Öğretmen Davranışı Anketi" kullanılmıştır. Anket dokuz boyutu kapsamaktadır. Bunlar; adalet, dürüstlük, saygı, güven, mesleki sorumluluk, mesleki yeterlilik, insan hakları, sevgi, örgütsel bağlılık boyutlarıdır. Araştırmanın bulguları ise şu şekildedir:

- Öğrencilerin bulundukları öğretim kademeleri ile öğretmenlerinin "Adalet, Dürüstlük, Saygı, Güven, Mesleki Sorumluluk, Mesleki Yeterlilik, İnsan Hakları, Sevgi, Örgütsel Bağlılık" boyutlarında ki meslek ilkelerine uygun davranışları arasında bir bağıntı bulunmuştur.

- Öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile öğretmenlerinin "Adalet, Dürüstlük, Saygı, Güven, Mesleki Sorumluluk, Mesleki Yeterlilik, İnsan Hakları, Sevgi, Örgütsel Bağlılık" boyutlarında ki meslek ilkelerine uygun davranışları arasında bir bağıntı bulunamazken; öğrencilerin bulundukları öğretim kademesi değişkenine göre bir bağıntı olduğu bulunmuştur.
- Genel olarak bu çalışma öğrencilerin öğretmenlerinin büyük kısmının mesleki etik ilkelere uygun davranışlar sergilediklerini ve düşündüklerini ortaya koymuştur.

Özbek (2003), tarama modelinde olan çalışmasında resmi lise ve dengi okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin, mesleki etik ilkelere uyma düzeylerini saptamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın örnekleminde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve dengi okullarda görev yapan 465 beden eğitimi öğretmeni ve 398 lise müdürü yer almıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Etik İlkeleri" ölçeği kullanılmıştır. Ölçek dört alt boyuttan (profesyonellik, sorumluluk, dürüstlük, ve saygı) oluşmuştur. Araştırma sonucunda:

- Profesyonellik, sorumluluk, dürüstlük ve saygı boyutlarında yer alan mesleki etik ilkelere, beden eğitimi öğretmenlerinin uyma düzeylerine ilişkin okul yöneticileri ile beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.
- Beden eğitimi öğretmenlerinin dört boyutta yer alan mesleki etik ilkelere uyma düzeylerine ilişkin görüşleri kıdem, yaş, mezun olunan okul değişkenlerine göre farklılık göstermediği yalnızca beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre, saygı boyutunda yer alan mesleki etik ilkelere uyma düzeylerine ilişkin görüşleri arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğuna ulaşılmıştır.
- Okul yöneticilerinin kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere uymalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı, branş değişkenine göre okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin saygı boyutunda yer alan mesleki etik ilkelere uymalarına ilişkin sosyal bilimler branşında olan

okul yöneticileri ile meslek dersleri ve fen bilimleri branşında olan okul yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

- Yaş değişkenine göre okul yöneticilerinin, beden eğitimi öğretmenlerinin saygı boyutunda yer alan mesleki etik ilkelere uymalarına ilişkin görüşleri incelediğinde ise 21-27 ve 28-34 yaş grubundaki okul yöneticilerinin görüşleri ile 35 ve daha yukarı yaşlardaki okul yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Gözütok (1999), araştırmasında öğretmenlerin etik davranışlarını saptamayı ve Türk öğretmenler arasında etik davranışları gösterme oranını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini öğretmen adayları, ilk ve orta öğretim öğretmenleri, emekli öğretmenler, ilk ve orta öğretim yöneticileri, ilk ve orta öğretim öğrencileri, MEB Üst Kademe personeli, Talim Terbiye Kurulu üyeleri, Sosyoloji, Psikoloji, Felsefe, İletişim ve Eğitim Bilimleri gibi çeşitli disiplinlerden akademisyenler ile Eğitim-Sen üyelerinden oluşan toplam 545 kişiye uygulanmıştır. Veri toplarken anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlik meslek etiği kapsamında düşünülen öğretmenlerin benimseyerek ve geliştirerek uyum sağlamaları gereken davranışlar listesinin tamamının "etik" olarak değerlendirilmemiş olduğuna ulaşılmıştır. İlgililerin öğretmenlik meslek etiği konusunda hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi programları ile bilgilendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Mesleki etik ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalara baktığımızda, çalışmalar daha çok etik değerlere uyma, etik ikilem, etik dışı davranışlar ile ilgilidir. Çalışmaların örneklemini öğretmen adayları, görev yapan öğretmenler, denetmenler ve öğrenciler oluşturmuştur. Yapılan çalışmaların büyük bir kısmının nicel çalışmalar olması göze çarpmaktadır.

2.4.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Boon (2011), çalışmasında hizmet öncesi ve stajyer öğretmenler tarafından karşılaşılan etik ikilemleri, hizmet öncesi öğretmenlerin lisans eğitimi dersleri sırasında verilen etik eğitimi algılarını, Avusturalya Üniversitesinde lisans eğitiminde verilen etik eğitimi içeriğini incelemeyi amaçlamıştır. Avustralya'da yapılan çalışmaya; 7 lisans eğitimi alan (iki odak grup çalışması), 3 yeni mezun ve Queensland devlet okullarındaki 11 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeni katılmıştır. Çalışmada katılımcıların sayısı

bildirilen sorunların genişliği çerçevesinde kavram örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Veriler hizmet öncesi son sınıf öğretmen adayları, yeni mezun olanlar ve öğretmenlik yapan öğretmenlerle odak grup çalışması ve bireysel görüşme ve 12 maddelik bir anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların etiği neyin doğru neyin yanlış olduğu, toplumda kabul edilen davranışlar ve kişisel inançlar olarak tanımlandığı görülmüştür. Ayrıca hizmet öncesi ve görev yapan öğretmenler tarafından belirtilen etik ikilemlere yer verilmiştir. Etiğin sadece seçmeli olarak birinci ve ikinci yıl sağlık ve beden eğitimi alanlarında uzmanlaşmış olanlar için öğretildiği bulunmuştur. Araştırmanın en önemli sonucu lisans eğitimi sırasında etik eğitiminin eksikliğidir.

Chanzanagh ve Nejat (2010), kuramsal yaklaşımı Weber'in teorisine dayalı olan bu araştırmada iş etiği ve bireysel değerler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Kuzey İran Rasht'tan 400 öğretmen katılmıştır. Veriler anket yoluyla toplanmıştır. Bu çalışmada elde edilen veriler öğretmenlerin çoğunun çeşitli kültürel, ekonomik, politik ve sosyal alanlarda muhafazakâr eğilimlere ve muhafazakâr değerlere sahip olduğunu göstermiştir. Kadınların erkeklere göre daha yenilikçi oldukları, öğretmenlerin değerleri ve iş etiği arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir.

Mahdavi (2010), araştırmasında erkeklerin ve kızların meslek etiğini öğretim yöntemine yönelik algılarını belirlemeye çalışmıştır. Verileri toplamak için anket oluşturulmuştur. Ayrıca elektronik anket aracılığı ile de veriler toplanmıştır. Özel Amerikan Üniversitesi İşletme ve Yönetim programından 251 kişi (141 erkek, 110 kız) katılmıştır. Araştırma bulgularına göre:

- İşletme okulu mezunlarının aslında işlerinde birçok etik sorunla karşı karşıya kaldığına,
- Üniversitede almış oldukları etik derslerinin işletme mezunlarının böyle sorunları; fark etmelerine, açıkça dile getirebilmelerine, belirlemelerine, üzerinde tartışmalarına ve çözmelerine yardımcı olduğuna,
- Bu derslerin öğretiminin uygulamalı olarak yapılmasının işletme okulunda etiğin öğretiminde daha etkili olduğuna,
- Erkek öğrencilerin büyük çoğunluğunun kız öğrencilere göre etik derslerinin daha çok teorik olması gerektiğini algıladığına,
- Erkek ve kız öğrencilerin etik derslerini etik ikilemlerde kaldıklarında kullanmalarının oldukça önemli olduğuna ulaşmıştır.

Au, Chan ve Tse (2006) araştırmasında Çin'de bir üniversitede etik standartları ve öğrenciler arasındaki etik standart farklılıklarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya Beijing'deki üniversiteden 400 öğrenci katılmıştır. Etik konular hakkındaki düşünceleri içeren 42 maddelik bir anket hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda:

- İşletme öğrencilerinin diğer bölüm öğrencilerine göre daha etik dışı standartları olduğu,
- Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha etik standartları olduğu,
- Son sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre daha etik dışı standartları olduğu,
- Babası idari pozisyonda olan öğrencilerin etik standartlarının babası idari pozisyonda olmayanlara göre daha az etik standartlara sahip olduğu,
- Annelerinin işinin de öğrencilerin etik pozisyonlarına benzer etki ettiği, annesi idareci yahut özel girişimci olan öğrencilerin daha az etik standartlarının olduğu bulunmuştur.

Adebayo (2005) çalışmasında meslek etiğine karşı tutumlarda cinsiyet ve yaş değişkenlerinin etkisini incelemiştir. Çalışmaya Nigeria'da polis memuru olan 163 kişi katılmıştır. Veriler 21 maddelik bir anket ile elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda kadın polis memurlarının erkek meslektaşlarına göre daha etik olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde yaşlı polis memurlarının da genç polis memurlarına göre daha etik olduğunu bulmuştur. Ancak yaş ve cinsiyet faktörleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Maher (2004), öğretmen adaylarının etik duyarlılık, etik yargı ve etik eylem gibi etik kimliklerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Nicel çalışma Kuzey Caroline Üniversitesinde ECI 205 (Öğretmen eğitimi için giriş niteliğinde gerekli bir ders) dersine kaydolan öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. İlk örneklemi ECI 205 dersini alan iki bölümden toplam 40 öğrenci oluşturmuştur. Bu 40 öğrenciye DIT (Sorun Tanımlama Testi) uygulanmıştır. Irksal Etik Duyarlılık Testi kullanılarak değerlendirilmiş ve DIT (Sorun Tanımlama Testi) uygulamasına katılan 22 öğrenciden oluşan bir örneklem oluşturulmuştur. Klinik kapsamda etik eylemleri değerlendirmek için tabakalı örnekleme yoluyla 12 öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilerin sözel duyarlılığı uyarlanmış Flanders Etkileşim Analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular öğretmen

adaylarının etik duyarlılıkları arttıkça tüm öğrencilere olan saygısının arttığı, ırksal olarak farklı muameleyi kabul yetkinliğinin arttığını, ırkçı ve/veya cinsiyetçi inançlara karşı kişisel sorumluluklarının ve bunun öğretime etkilerinin nasıl olduğunu tanıma yetkinliğinin arttığı görülmüştür. Nihai olarak etik duyarlılık arttıkça etik eylemlerde de büyük bir artış olduğu sonucuna varılmıştır.

Melo (2003), çalışmasında deneyimsiz öğretmenler tarafından yaşanan etik çatışmaları ve ahlaki ikilemleri ele almıştır. Bu amaç doğrultusunda deneyimsiz öğretmenlerin; öğretimi ahlaki bir çaba olarak algılayıp algılamadıkları, günlük yaşamlarında ahlaki değerleri ne ölçüde kılavuz edindikleri, yaşadıkları etik çatışmalar ve ahlaki ikilemlerin türlerinin neler olduğu ve etik kararlar verirken hangi felsefeyi kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma Britanya Kolombiyası, Vancouver adasında Büyükşehir Viktoria Okulu bölgesinde yapılmıştır. Çalışmaya beş okuldan göreve yeni başlayan toplam 48 öğretmen katılmıştır. Veriler açık ve kapalı uçlu soruların bir arada bulunduğu bir anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda dört temel bulgu belirlenmiştir:

- Deneyimsiz öğretmenlerin öğretimi ahlaki bir çaba olarak algıladıkları,
- Günlük hayatlarında değerlerin kılavuz olduğu ve deneyimsiz öğretmenlerin kendi sınıflarında bu değerleri rahatlıkla ifade ettikleri,
- Etik çatışmaların çoğunluğunu öğrencileri (ve arkadaşları değil, yöneticileri ve velileri) ile deneyimleri sonucu yaşadıkları,
- Deneyimsiz öğretmenlerin etik kararlar verirken kullandıkları felsefenin faydacılık (pragmatizm) olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Krawczyk (1997) araştırmasını, hemşirelik birinci sınıf ile son sınıf öğrencilerinin ahlaki düşünme gelişimlerini belirlemek amacıyla yapmıştır. Bu öğrenciler her biri birbirinden anlamlı olarak farklı üç ayrı hemşirelik programına katılmıştır Örnekleme üç yeni İngiltere programından 180 öğrenci dahil olmuştur. A programında etik dersleri bir etik profesörü tarafından öğretilmiş, B programında etik konuları tüm hemşirelik teorik derslerine dahil edilmiş, C programında ise hiçbir teorik derse etik konuları dahil edilmemiştir. Bağımlı değişken olan ahlaki düşünmenin gelişimi Rest'in Sonuç Tanımlama Testi ile ölçülmüştür. Sonuçlara göre son sınıf öğrencileri, birinci sınıftaki öğrencilere göre üç programda da yüksek puan elde

etmiştir. Ayrıca son sınıf hemşirelik öğrencileri A programında diğer son sınıf gruplarındaki öğrencilere göre Sonuç Tanımlama Testinde anlamlı derecede yüksek puan almıştır.

Mesleki etik ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalara baktığımızda, çalışmalar daha çok etik eğitimi, meslek etiği, etik standartlar, etik ikilemler ve ahlaki düşünme ile ilgilidir. Çalışmaların örneklemini görev yapan öğretmenler, öğretmen adayları, üniversite öğrencileri ve hemşirelik öğrencileri oluşturmuştur. Yapılan çalışmaların büyük bir kısmı nicel olmakla birlikte nitel çalışmalar da mevcuttur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ve mesleki etik algılarının öğretmen adaylarının cinsiyetleri, okudukları bölüm, sınıf düzeyleri, sosyo-ekonomik düzeyleri, anne ve baba eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Eleştirel düşünme tutumu ve algıladıkları mesleki etik ilkeler bağımlı değişkenler; öğretmen adaylarının cinsiyetleri, okudukları bölüm, sınıf düzeyleri, sosyo-ekonomik düzeyleri, anne ve baba eğitim durumları bağımsız değişkenlerdir. Bu araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, örnekleme yoluyla evren hakkında kestirimlerde bulunmak ve genellemeler yapma amacını gütmektedir. Genel tarama modelleri de kendi içinde "tekil arama modeli" ve "ilişkisel tarama modeli" olmak üzere iki grupta incelenebilir (Şimşek, 2012).

İlişkisel tarama modeli, genellikle birden çok değişken arasındaki etkileşimlerin belirlenmesinde kullanılır. Korelasyon, t-testi, varyans analizi ve çoklu regresyon gibi istatistiksel teknikler yardımıyla değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenebilir ya da grup ortalamaları karşılaştırılabilir (Şimşek, 2012).

Bu çalışmada da frekans, yüzde gibi betimsel istatistiklerin yanında Pearson Korelasyon, Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi gibi teknikler kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmada Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan Felsefe Öğretmenliği hariç diğer programların (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Resim Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler

Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği) birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Felsefe Öğretmenliği birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adayı olmadığı için çalışmaya dahil edilmemiştir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkelerin öğrenim gördükleri seneler içinde nasıl değiştiğini belirleyebilmek için birinci ve dördüncü sınıflar ile çalışılmıştır. Programlardan tek şube olanlarda öğrencilerin tamamı, birden fazla şube olanlarda random yoluyla seçilen öğretmen adayları örnekleme alınmıştır. Toplam 573 öğretmen adayı ölçme aracını doldurmuştur. Doldurulmuş 573 ölçekten 13 tanesinin eksik ve yanlış doldurulduğu tespit edilmiş, geriye kalan 376 kız, 184 erkek olmak üzere 560 öğretmen adayı örneklemi oluşturmuştur.

Tablo 2'de örneklemi oluşturan öğretmen adaylarına ait kişisel bilgilerin (cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, anne ve baba eğitim durumu) frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Bölüm, Sınıf Düzeyi, Sosyo-Ekonomik Düzey, Anne ve Baba Eğitim Durumu Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler		**Kız**		**Erkek**		**Toplam**	
		N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Bölüm	BÖTE	23	6.1	34	18.5	57	10.2
	Fen Bil. Öğrt	51	13.6	17	9.2	68	12.1
	İngilizce Öğrt.	28	7.4	15	8.2	43	7.7
	Okul Öncesi Öğrt.	60	16	7	3.8	67	12.0
	PDR	58	15.4	21	11.4	79	14.1
	Resim Öğrt.	28	7.4	12	6.5	40	7.1
	Sınıf Öğrt.	62	16.5	25	13.6	87	15.5
	Sosyal Bil. Öğrt.	24	6.4	27	14.7	51	9.1
	Türkçe Öğrt.	42	11.2	26	14.1	68	12.1
Tablo 2'nin devamı...							
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	184	48.9	85	46.2	269	48
	4. Sınıf	192	51.1	99	53.8	291	52
Sosyo-Ekonomik Düzey	Düşük	22	5.9	29	15.8	51	9.1
	Orta	342	91	144	78.3	486	86.8
	Yüksek	12	3.2	11	6	23	4.1
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar	34	9	26	14.1	60	10.7
	Okuryazar değil	53	14.1	55	29.9	108	19.3
	İlkokul	169	44.9	66	35.9	235	42
	Ortaokul	43	11.4	11	6.0	54	9.6
	Lise	57	15.2	20	10.9	77	13.8
	Lisans	19	5.1	6	3.3	25	4.5
	Lisans üstü	1	.3	0	0	1	0.2
Baba Eğitim Durumu	Okuryazar	17	4.5	24	13	41	7.3
	Okuryazar değil	7	1.9	8	4.3	15	2.7
	İlkokul	128	64	68	37	196	35.0
	Ortaokul	70	18.6	28	15.2	98	17.5
	Lise	98	26.1	36	19.6	134	23.9
	Lisans	52	13.8	19	10.3	71	12.7
	Lisans üstü	4	1.1	1	0.5	5	0.9

Tablo 2'ye göre öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü 9 programdan %10.2'sini Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi programı, %12.1'ini Fen Bilgisi Öğretmenliği programı, %7.7'sini İngilizce Öğretmenliği programı, %12'sini Okul Öncesi Öğretmenliği programı, %14,1'ini Psikolojik Danışma ve Rehberlik programı, % 7.1'ini Resim Öğretmenliği programı, %15.5'ini Sınıf Öğretmenliği programı, %9,1'ini Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programı, %12.1'ini Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının %48'i birinci sınıfta, %52'si dördüncü sınıfta okumaktadır. Öğretmen adaylarının %42'sini annesi ilkokul mezunu olanlar oluştururken %0.2'sini annesi lisans üstü

mezunu olanlar oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının %35'ini babası ilkokul mezunu olanlar oluştururken %0.9'unu ise babası lisans üstü mezunu olanlar oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği" ve "Mesleki Etik İlkeler Ölçeği" kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Sosyo-demografik değişkenleri ölçmek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Formda cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyleri, sosyo-ekonomik düzey, anne ve baba eğitim durumlarını belirleyen sorular bulunmaktadır. Bu form araştırmacı tarafından hazırlanıp öğretmen adayları tarafından doldurulmuştur.

3.3.2. Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği

Bu araştırmada bağımlı değişken olarak belirlenen eleştirel düşünme tutumunu ölçmek için Özelçi (2012) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği" (EDTÖ) kullanılmıştır. EDTÖ'nün beş alt boyutu bulunmaktadır. 4 madde bilgi toplamaya isteklilik, 5 madde öz düzenleme, 3 madde çıkarımda bulunma, 3 madde kanıta dayalı karar verme, 4 madde de neden aramaya açıklık olmak üzere toplam 19 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin 1, 3, 5, 7, 11, 14, 16, 17. maddeleri ise ters maddelerdir. Tamamen katılıyorum 5, katılmıyorum 1 şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınacak maksimum puan 95, minimum puan ise 19'dur. Ölçekten alınacak 50-65 arası puanların ortamala olarak değerlendirileceği belirtilmiştir. Araştırmanın 19 maddeye ilişkin faktör yükleri .536 ile .744 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan her bir faktöre ilişkin Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır.

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

1. Bilgi Toplamaya İsteklilik (BTİ)
2. Öz-Düzenleme (ÖzD)
3. Çıkarımda Bulunma (ÇB)
4. Kanıta Dayalı Karar Verme (KDKV)
5. Neden Aramaya Açıklık (NAA)

Alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayıları .52 ile .70 arasında değişmektedir. Ölçeğin kararlılığı ya da iki yarısı arasındaki tutarlılığı hakkında fikir elde etmek amacıyla test yarılama tekniği olarak hesaplanan Guttman Split Half değeri ise BTİ alt ölçeği için .66, ÖzD alt ölçeği için .57, ÇB alt ölçeği için .46, KDKV alt ölçeği için .57 ve NAA alt ölçeği için .51 olarak hesaplanırken, ölçeğin tamamı için .46, birinci kısım için .74, ikinci kısım içinse .57 değerinde elde edilmiştir. Bu araştırma için Cronbach Alpha değerlerine yeniden bakılmış ve BTİ alt ölçeği için .62, ÖzD alt ölçeği için .51, ÇB alt ölçeği için .54, KDKV alt ölçeği için .61, ve NAA alt ölçeği için .62 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Mesleki Etik İlkeler Ölçeği

Manolova (2011) tarafından geliştirilen "Mesleki Etik İlkeler Ölçeği" (MEİÖ) öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri adı altında Türkçe ile Rusça dillerinde olup toplam altı alt ölçekten oluşturulmuştur:

1. Topluma yönelik mesleki etik ilkeler
2. Okula yönelik mesleki etik ilkeler
3. Mesleğe yönelik mesleki etik ilkeler
4. Meslektaşlara yönelik mesleki etik ilkeler
5. Öğrencilere yönelik mesleki etik ilkeler
6. Velilere yönelik mesleki etik ilkeler

Ölçek, Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Ankara ili ve Moldova Eğitim ve Gençlik Bakanlığı'na bağlı Kişinev ili merkez ilçelerinde bulunan kamu ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanmıştır. Ankara ili merkez ilçelerinden 80 kamu ilköğretim okulu ile 381 öğretmen ve Kişinev ili merkez ilçelerinden 24 kamu okullarda görev yapmakta olan 356 olmak üzere ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Ön uygulama ile ölçeğin yapı geçerliği, faktör analizi (Temel Bileşenler Analizi) ile incelenmiştir. Faktör yük değeri 0.50 altındaki maddeler ve iki faktörde de yüksek yük değerine sahip ancak aralarındaki farkın 0.10'dan az olduğu binişik maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ancak, Rusça uygulanan ölçekte 23.maddenin (.44), 37.maddenin (.47), 44.maddenin (.49), 58.maddenin (.49), 71.maddenin (.49), 72.maddenin (.46), 73.maddenin (.48), 90.maddenin (.29),

98.maddenin (.48) Türkçe uygulanan ölçekte ise 63.maddenin (.42), 89.maddenin (.44), 92.maddenin (.42), 95.maddenin (.45) faktör yük değeri 0.50 altında görülmesine rağmen araştırmacı tarafından çok önemli bulunduğundan ölçekten çıkarılmamıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için de her alt ölçek için Cronbach Alpha Katsayısı hesaplanmıştır. Topluma Yönelik Mesleki Etik İlkeler Alt Ölçeği Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı Türkçe ölçekte .92 ve Rusça ölçekte .82 olarak bulunmuştur. Okula Yönelik Mesleki Etik İlkeler Alt Ölçeği Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı Türkçe ölçekte .86 ve Rusça ölçekte .76 olarak bulunmuştur. Mesleğe Yönelik Etik İlkeler Alt Ölçeği Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı Türkçe ölçekte .93 ve Rusça ölçekte .85 olarak bulunmuştur. Meslektaşlara Yönelik Mesleki Etik İlkeler Alt Ölçeği Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı Türkçe ölçekte .93 ve Rusça ölçekte .85 olarak bulunmuştur. Öğrencilere Yönelik Mesleki Etik İlkeler Alt Ölçeği Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı Türkçe ölçekte .95 ve Rusça ölçekte .94 olarak bulunmuştur. Velilere Yönelik Mesleki Etik İlkeler Alt Ölçeği Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı Türkçe ölçekte .83 ve Rusça ölçekte .80 olarak bulunmuştur. Bu araştırma için Cronbach Alpha değerlerine yeniden bakıldığında Topluma Yönelik Mesleki Etik İlkeler Alt Ölçeğinde .87, Okula Yönelik Mesleki Etik İlkeler Alt Ölçeğinde .83, Mesleğe Yönelik Mesleki Etik İlkeler Alt Ölçeğinde .92, Meslektaşlara Yönelik Mesleki Etik İlkeler Alt Ölçeğinde .91, Öğrencilere Yönelik Mesleki Etik İlkeler Alt Ölçeğinde .94 ve Velilere Yönelik Mesleki Etik İlkeler Alt Ölçeğinde .89 olarak bulunmuştur. Mesleki etik ilkeler ölçeğinde yer alan ifadelerin puanlamaları; 1 – 1.79 arası "hiçbir zaman"; 1.80 – 2.59 arası "az"; 2.60 – 3.39 arası "orta"; 3.40 – 4.19 arası "büyük ölçüde" ve 4.20 – 5.00 arası "tamamen" şeklinde belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmaya ilişkin veriler 2013 – 2014 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Resim Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği programlarının 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 560 öğretmen adayından toplanmıştır. Ölçme araçları bir şubesi olan bölümlerde bütün öğrencilere, birden fazla şubesi olan bölümlerde random yoluyla seçilen şubelere uygulanmıştır. "Kişisel Bilgi Formu", "Eleştirel Düşünme

Tutum Ölçeği" ve "Mesleki Etik İlkeler Ölçeği" ölçme araçlarının öğrencilere dağıtılması ve toplanması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS 17,0 (Statistical Package for Social Sceiencies) paket programı yardımıyla çözümlenmiştir. Veriler analiz edilirken kişisel bilgi formunda yer alan anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu bölümünde yer alan annesi "lisans üstü" mezunu olan kişi sayısı 1, babası "lisans üstü" mezunu olan 4 kişi değer küçük olduğundan analize dahil edilmemiştir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkeninde ise, yalnızca Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği ile Mesleki Etik İlkeler Ölçeğinden elde edilen toplam puan üzerinden analiz yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kişisel bilgilerinin değerlendirilmesinde frekans ve yüzde uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkeler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için Pearson korelasyon katsayısına bakılmıştır.

Verilerin aritmetik ortalama ve standart sapmaları betimsel olarak verildikten sonra normal dağılım gösterip göstermediği incelenerek normal dağılım göstermediği görülmüştür. Cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine ilişkin analizlerde Mann Whitney-U testi, öğrenim görülen bölüm, sosyo-ekonomik düzey, anne ve baba eğitim düzeylerine ilişkin analizlerde ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Farkların hangi grupların lehine olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U-testi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ve algıladıkları mesleki etik ilkeler arasındaki ilişki ve bu iki değişkenin öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ile algıladıkları sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan analizlerden elde edilen bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgular araştırma amaçları doğrultusunda açıklanmıştır.

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı "Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkeler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" olarak ifade edilmiştir. Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği ve Mesleki Etik İlkeler Ölçeğinden elde edilen puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3
Öğretmen Adaylarının EDTÖ ve MEİÖ Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	$\overline{X}$	**Ss**
Eleştirel Düş. Tutum Ölç. (Top.)	560	74.15	8.07
Mesleki Etik İlkeler Ölç. (Top.)	560	310.16	34.13

NOT: EDTÖ'den alınabilecek maksimum puan: 95, minimum puan: 19'dur. MEİÖ'den alınabilecek maksimum puan: 355, minimum puan: 71'dir.

Tablo 3'ü incelediğimizde Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğine ait puanların ortalaması $\overline{X} = 74.15$'dir. Mesleki Etik İlkeler Ölçeğine ait puanların ortalaması ise $\overline{X} = 310.16$'dır. Tablo 4'te öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumu Ölçeği ile Mesleki Etik İlkeler Ölçeğinden elde ettikleri toplam puanlar arasındaki ilişkiye Pearson

Korelasyon Analizi ile bakılmıştır.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumları ile Algıladıkları Mesleki Etik İlkelerin Pearson Moment Korelasyon Analizi

N	r	p
560	.193	.000

Tablo 4'ü incelediğimizde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkeler arasında pozitif yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki vardır ($r = .193$; $p<0.05$).

4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı "Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları;

- Cinsiyet
- Sınıf düzeyi
- Bölüm
- Sosyo-ekonomik düzey
- Anne ve baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?" olarak ifade edilmiştir.

4.2.1. Eleştirel Düşünme Tutumları ve Cinsiyet

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının cinsiyete göre dağılımları incelenmiştir. Tablo 5'te öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre EDTÖ Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
Kız	376	74.03	7.97
Erkek	184	74.40	8.30

NOT: EDTÖ'den alınabilecek maksimum puan: 95, minimum puan: 19'dur.

Tablo 5'e göre Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğinden elde edilen puanların ortalamaları kız öğretmen adaylarında $\overline{X}$=74.03 iken erkek öğretmen adaylarında $\overline{X}$=74.40'dır. Öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumu Ölçeği puan ortalamaları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığına Mann Whitney U testi ile bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının EDTÖ Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U- Testi Sonuçları

	Cinsiyet	**N**	**Sıra Ort.**	**Sıra Top.**	**U**	**P**
Eleştirel Düş. Tutum Ölç. (Top)	Kız	376	279.11	104945.00	34069.00	.771
	Erkek	184	283.34	52135.00		
Neden Aramaya Açıklık	Kız	376	284.13	106833.00	33227.00	.445
	Erkek	184	273.08	50247.00		
Çıkarımda Bulunma	Kız	376	274.39	103171.50	32295.50	.195
	Erkek	184	292.98	53908.50		
Bilgi Toplamaya İsteklilik	Kız	376	275.12	103443.50	32567.50	.256
	Erkek	184	291.50	53636.50		
Kanıta Dayalı Karar Verme	Kız	376	283.81	106711.50	33348.50	.486
	Erkek	184	273.74	50368.50		
Tablo 6'nın devamı...						
Öz Düzenleme	Kız	376	272.03	102283.00	31407.00	.075
	Erkek	184	297.81	54797.00		

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği toplam ölçek ve alt ölçeklerden elde edilen puanların cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Eleştirel düşünme tutumu toplam ve alt ölçek puanlarına bakıldığında kız ve erkek öğretmen adaylarının puanlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

4.2.2. Eleştirel Düşünme Tutumları ve Sınıf Düzeyleri

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının sınıf düzeyine göre dağılımları incelenmiştir. Tablo 7'de öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre EDTÖ Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf Düzeyi	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
Bir	269	74.10	7.71
Dört	291	74.19	8.41

NOT: EDTÖ'den alınabilecek maksimum puan: 95, minimum puan: 19'dur.

Tablo 7'ye göre Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğinden elde edilen puanların ortalamaları birinci sınıf öğretmen adaylarında $\overline{X}$ =74.10 iken dördüncü sınıf öğretmen adaylarında $\overline{X}$ =74.19'dur. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları, ölçeğin her bir alt boyutu ile birlikte Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmen Adaylarının EDTÖ Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	**N**	**Sıra Ort.**	**Sıra Top.**	**U**	**P**
Eleştirel Düş. Tutum Ölç. (Top)	Bir	269	278.01	74783.50	38468.50	.726
	Dört	291	282.81	82296.50		
Neden Aramaya Açıklık	Bir	269	269.38	72463.00	36148.00	.116
	Dört	291	290.78	84617.00		
Çıkarımda Bulunma	Bir	269	275.28	74049.00	37734.00	.456
	Dört	291	285.33	83031.00		
Bilgi Toplamaya İsteklilik	Bir	269	289.07	77761.00	36833.00	.223
	Dört	291	272.57	79319.00		
Kanıta Dayalı Karar Verme	Bir	269	274.36	73801.50	37486.50	.384
	Dört	291	286.18	83278.50		
Öz Düzenleme	Bir	269	287.36	77301.00	37293.00	.331
	Dört	291	274.15	79779.00		

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği toplam ölçek ve alt ölçeklerden elde edilen puanların sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Ancak sıra ortalamalarına bakıldığında Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği ile Neden Aramaya Açıklık, Çıkarımda Bulunma ve Kanıta Dayalı Karar Verme alt ölçeklerinde dördüncü sınıf düzeyinin birinci sınıf düzeyine göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu söylenebilir.

4.2.3. Eleştirel Düşünme Tutumları ve Bölüm

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının bölümlerine göre dağılımları incelenmiştir. Tablo 9'da öğretmen adaylarının bölümlerine göre Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre EDTÖ Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Bölüm	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
BÖTE	57	72.31	8.46
Fen Bil. Öğrt	68	74.04	7.88
İngilizce Öğrt.	43	76.20	8.74
Okul Öncesi Öğrt.	67	74.46	6.85
PDR	79	73.48	7.65
Resim Öğrt.	40	75.17	6.62
Sınıf Öğrt.	87	72.26	8.20
Sosyal Bil. Öğrt.	51	74.94	8.12
Türkçe Öğrt.	68	76.22	9.06

NOT: EDTÖ'den alınabilecek maksimum puan: 95, minimum puan: 19'dur.

Tablo 9'a bakıldığında öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre en düşük Eleştirel Düşünme Tutumu Ölçeği puan ortalamasının "Sınıf Öğretmenliği" bölümünde okuyan öğrencilere ($\overline{X}$ = 72.26) ait olduğu, en yüksek ortalamanın ise "Türkçe Öğretmenliği" bölümünde okuyan öğrencilere ($\overline{X}$ = 76.22) ait olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına Kruskal Wallis H-testi ile bakılmıştır. Toplam puan üzerinden elde edilen sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmen Adaylarının EDTÖ Puanlarının Bölümlerine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Bölüm	**N**	**Sıra Ort.**	**sd**	**X^2**	**P**	**U**
Eleştirel Düş. Tutum Ölç. (Top)	1.BÖTE	57	240.72	8	18.26	.019*	3>1 9>1 3>5 3>7 9>5 9>7
	2. Fen Bil. Ö.	68	275.08	8			
	3.İngilizce Ö.	43	329.92	8			
	4.Okul Ö. Ö.	67	285.10	8			
	5.PDR	79	264.59	8			
	6.Resim Ö.	40	298.58	8			
	7.Sınıf Ö.	87	246.37	8			
	8.Sosyal Bil. Ö.	51	293.64	8			
	9.Türkçe Ö.	68	325.14	8			

* p< .05

Tablo 10'da Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği toplam puanlarına ilişkin analiz

sonuçları incelendiğinde; öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı olarak farklılaştığı [X^2(sd=8, N=560)=18.26] görülmektedir. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U-testi sonucunda "İngilizce Öğretmenliği" ile "Türkçe Öğretmenliği" lehine anlamlı farklılaştığı görülmüştür.

4.2.4. Eleştirel Düşünme Tutumları ve Sosyo-Ekonomik Düzey

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre dağılımları incelenmiştir. Tablo 11'de öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmen Adaylarının Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre EDTÖ Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sosyo-Ekonomik Düzey	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
Düşük	51	76.21	7.79
Orta	486	73.85	8.11
Yüksek	23	75.91	7.32

NOT: EDTÖ'den alınabilecek maksimum puan: 95, minimum puan: 19'dur.

Tablo 11'e göre Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğinden elde edilen puanların ortalamaları sosyo-ekonomik düzeyi düşük olanlarda $\overline{X}$=76.21, orta olanlarda $\overline{X}$ = 73.85, yüksek olanlarda da $\overline{X}$=75.91'dir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları, ölçeğin her bir alt boyutu ile birlikte Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmen Adaylarının EDTÖ Puanlarının Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Sosyo-Ekonomik Düzey	**N**	**Sıra Ort.**	**sd**	**X^2**	**P**	**U**
Eleştirel Düş. Tutum Ölç. (Top)	1.Düşük	51	316.57	2	4.438	.109	Fark önemsiz
	2.Orta	486	274.89				
	3.Yüksek	23	319.13				
Neden Aramaya Açıklık	1.Düşük	51	324.80	2	6.616	.037*	1>2
	2.Orta	486	273.68				
	3.Yüksek	23	326.33				
Çıkarımda Bulunma	1.Düşük	51	327.52	2	7.161	.028*	1>2
	2.Orta	486	273.47				
	3.Yüksek	23	324.74				
Bilgi Toplamaya İsteklilik	1.Düşük	51	305.29	2	1.368	.505	Fark önemsiz
	2.Orta	486	277.77				
	3.Yüksek	23	283.13				
Kanıta Dayalı Karar Verme	1.Düşük	51	296.09	2	3.346	.188	Fark önemsiz
	2.Orta	486	276.34				
	3.Yüksek	23	333.91				
Öz Düzenleme	1.Düşük	51	285.95	2	.628	.731	Fark önemsiz
	2.Orta	486	281.12				
	3.Yüksek	23	255.39				

* p< .05

Tablo 12'de Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği toplam puanlarına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde; öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı [X^2(sd=2, N=560)=4.438] görülmektedir. Benzer biçimde Bilgi Toplamaya İsteklilik, Kanıta Dayalı Karar Verme ve Öz Düzenleme alt ölçeklerinden elde edilen puanların da sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulgular arasındadır [BTİ: X^2(sd=2, N=560)=1.368], [KDKV: X^2(sd=2, N=560)=3.346], [ÖD:X^2(sd=2, N=560)=.628].

Analiz sonuçlarına göre Neden Aramaya Açıklık alt ölçeğinden elde edilen puanların öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaştığı görülmektedir [X^2(sd=2,N=560)=6.616]. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U-testi sonucunda, "Düşük" sosyo-ekonomik düzeye sahip öğretmen adayları "Orta" sosyo-ekonomik düzeye sahip olanlardan farklılaşmaktadır.

Benzer biçimde Çıkarımda Bulunma alt ölçeğinden elde edilen puanların da öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaştığı görülmektedir [X^2(sd=2,N=560)=7.161]. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U-testi sonucunda, "Düşük" sosyo-ekonomik düzeye sahip öğretmen adaylarının "Orta" sosyo-ekonomik düzeye sahip olanlardan farklılaştığı görülmüştür.

4.3.5. Eleştirel Düşünme Tutumu ve Anne Eğitim Durumu

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının anne eğitim durumuna göre dağılımları incelenmiştir. Tablo 13'de öğretmen adaylarının anne eğitim durumlarına göre Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumlarına Göre EDTÖ Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Anne Eğitim Durumu	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
Okuryazar	60	74.63	8.73
Okuryazar değil	108	73.54	7.95
İlkokul	235	74.32	7.82
Ortaokul	54	74.18	8.26
Lise	77	74.36	8.80
Lisans	25	73.12	7.14

NOT: EDTÖ'den alınabilecek maksimum puan: 95, minimum puan: 19'dur.

Tablo 13'e göre Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğinden elde edilen puanların ortalamaları anne eğitim durumu okuryazar olanlarda $\overline{X}$=74.10, okuryazar değil olanlarda $\overline{X}$=73.54, ilkokul mezunu olanlarda $\overline{X}$=74.32, ortaokul mezunu olanlarda $\overline{X}$=74.18, lise mezunu olanlarda $\overline{X}$=73.12, lisans mezunu olanlarda ise $\overline{X}$=73.12'dir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının anne eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları, ölçeğin her bir alt boyutu ile birlikte Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Öğretmen Adaylarının EDTÖ Puanlarının Anne Eğitim Durumlarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Bölüm	**N**	**Sıra Ort.**	**sd**	**X^2**	**P**
Eleştirel Düş. Tutum Ölç. (Top)	Okuryazar	60	291.22	5	1.743	.883
	Okuryazar değil	108	265.70			
	İlkokul	235	281.54			
	Ortaokul	54	281.00			
	Lise	77	290.93			
	Lisans	25	264.56			
Neden Aramaya Açıklık	Okuryazar	60	295.63	5	3.403	.638
	Okuryazar değil	108	258.18			
	İlkokul	235	280.69			
	Ortaokul	54	276.82			
	Lise	77	292.34			
	Lisans	25	299.14			
Çıkarımda Bulunma	Okuryazar	60	269.93	5	4.732	.449
	Okuryazar değil	108	303.22			
	İlkokul	235	274.77			
	Ortaokul	54	262.51			
	Lise	77	272.60			
	Lisans	25	313.60			
Bilgi Toplamaya İsteklilik	Okuryazar	60	296.90	5	9.701	.084
	Okuryazar değil	108	273.64			
	İlkokul	235	280.22			
	Ortaokul	54	285.53			
	Lise	77	299.84			
	Lisans	25	191.76			
Kanıta Dayalı Karar Verme	Okuryazar	60	296.00	5	7.856	.164
	Okuryazar değil	108	246.20			
	İlkokul	235	292.32			
	Ortaokul	54	281.96			
	Lise	77	267.44			
	Lisans	25	303.44			
Öz Düzenleme	Okuryazar	60	290.43	5	7.425	.191
	Okuryazar değil	108	292.03			
	İlkokul	235	271.99			
	Ortaokul	54	288.60			
	Lise	77	296.67			
	Lisans	25	208.34			

Tablo 14'te analiz sonuçları öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının anne eğitim durumuna göre farklılaşmadığını göstermektedir. Eleştirel Düşünme Tutum

Ölçeği toplam puanları ve alt ölçeklerden elde edilen puanlar anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

4.3.6. Eleştirel Düşünme Tutumu ve Baba Eğitim Durumu

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının baba eğitim durumuna göre dağılımları incelenmiştir. Tablo 15'te öğretmen adaylarının baba eğitim durumlarına göre Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 15

Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumlarına Göre EDTÖ Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Baba Eğitim Durumu	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
Okuryazar	41	74.46	7.05
Okuryazar değil	15	69.53	6.32
İlkokul	196	75.20	7.71
Ortaokul	98	73.07	9.12
Lise	134	74.70	8.03
Lisans	71	72.39	8.09

NOT: EDTÖ'den alınabilecek maksimum puan: 95, minimum puan: 19'dur.

Tablo 15'e göre Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeğinden elde edilen puanların ortalamaları baba eğitim durumu okuryazar olanlarda $\overline{X}$=74.46, okuryazar değil olanlarda $\overline{X}$=69.53, ilkokul mezunu olanlarda $\overline{X}$=75.20, ortaokul mezunu olanlarda $\overline{X}$=73.07, lise mezunu olanlarda $\overline{X}$=74.70, lisans mezunu olanlarda ise $\overline{X}$=72.39'dir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının baba eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları, ölçeğin her bir alt boyutu ile birlikte Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Öğretmen Adaylarının EDTÖ Puanlarının Baba Eğitim Durumlarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Baba Eğitim Durumu	**N**	**Sıra Ort.**	**sd**	**X^2**	**P**	**U**
Eleştirel Düş. Tutum Ölç. (Top)	1.Okuryazar	41	281.30	5	13.609	.018*	1>2 3>2 5>2 3>6 5>6
	2.Okuryazar değil	15	178.33				
	3.İlkokul	196	294.09				
	4.Ortaokul	98	263.81				
	5.Lise	134	294.27				
	6.Lisans	71	241.62				
Neden Aramaya Açıklık	1.Okuryazar	41	262.34	5	4.968	.420	Fark önemsiz
	2.Okuryazar değil	15	214.07				
	3.İlkokul	196	290.46				
	4.Ortaokul	98	267.08				
	5.Lise	134	273.46				
	6.Lisans	71	289.80				
Çıkarımda Bulunma	1.Okuryazar	41	278.63	5	9.118	.104	Fark önemsiz
	2.Okuryazar değil	15	201.87				
	3.İlkokul	196	288.08				
	4.Ortaokul	98	272.90				
	5.Lise	134	293.65				
	6.Lisans	71	243.38				
Bilgi Toplamaya İsteklilik	1.Okuryazar	41	314.05	5	13.560	.019*	1>2 1>6 3>2 3>6 5>6
	2.Okuryazar değil	15	216.77				
	3.İlkokul	196	291.10				
	4.Ortaokul	98	264.76				
	5.Lise	134	289.74				
	6.Lisans	71	230.06				
Kanıta Dayalı Karar Verme	1.Okuryazar	41	277.34	5	11.813	.037*	1>2 3>2 4>2 5>2 6>2
	2.Okuryazar değil	15	162.40				
	3.İlkokul	196	281.66				
	4.Ortaokul	98	265.17				
	5.Lise	134	301.11				
	6.Lisans	71	266.80				
Öz Düzenleme	1.Okuryazar	41	297.74	5	9.014	.108	Fark önemsiz
	2.Okuryazar değil	15	284.63				
	3.İlkokul	196	290.92				
	4.Ortaokul	98	270.73				
	5.Lise	134	283.55				
	6.Lisans	71	229.08				

* p< .05

Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği toplam puanlarına ilişkin analiz sonuçları

incelendiğinde; öğretmen adaylarının baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [X^2(sd=5, N=560)= 13.609]. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U-testi sonucunda, baba eğitim durumları "Okuryazar", "İlkokul" ve "Lise" olanlar "Okuryazar değil" olanlardan, "İlkokul ve "Lise" olanlar "Lisans" olanlardan farklılaşmaktadır.

Benzer şekilde Bilgi Toplamaya İsteklilik alt ölçeğinden elde edilen puanların da baba eğitim durumlarına göre farklılaştığı bulunmuştur [BTİ: X^2(sd=5, N=560)=13.560]. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U-testi sonucunda, baba eğitim durumları "Okuryazar" ve "İlkokul" olanlar "Okuryazar değil" olanlardan; "Okuryazar", "İlkokul" ve "Lise" olanlar "Lisans" olanlardan anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Kanıta Dayalı Karar Verme alt ölçeğinden elde edilen puanların da baba eğitim durumlarına göre farklılaştığı bulunmuştur [KDKV: X^2(sd=5, N=560)=11.813]. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U-testi sonucunda, baba eğitim durumları "Okuryazar", "İlkokul", "Ortaokul", "Lise" ve "Lisans" olanlar "Okuryazar değil" olanlardan anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Neden Aramaya Açıklık, Çıkarımda Bulunma ve Öz Düzenleme alt ölçeklerinden elde edilen puanların ise baba eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı "Öğretmen adaylarının algıladıkları mesleki etik ilkeler;

- Cinsiyet
- Sınıf düzeyi
- Bölüm
- Sosyo-ekonomik düzey
- Anne ve baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?" olarak ifade edilmiştir.

4.3.1. Algılanan Mesleki Etik İlkeler ve Cinsiyet

Öğretmen adaylarının algıladıkları mesleki etik ilkelerin cinsiyete göre

dağılımları incelenmiştir. Tablo 17'de öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre Mesleki Etik İlkeler Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 17

Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre MEİÖ Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
Kız	376	312.79	33.97
Erkek	184	304.80	33.92

NOT: MEİÖ'den alınabilecek maksimum puan: 355, minimum puan: 71'dir.

Tablo 17'ye göre Mesleki Etik İlkeler Ölçeğinden elde edilen puanların ortalamaları kız öğretmen adaylarında $\overline{X}$=312.79 iken erkek öğretmen adaylarında $\overline{X}$=304.80'dir. Öğretmen adaylarının Mesleki Etik İlkeler Ölçeği puan ortalamaları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığına Mann Whitney U testi ile bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Öğretmen Adaylarının MEİÖ Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U- Testi Sonuçları

	Cinsiyet	**N**	**Sıra Ort.**	**Sıra Top.**	**U**	**P**
Mesleki Etik İlkeler Ölç. (Top)	Kız	376	295.63	111157.50	28902.50	.002*
	Erkek	184	249.58	45922.50		
Topluma yönelik	Kız	376	290.84	109356.00	30704.00	.030*
	Erkek	184	259.37	47724.00		
Okula yönelik	Kız	376	297.10	111710.50	28349.50	.000*
	Erkek	184	246.57	45369.50		
Mesleğe yönelik	Kız	376	293.99	110538.50	29521.50	.005*
	Erkek	184	252.94	46541.50		
Meslektaşlara yönelik	Kız	376	291.74	109693.50	30366.50	.018*
	Erkek	184	257.54	47386.50		
Öğrencilere yönelik	Kız	376	294.94	110898.00	29162.00	.002*
	Erkek	184	250.99	46182.00		
Velilere yönelik	Kız	376	290.44	109204.00	30856.00	.037*
	Erkek	184	260.20	47876.00		

* $p < .05$

Tablo 18'i incelediğimizde öğretmen adaylarının Mesleki Etik İlkeler Ölçeği ve alt ölçeklerinden elde edilen puanların cinsiyete göre "kız" öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur ($p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin algıladıkları mesleki etik ilkelerin erkeklerin algıladıkları mesleki etik ilkelerden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.3.2. Algılanan Mesleki Etik İlkeler ve Sınıf Düzeyleri

Öğretmen adaylarının algıladıkları mesleki etik ilkelerin sınıf düzeyine göre dağılımları incelenmiştir. Tablo 19'da öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre Mesleki Etik İlkeler Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 19

Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre MEİÖ Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf Düzeyi	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
Bir	269	309.28	33.34
Dört	291	310.98	34.88

NOT: MEİÖ'den alınabilecek maksimum puan: 355, minimum puan: 71'dir.

Tablo 19'a göre Mesleki Etik İlkeler Ölçeğinden elde edilen puanların ortalamaları birinci sınıf öğretmen adaylarında $\overline{X}$=309.28 iken dördüncü sınıf öğretmen adaylarında $\overline{X}$=310.98'dir.

Öğretmen adaylarının algıladıkları mesleki etik ilkelerin sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları, ölçeğin her bir alt boyutu ile birlikte Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Öğretmen Adaylarının MEİÖ Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	**N**	**Sıra Ort.**	**Sıra Top.**	**U**	**P**
Mesleki Etik İlkeler Ölç. (Top)	Bir	269	274.51	73843.50	37528.50	.400
	Dört	291	286.04	83236.50		
Topluma yönelik	Bir	269	279.04	75061.50	38746.50	.837
	Dört	291	281.85	82018.50		
Okula yönelik	Bir	269	283.70	76316.50	38277.50	.651
	Dört	291	277.54	80763.50		
Mesleğe yönelik	Bir	269	277.80	74727.50	38412.50	.703
	Dört	291	283.00	82352.50		
Meslektaşlara yönelik	Bir	269	273.10	73464.50	37149.50	.297
	Dört	291	287.34	83615.50		
Öğrencilere yönelik	Bir	269	273.16	73481.00	37166.00	.301
	Dört	291	287.28	83599.00		
Velilere yönelik	Bir	269	273.54	73583.50	37268.50	.327
	Dört	291	286.93	83496.50		

Tablo 20 incelendiğinde öğretmen adaylarının Mesleki Etik İlkeler Ölçeği toplam ölçek ve alt ölçeklerden elde edilen puanların sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Ancak sıra ortalamalarına bakıldığında Mesleki Etik İlkeler Ölçeği ile Topluma Yönelik, Mesleğe Yönelik, Öğrencilere Yönelik ve Velilere Yönelik Mesleki Etik İlkeler alt ölçeklerinde dördüncü sınıf düzeyinin birinci sınıf düzeyine göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu söylenebilir.

4.3.3. Algılanan Mesleki Etik İlkeler ve Bölüm

Öğretmen adaylarının algıladıkları mesleki etik ilkelerin bölümlerine göre dağılımları incelenmiştir. Tablo 21'de öğretmen adaylarının bölümlerine göre Mesleki Etik İlkeler Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 21

Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre MEİÖ Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Bölüm	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
BÖTE	57	304.24	37.45
Fen Bil. Öğrt	68	313.60	29.95
İngilizce Öğrt.	43	313.60	35.29
Okul Öncesi Öğrt.	67	303.95	33.39
PDR	79	313.63	25.55
Resim Öğrt.	40	303.05	37.30
Sınıf Öğrt.	87	314.33	32.28
Sosyal Bil. Öğrt.	51	306.27	45.52
Türkçe Öğrt.	68	313.41	33.75

NOT: MEİÖ'den alınabilecek maksimum puan: 355, minimum puan: 71'dir.

Tablo 21'e bakıldığında öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre en düşük Mesleki Etik İlkeler Ölçeği puan ortalamasının "Resim Öğretmenliği" bölümünde okuyan öğrencilere ($\overline{X}$=303.05) ait olduğu, en yüksek ortalama ise "Sınıf Öğretmenliği" bölümünde okuyan öğrencilere ($\overline{X}$=314.33) ait olduğu görülmektedir. Diğer bölümlerdeki MEİÖ puan ortalamaları ise Fen Bilgisi Öğretmenliği okuyanlarda $\overline{X}$=313.60, İngilizce Öğretmenliği okuyanlarda $\overline{X}$=313.60, Okul Öncesi Öğretmenliği okuyanlarda $\overline{X}$=303.95, PDR okuyanlarda $\overline{X}$=313.63, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği okuyanlarda $\overline{X}$=306.27, Türkçe Öğretmenliği okuyanlarda da $\overline{X}$=313.41'dir.

Öğretmen adaylarının algıladıkları mesleki etik ilkelerin öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına Kruskal Wallis H-testi ile bakılmıştır. Toplam puan üzerinden elde edilen sonuçlar Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Öğretmen Adaylarının MEİÖ Puanlarının Bölümlerine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Bölüm	N	Sıra Ort.	sd	X^2	P
Mesleki Etik İlkeler Ölç. (Top)	BÖTE	57	255.89	8	9.902	.272
	Fen Bil. Öğrt	68	291.85	8		
	İngilizce Öğrt.	43	302.30	8		
	Okul Ö. Öğrt.	67	243.21	8		
	PDR	79	282.91	8		
	Resim Öğrt.	40	249.06	8		
	Sınıf Öğrt.	87	301.09	8		
	Sosyal Bil. Öğrt.	51	283.80	8		
	Türkçe Öğrt.	68	299.63	8		

Tablo 22'ye göre Mesleki Etik İlkeler Ölçeği toplam puanlarına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde; öğretmen adaylarının okudukları bölümlere göre anlamlı olarak farklılaşmadığı [X^2(sd=8, N=560)=9.902] görülmektedir.

4.3.4. Algılanan Mesleki Etik İlkeler ve Sosyo-Ekonomik Düzey

Öğretmen adaylarının algıladıkları mesleki etik ilkelerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre dağılımları incelenmiştir. Tablo 23'te öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre Mesleki Etik İlkeler Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 23

Öğretmen Adaylarının Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre MEİÖ Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sosyo-Ekonomik Düzey	N	$\overline{X}$	Ss
Düşük	51	304.96	42.36
Orta	486	311.13	32.87
Yüksek	23	301.30	39.20

NOT: MEİÖ'den alınabilecek maksimum puan: 355, minimum puan: 71'dir.

Tablo 23'e göre Mesleki Etik İlkeler Ölçeğinden elde edilen puanların ortalamaları sosyo-ekonomik düzeyi düşük olanlarda $\overline{X}$ =304.96, orta olanlarda $\overline{X}$ =313.13, yüksek olanlarda da $\overline{X}$ =301.30'dur. Öğretmen adaylarının algıladıkları mesleki etik ilkelerin

sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları, ölçeğin her bir alt boyutu ile birlikte Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Öğretmen Adaylarının MEİÖ Puanlarının Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Sosyo-Ekonomik Düzey	**N**	**Sıra Ort.**	**sd**	**X^2**	**P**	**U**
Mesleki Etik İlkeler Ölç. (Top)	1.Düşük	51	273.88	2	1.601	.449	Fark önemsiz
	2.Orta	486	283.08				
	3.Yüksek	23	240.70				
Topluma yönelik	1.Düşük	51	260.20	2	3.093	.219	Fark önemsiz
	2.Orta	486	284.81				
	3.Yüksek	23	234.39				
Okula yönelik	1.Düşük	51	258.28	2	9.895	.007*	2>3
	2.Orta	486	287.34				
	3.Yüksek	23	185.34				
Mesleğe yönelik	1.Düşük	51	278.78	2	.217	.897	Fark önemsiz
	2.Orta	486	281.39				
	3.Yüksek	23	265.59				
Meslektaşlara yönelik	1.Düşük	51	271.83	2	.260	.878	Fark önemsiz
	2.Orta	486	281.86				
	3.Yüksek	23	271.04				
Öğrencilere yönelik	1.Düşük	51	278.05	2	.088	.957	Fark önemsiz
	2.Orta	486	280.32				
	3.Yüksek	23	289.76				
Velilere yönelik	1.Düşük	51	271.51	2	2.230	.328	Fark önemsiz
	2.Orta	486	283.63				
	3.Yüksek	23	234.22				

* p< .05

Tablo 24'te Mesleki Etik İlkeler Ölçeği toplam puanlarına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde; öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı [X^2(sd=2, N=560)=1.601] görülmektedir. Benzer biçimde Topluma Yönelik, Mesleğe Yönelik, Meslektaşlara Yönelik, Öğrencilere Yönelik ve Velilere Yönelik Mesleki Etik İlkeler alt ölçeklerinden elde edilen puanların da sosyo-ekonomik düzeye göre dağılımının anlamlı olmadığı bulgular arasındadır. Yalnızca Okula Yönelik Mesleki Etik İlkeler alt ölçeğinden elde edilen puanın sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaştığına ulaşılmıştır [X^2(sd=2, N=560)=9.895]. Farkın

kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U-testi sonucunda, "Orta" sosyo-ekonomik düzeye sahip olanların "Yüksek" sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı olarak farklılaştığına ulaşılmıştır.

4.3.5. Algılanan Mesleki Etik İlkeler ve Anne Eğitim Durumu

Öğretmen adaylarının algıladıkları mesleki etik ilkelerin anne eğitim durumuna göre dağılımları incelenmiştir. Tablo 25'te öğretmen adaylarının anne eğitim durumlarına göre Mesleki Etik İlkeler Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 25

Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumlarına Göre MEİÖ Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Anne Eğitim Durumu	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
Okuryazar	60	304.86	41.03
Okuryazar değil	108	301.98	40.86
İlkokul	235	315.95	28.35
Ortaokul	54	312.70	27.99
Lise	77	308.97	30.61
Lisans	25	300.28	45.92

NOT: MEİÖ'den alınabilecek maksimum puan: 355, minimum puan: 71'dir.

Tablo 25'e göre Mesleki Etik İlkeler Ölçeğinden elde edilen puanların ortalamaları anne eğitim durumu okuryazar olanlarda $\overline{X}$=304.86, okuryazar değil olanlarda $\overline{X}$=301.98, ilkokul mezunu olanlarda $\overline{X}$=315.95, ortaokul mezunu olanlarda $\overline{X}$=312.70, lise mezunu olanlarda $\overline{X}$=308.97, lisans mezunu olanlarda ise $\overline{X}$=300.28'dir. Öğretmen adaylarının algıladıkları mesleki etik ilkelerin anne eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları, ölçeğin her bir alt boyutu ile birlikte Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Öğretmen Adaylarının MEİÖ Puanlarının Anne Eğitim Durumlarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Anne Eğitim Durumu	**N**	**Sıra Ort.**	**sd**	**X^2**	**P**
Mesleki Etik İlkeler Ölç. (Top)	Okuryazar	60	267.53	5	10.632	.059
	Okuryazar değil	108	250.09			
	İlkokul	235	304.29			
	Ortaokul	54	281.52			
	Lise	77	263.45			
	Lisans	25	258.52			
Topluma yönelik	Okuryazar	60	279.11	5	9.466	.092
	Okuryazar değil	108	247.40			
	İlkokul	235	299.69			
	Ortaokul	54	292.77			
	Lise	77	261.46			
	Lisans	25	267.46			
Okula yönelik	Okuryazar	60	284.97	5	11.037	.051
	Okuryazar değil	108	241.47			
	İlkokul	235	301.20			
	Ortaokul	54	270.14			
	Lise	77	268.92			
	Lisans	25	290.64			
Mesleğe yönelik	Okuryazar	60	278.23	5	8.874	.114
	Okuryazar değil	108	258.52			
	İlkokul	235	300.57			
	Ortaokul	54	287.44			
	Lise	77	251.28			
	Lisans	25	256.04			
Meslektaşlara yönelik	Okuryazar	60	265.07	5	10.214	.069
	Okuryazar değil	108	256.07			
	İlkokul	235	301.90			
	Ortaokul	54	296.15			
	Lise	77	255.42			
	Lisans	25	254.22			
Öğrencilere yönelik	Okuryazar	60	263.04	5	8.527	.129
	Okuryazar değil	108	251.99			
	İlkokul	235	297.62			
	Ortaokul	54	294.97			
	Lise	77	280.32			
	Lisans	25	242.78			

(Tablo 26'nın devamı)

Velilere yönelik	Okuryazar	60	258.31	5	4.409	.492
	Okuryazar değil	108	263.06			
	İlkokul	235	293.38			
	Ortaokul	54	275.51			
	Lise	77	288.36			
	Lisans	25	263.44			

Tablo 26'a göre Mesleki Etik İlkeler Ölçeği toplam puanlarına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde; öğretmen adaylarının anne eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Topluma Yönelik, Okula Yönelik, Mesleğe Yönelik, Meslektaşlara Yönelik, Öğrencilere Yönelik, Velilere Yönelik Mesleki Etik İlkeler alt ölçeklerinden elde edilen analiz sonuçları da anne eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

4.3.6. Algılanan Mesleki Etik İlkeler ve Baba Eğitim Durumu

Öğretmen adaylarının algıladıkları mesleki etik ilkelerin baba eğitim durumuna göre dağılımları incelenmiştir. Tablo 27'de öğretmen adaylarının baba eğitim durumlarına göre Mesleki Etik İlkeler Ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 27

Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumlarına Göre MEİÖ Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Baba Eğitim Durumu	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
Okuryazar	60	299.97	43.34
Okuryazar değil	108	283.53	50.32
İlkokul	235	310.42	33.03
Ortaokul	54	315.29	31.00
Lise	77	316.45	27.97
Lisans	25	302.02	37.07

NOT: MEİÖ'den alınabilecek maksimum puan: 355, minimum puan: 71'dir.

Tablo 27'ye göre Mesleki Etik İlkeler Ölçeğinden elde edilen puanların ortalamaları baba eğitim durumu okuryazar olanlarda $\overline{X}$=299.97 okuryazar değil olanlarda $\overline{X}$=283.53, ilkokul mezunu olanlarda $\overline{X}$=310.42, ortaokul mezunu olanlarda $\overline{X}$=315.29, lise mezunu olanlarda $\overline{X}$=316.45, lisans mezunu olanlarda ise $\overline{X}$=302.02'dir. Öğretmen adaylarının algıladıkları mesleki etik ilkelerin baba eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları, ölçeğin her bir alt boyutu ile birlikte Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28

Öğretmen Adaylarının MEİÖ Puanlarının Baba Eğitim Durumlarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Baba Eğitim Durumu	**N**	**Sıra Ort.**	**sd**	**X^2**	**P**	**U**
Mesleki Etik İlkeler Ölç. (Top)	1.Okuryazar	60	244.70	5	16.825	.005*	3>2 4>2 5>2 4>6 5>6
	2.Okuryazar değil	108	176.97				
	3.İlkokul	235	278.08				
	4.Ortaokul	54	302.84				
	5.Lise	77	301.23				
	6.Lisans	25	240.24				
Topluma yönelik	1.Okuryazar	60	248.73	5	13.870	.016*	4>1 3>2 4>2 5>2 6>2 4>6
	2.Okuryazar değil	108	177.73				
	3.İlkokul	235	272.77				
	4.Ortaokul	54	308.07				
	5.Lise	77	295.38				
	6.Lisans	25	256.23				
Okula yönelik	1.Okuryazar	60	251.55	5	6.807	.235	Fark önemsiz
	2.Okuryazar değil	108	229.90				
	3.İlkokul	235	273.09				
	4.Ortaokul	54	295.77				
	5.Lise	77	296.37				
	6.Lisans	25	257.80				
Mesleğe yönelik	1.Okuryazar	60	248.29	5	19.863	.001*	5>1 3>6 4>2 5>2 4>6 5>6
	2.Okuryazar değil	108	197.10				
	3.İlkokul	235	276.15				
	4.Ortaokul	54	306.36				
	5.Lise	77	305.66				
	6.Lisans	25	226.01				
Meslek-taşlara yönelik	1.Okuryazar	60	244.41	5	17.624	.003*	4>1 3>2 4>2 5>2 4>6 5>6
	2.Okuryazar değil	108	176.27				
	3.İlkokul	235	275.35				
	4.Ortaokul	54	311.72				
	5.Lise	77	297.35				
	6.Lisans	25	243.12				

(Tablo 28'in devamı)

Öğrenci-lere yönelik	1.Okuryazar	60	240.68	5	20.251	.001*	5>1
	2.Okuryazar değil	108	163.60				3>2
	3.İlkokul	235	276.46				4>2
	4.Ortaokul	54	295.68				5>2
	5.Lise	77	310.61				4>6
	6.Lisans	25	242.00				5>6
Velilere yönelik	1.Okuryazar	60	265.63	5	7.760	.170	Fark önemsiz
	2.Okuryazar değil	108	203.53				
	3.İlkokul	235	281.25				
	4.Ortaokul	54	288.05				
	5.Lise	77	293.88				
	6.Lisans	25	248.07				

* p< .05

Tablo 28'e göre Mesleki Etik İlkeler Ölçeği toplam puanlarına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde; öğretmen adaylarının baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [X^2(sd=5, N=560)= 16.825]. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U-testi sonucunda baba eğitim durumları, "İlkokul", "Ortaokul" ve "Lise" olanların "Okuryazar değil" olanlardan; "Ortaokul" ve "Lise" olanların ise "Lisans" olanlardan farklılaştığına ulaşılmıştır.

Topluma Yönelik Mesleki Etik İlkeler alt ölçeğinden elde edilen puanların dağılımının da baba eğitim durumlarına göre farklılaştığına ulaşılmıştır [Topluma yönelik: X^2(sd=5, N=560)= 13.870]. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U-testi sonucunda baba eğitim durumları "Ortaokul" olanların "Okuryazar" olanlardan; "İlkokul", "Ortaokul", "Lise" ve "Lisans" olanların "Okuryazar değil" olanlardan; "Ortaokul" olanların "Lisans" olanlardan farklılaştığına ulaşılmıştır.

Mesleğe Yönelik Mesleki Etik İlkeler alt ölçeğinden elde edilen puanların dağılımının da baba eğitim durumlarına göre farklılaştığına ulaşılmıştır [Mesleğe yönelik: X^2(sd=5, N=560)= 19.863]. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U-testi sonucunda baba eğitim durumları, "Ortaokul" ve " Lise" olanların "Okuryazar değil" olanlardan; "Lise" olanların "Okuryazar" olanlardan; "İlkokul", "Ortaokul" ve "Lise" olanların "Lisans" olanlardan farklılaştığına ulaşılmıştır.

Meslektaşlara Yönelik Mesleki Etik İlkeler alt ölçeğinden elde edilen puanların dağılımının da baba eğitim durumlarına göre farklılaştığına ulaşılmıştır [Meslektaşlara yönelik: X^2(sd=5, N=560)= 17.624]. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U-testi sonucunda baba eğitim durumları, "Ortaokul" olanların "Okuryazar"

olanlardan; “İlkokul”, “Ortaokul” ve “Lise” olanların “Okuryazar değil” olanlardan; “Ortaokul” ve “Lise” olanların “Lisans” olanlardan farklılaştığına ulaşılmıştır.

Öğrencilere Yönelik Mesleki Etik İlkeler alt ölçeğinden elde edilen puanların dağılımının da baba eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur [X^2(sd=5, N=560)= 20.251]. Farkın kaynağını bulmak için uygulanan Mann-Whitney U-testi sonucunda baba eğitim durumları, “Lise” olanların “Okuryazar” olanlardan; “İlkokul”, “.Ortaokul” ve “Lise” olanların “Okuryazar değil” olanlardan; “Ortaokul” ve “Lise” olanların “Lisans” olanlardan farklılaştığına ulaşılmıştır.

Okula Yönelik ve Velilere Yönelik Mesleki Etik İlkeler alt ölçeklerinden elde edilen puanların ise baba eğitim durumlarına göre dağılımının farklılaşmadığı görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt amacı "Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkeler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" olarak ifade edilmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkeler arasındaki ilişkiye bakıldığında, eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkeler arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .193$; $p<0.05$).

Yurt içinde yapılan araştırmalarda eleştirel düşünme ve etik arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmaya ne yazık ki rastlanamamıştır. Ancak yurt dışında Paul (1988), Card (2002), Healey, Ribchester ve Ross (2011)'ın eleştirel düşünme ile etik arasındaki ilişkiyi vurgulayan çalışmalar yaptığına ulaşılmıştır.

5.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt amacı "Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları;

- Cinsiyet
- Sınıf düzeyleri
- Bölüm
- Sosyo-ekonomik düzey
- Anne ve baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?" olarak ifade edilmiştir.

Araştırma kapsamında eleştirel düşünme tutumunun bağımsız değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm, sosyo-ekonomik düzey, anne ve baba eğitim durumu) göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu sonuca benzer olarak Şen (2009), Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yaptığı

çalışmada eleştirel düşünme tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Özelçi (2012) de eleştirel düşünme tutumu ile cinsiyet arasında fark bulamamıştır. Akdere (2012) çalışmasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme öğretimine yönelik tutumlarını incelemiş ve cinsiyete göre bir farklılık göstermediğine ulaşmıştır. Kürüm (2002) çalışmasında cinsiyetin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünde belirleyici etmen olmadığını bulmuştur. Özdemir (2005), Narin ve Aybek (2010), Bağcı ve Şahbaz (2012) ile Ersan ve Güney (2012) de eleştirel düşünme becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini inceleyen Korkmaz (2009), Ekinci (2009), Kızıltaş (2011), Şenlik, Balkan ve Aycan (2011) ile Yüksel, Sarı-Uzun ve Dost (2013) de eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Ancak literatür tarandığında birçok çalışmada da eleştirel düşünme ve cinsiyet arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. Rudd, Baker ve Hoover (2000) çalışmasında eleştirel düşünme eğilimleri ile cinsiyet arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Bu sonuca benzer şekilde Zayıf (2008) da öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri açısından kız adaylar lehine yalnızca analitiklik ve sistematiklik alt boyutlarında anlamlı farklılık bulmuştur. Ay ve Akgöl (2008) ise öğrencilerle yaptığı uygulamada kız öğrencilerin eleştirel düşünme gücünün erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Çetinkaya (2011) da eleştirel düşünmeye ilişkin kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu eğilim gösterdiklerini bulmuştur. Ancak Bökeoğlu ve Yılmaz (2005), eleştirel düşünmeye yönelik erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha olumlu tutumlara sahip olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Doğanay, Akbulut-Taş ve Erden (2007) eleştirel düşünme düzeyleri ile cinsiyet arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Kartal (2012) ve Emir (2012) de eleştirel düşünmenin erkekler lehine sonucuna ulaşan çalışmalar yapmıştır.

Bir diğer bağımsız değişken olan sınıf düzeylerine göre eleştirel düşünme tutumları analiz edildiğinde, eleştirel düşünme tutumunun sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu sonuca benzer olarak Özelçi (2012) de eleştirel düşünme tutumu ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini inceleyen Ekinci (2009) ile Yüksel, Sarı-Uzun ve Dost (2013) de sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varmışlardır. Oysa normal şartlarda dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının bilgi

ve deneyimlerinin artması sonucunda eleştirel düşünme tutumlarının birinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olması beklenmektedir. Çarpıcı bir sonuç olarak Kızıltaş (2011) ise araştırmasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin birinci sınıfta okuyanda dördüncü sınıfta okuyanlara göre daha yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur. Çetinkaya (2011) da sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuş, birinci sınıfların dördüncü sınıflara göre daha olumlu bir eleştirel düşünme eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir.

Araştırmada analiz edilen bir diğer değişken olan öğrenim gördükleri bölümlere göre, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının "İngilizce Öğretmenliği" ile "Türkçe Öğretmenliği" lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. "BÖTE", "PDR" ve "Sınıf Öğretmenliği" okuyan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının ise diğer bölümlerde okuyanlara göre düşük olduğu bulunmuştur. Kürüm (2002) çalışmasında Almanca Öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünün diğer programlarda okuyan öğretmen adaylarına göre düşük olduğu, en yüksek eleştirel düşünme gücünün ise İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliğinde okuyanlara ait olduğunu bulmuştur. Ekinci (2009), Şenlik, Balkan ve Aycan (2011) ile Bayat (2014) ise çalışmalarında eleştirel düşünme ile öğrenim görülen bölüm arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının yordayıcısı olan bir diğer değişken olan sosyo-ekonomik düzeylerine göre, elde edilen toplam puan bağlamında anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Benzer şekilde Bilgi Toplamaya İsteklilik, Kanıta Dayalı Karar Verme ve Öz Düzenleme alt ölçeklerinden elde edilen puanlar bağlamında da anlamlı farklılık göstermediğine ulaşılmıştır. Neden Aramaya Açıklık ve Çıkarımda Bulunma alt ölçeğinden elde edilen puan bağlamında "Düşük" sosyo-ekonomik düzeyin "Orta" sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Buna durum düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip öğretmen adaylarının farklılıkları birer zenginlik olarak görmelerinden ve her şeyin göründüğü gibi olmadığını düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Özelçi (2012) çalışmasında benzer olarak öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaştığını bulmuştur. Eleştirel düşünme tutum ölçeği toplam puanlarına göre sosyo-ekonomik düzeyi "ortalamanın üzerinde" olanların en yüksek eleştirel düşünme tutumuna sahip olduğuna ulaşılmıştır. Yine Çıkarımda Bulunma, Bilgi Toplamaya İsteklilik ve Öz Düzenleme alt ölçeklerinden elde edilen puanlar bağlamında da sosyo-

ekonomik düzeyi "ortalamanın üzerinde" olanlar lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Şen (2009) ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile gelir durumları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini inceleyen Ekinci (2009) ve Kızıltaş (2011) da sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık bulamamıştır. Özdemir (2005) ile Ersan ve Güney (2012) de eleştirel düşünme becerilerinin sosyo- ekonomik düzeye göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın bir diğer bağımsız değişkeni olan anne eğitim durumuna göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Şen (2009) ile Ekinci (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulguları ile desteklenmektedir. Özdemir (2005) ile Ersan ve Güney (2012) de eleştirel düşünme becerileri ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Şenlik, Balkan ve Aycan (2011) da çalışmasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyini annelerinin eğitim durumunun etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Oysa bireylerin yetişmesinde oldukça önemli bir rolü olan annelerin eğitim durumunun artmasıyla birlikte yetiştirdiği bireylerin eleştirel düşünme tutumlarının da artması beklenmektedir. Kürüm (2002) araştırmasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünün annesi üniversite mezunu olanlar lehine farklılaştığını bulmuştur. Özelçi (2012) ise eleştirel düşünme tutumunun anne eğitim durumuna göre sadece Neden Aramaya Açıklık alt ölçeğince farklılaştığına ulaşmıştır. Bunun dışında anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Eleştirel düşünme tutumunu yordadığı düşünülen son değişken olan baba eğitim durumuna göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının, ölçekten elde edilen toplam puan bağlamında baba eğitim durumları "Okuryazar", "İlkokul" ve "Lise" olanların "Okuryazar değil" olanlardan, "İlkokul ve "Lise" olanların "Lisans" olanlardan anlamlı olarak farklılaştığına ulaşılmıştır. Bilgi Toplamaya İsteklilik alt ölçeğinden elde edilen puan bağlamında baba eğitim durumları "Okuryazar" ve "İlkokul" olanların "Okuryazar değil" olanlardan; "Okuryazar", "İlkokul" ve "Lise" olanların "Lisans" olanlardan anlamlı olarak farklılaştığına ulaşılmıştır. Kanıta Dayalı Karar Verme alt ölçeğinden elde edilen puan bağlamında baba eğitim durumları "Okuryazar", "İlkokul", "Ortaokul", "Lise" ve "Lisans" olanların "Okuryazar değil" olanlardan anlamlı olarak farklılaştığına ulaşılmıştır. Bu analizden elde edilen çarpıcı bir sonuç baba eğitim durumu ilkokul, ortaokul ve lise olanların lisans olanlardan farklılaşmasıdır. En çarpıcı sonuç ise Bilgi Toplamaya İsteklilik alt ölçeğinden elde

edilen puanlarda baba eğitim durumu okuryazar olanların lisans olanlara göre anlamlı olarak farklılaşmasıdır. Bu durum okuryazar babaların hayat şartlarını düşünerek daha fazla sorgulama eğiliminde olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Neden Aramaya Açıklık, Çıkarımda Bulunma ve Öz Düzenleme alt ölçeklerinden elde edilen puanlar bağlamında anlamlı olarak farklılık göstermediğine ulaşılmıştır. Kürüm (2002) de bu bulguya bezer şekilde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünün babaları üniversite mezunu olanlar lehine anlamlı olarak farklılaştığını bulmuştur. Ancak Özdemir (2005), Şen (2009), Ekinci (2009) , Şenlik, Balkan ve Aycan (2011), Özelçi (2012) Ersan ve Güney (2012) eleştirel düşünme ile baba eğitim durumu arasında fark bulamamıştır.

5.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt amacı "Öğretmen adaylarının algıladıkları mesleki etik ilkeler;

- Cinsiyet
- Bölüm
- Sınıf düzeyleri
- Sosyo-ekonomik düzey
- Anne ve baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?" olarak ifade edilmiştir.

Üçüncü alt amacın ilk değişkeni cinsiyete göre öğretmen adaylarının Mesleki Etik İlkeler Ölçeği ve alt ölçeklerinden elde edilen puanların "kız" öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Bu sonuç kızların erkeklere göre etik ilkelere uygun davranışlar sergilemeyi daha çok benimsemiş olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu bulguyu destekler nitelikte birçok araştırmaya ulaşmak mümkündür. Bunlardan Özbek (2003) de beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerinin kadın öğretmenler lehine anlamlı olarak farklılaştığını bulmuştur. Pelit ve Güçer (2006) öğretmen adaylarının etik algılamalarının cinsiyetlerine göre "öğrencilerle ilişkiler ve "görevle ilgili sorumluluklar" boyutları arasında bayan öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Obuz (2009) da Pelit ve Güçer (2006) gibi öğretmen adaylarının etik görüşlerinin cinsiyete göre "öğrencilerle ilişkiler ve "görevle ilgili

sorumluluklar" boyutları arasında bayan öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Dayanç (2007) sınıf öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmada kız öğretmen adaylarının mesleki etik düşünme düzeyinin erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu bulmuştur. Stedham, Yamamura ve Beekun (2007) etik karar vermede cinsiyet faktörünü inceledikleri çalışmada kadınların daha etik bakış açısına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Kepenek (2008) ise ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin cinsiyete göre öğretmenlik mesleki etik ilkeleri vicdanlılık, nezaket ve özgecilik ile toplam örgütsel vatandaşlık davranışı açısından kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar bulmuştur. Manolova (2011) da Türkiye ve Moldova kamu okullarında görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri benimseme durumunun yalnızca "öğrencilere yönelik mesleki etik ilkeler" ve "velilere yönelik mesleki etik ilkeler" boyutlarında kadın öğretmenler lehine farklılaştığını bulmuştur. Demirtaş, Şener ve Karabatak (2013) akademik personelin etik ilkelere uyma düzeylerine ilişkin öğrenci algılarını inceledikleri çalışmada "etik ilkelere uyma", "etik ikilemleri çözme ve "sosyal sorumluluk" alt boyutlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğuna ulaşmıştır. Ottekin Demirbolat ve Aslan (2014) da araştırmasında öğretmenlerin etik duyarlılık becerilerinden "yorum ve görüş geliştirme" boyutunda cinsiyete göre görüşler arasında kadınlar lehine anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur.

Yukarıdaki bulguların aksine Altınkurt ve Yılmaz (2011) öğretmen adaylarının etik dışı davranışlar ile ilgili görüşlerinde erkek öğretmen adaylarının kadınlara göre daha hassas olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Akyıldız (2007) ilköğretim denetmenlerinin etik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre bir farklılık bulunamamıştır. Kocayiğit (2010) cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin etik iklim algılarının farklılaşmadığını bulmuştur. Toprakçı, Bozpolat ve Buldur (2010) da öğretmenlerin davranışlarının kamu meslek etik ilkelerine uygunluk düzeylerinde cinsiyete göre fark bulamamıştır. Akbaba ve Erenler (2011) de çalışmasında cinsiyet faktörünün etik karar verme davranışı üzerinde önemli derecede fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının Mesleki Etik İlkeler Ölçeği toplam ölçek ve alt ölçeklerden elde edilen puanların anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Obuz (2009) da benzer şekilde öğretmen adaylarının okumakta olduğu sınıf düzeyine göre etik görüşleri arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Oysa dördüncü sınıf öğretmen adaylarının mesleki etik ilkelere yönelik bilgi ve becerilerinin artmasına bağlı olarak mesleki etik ilkelere yönelik algılarının da birinci sınıf düzeyine göre

anlamlı olarak artması beklenmektedir. Pelit ve Güçer (2006) ise öğretmen adaylarının etik algılamalarının yalnızca öğrencilerle ilişkiler boyutunda dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının birinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarına göre daha hassas olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kurnaz ve Gümüş (2010) araştırmasında üçüncü sınıf ve ikinci sınıf öğrencilerinin etik dışı uygulamalara ilişkin algılamalarının birinci sınıftaki öğrencilere göre daha hassas olduğunu bulmuştur. Demirtaş, Şener ve Karabatak (2013) akademik personelin etik ilkelere uyma düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri "etik karar verme", "etik ilkelere uyma" ve "etik ikilemleri çözme" boyutlarında birinci ve ikinci sınıfa devam edenlerde üçüncü ve dördüncü sınıfa devam edenlere göre daha anlamlı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenim görülen bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarının algıladıkları mesleki etik ilkelerin anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum eğitim fakültelerinde etik dersinin hiçbir bölümde olmamasından kaynaklı olabilir. Ülkemizde ne yazık ki etik ile öğrenim görülen bölüm arasında yapılan çok az araştırma bulunmaktadır. Bunlardan Altınkurt ve Yılmaz (2011) da araştırmasında öğrenim görülen programa göre öğretmen adaylarının etik dışı davranışlar hakkındaki görüşlerin değişmediğine ulaşmıştır. Yapılan araştırma sayısının azlığı bölüm değişkeni ile ilgili yorum yapabilmeyi güçleştirmektedir.

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan sosyo-ekonomik düzeylerine göre, öğretmen adaylarının algıladıkları mesleki etik ilkelerin Okula Yönelik Mesleki Etik İlkeler alt ölçeği dışında anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Okula Yönelik Mesleki Etik İlkeler alt ölçeğinden elde edilen puana bakıldığında "Orta" sosyo-ekonomik düzeye sahip olanlar lehine anlamlı olarak farklılaştığına ulaşılmıştır. Bu durum öğretmen adaylarının çoğunluğunun orta sosyo-ekonomik düzeye sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir. Obuz (2009), öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeyi "iyi" olan adayların daha etik davranışlar sergileme eğiliminde olduğunu saptamıştır. Toprakçı, Bozpolat ve Buldur (2010) ise öğretmen davranışlarının kamu meslek etik ilkelerine uygunluk düzeylerinin ekonomik durum değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını bulmuştur. Demirtaş, Şener ve Karabatak (2013) öğrenci algısına göre akademik personelin etik ilkelere uyma düzeylerine ilişkin görüşlerin "etik ilkelere uyma", "etik karar verme" ve "etik ikilemleri çözme" alt boyutlarında ailenin gelir durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığına ulaşmıştır.

Anne eğitim durumu değişkenine göre, öğretmen adaylarının algıladıkları mesleki etik ilkelerin ölçekten elde edilen toplam puan ve alt ölçeklerden elde edilen

puanlar bağlamında anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu bulguya benzer olarak Pelit ve Güçer (2006) de öğretmen adaylarının etik algılamalarının annenin eğitim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Kurnaz ve Gümüş (2010) da etik algı ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Ottekin Demirbolat ve Aslan (2014) da araştırmasında öğretmenlerin etik duyarlılık düzeyinin anne eğitim durumuna göre farklılaşmadığını bulmuştur. Oysa anne eğitim düzeyi arttıkça yetiştirdiği bireylerin etik ilkeleri daha fazla benimsemeleri beklenmektedir. Bu bulguların aksine Dayanç (2007) anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğretmen adaylarını mesleki etik puanlarının önemli derecede yükseldiği, eğitim düzeyleri birbirine yaklaştıkça da mesleki etik puanlarının birbirine yaklaştığı sonucuna ulaşmıştır. Obuz (2009) da öğretmen adaylarının etik görüşlerini incelediği araştırmada annesi üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının daha etik davranışlar sergileme eğiliminde olduğunu saptamıştır. Özyer ve Azizoğlu (2010) etik tutumlar üzerinde anne eğitim düzeyinin etkisi olduğunu, ilköğretim ve öncesi ile lise seviyesinde eğitim almış anneye sahip bireyler, üniversite eğitimi almış anneye sahip bireylere göre daha düşük görelilik skoruna sahip olduğunu dile getirmiştir.

Öğretmen adaylarının baba eğitim durumlarına göre algıladıkları mesleki etik ilkelerin, ölçekten elde edilen toplam puan bağlamında baba eğitim durumları, "İlkokul", "Ortaokul" ve "Lise" olanların "Okuryazar değil" olanlardan; "Ortaokul" ve "Lise" olanların ise "Lisans" olanlardan anlamlı olarak farklılaştığına ulaşılmıştır. Topluma Yönelik Mesleki Etik İlkeler alt ölçeğinde baba eğitim durumları "Ortaokul" olanların "Okuryazar" olanlardan; "İlkokul", "Ortaokul", "Lise" ve "Lisans" olanların "Okuryazar değil" olanlardan; "Ortaokul" olanların "Lisans" olanlardan anlamlı olarak farklılaştığına ulaşılmıştır. Mesleğe Yönelik Mesleki Etik İlkeler alt ölçeğinde baba eğitim durumları "Ortaokul" ve " Lise" olanların "Okuryazar değil" olanlardan; "Lise" olanların "Okuryazar" olanlardan; "İlkokul", "Ortaokul" ve "Lise" olanların "Lisans" olanlardan anlamlı olarak farklılaştığına ulaşılmıştır. Meslektaşlara Yönelik Mesleki Etik İlkeler alt ölçeğinde baba eğitim durumları "Ortaokul" olanların "Okuryazar" olanlardan; "İlkokul", "Ortaokul" ve "Lise" olanların "Okuryazar değil" olanlardan; "Ortaokul" ve "Lise" olanların "Lisans" olanlardan farklılaştığına ulaşılmıştır. Öğrencilere Yönelik Mesleki Etik İlkeler alt ölçeğinde baba eğitim durumları "Lise" olanların "Okuryazar" olanlardan; "İlkokul", "Ortaokul" ve "Lise" olanların "Okuryazar değil" olanlardan; "Ortaokul" ve "Lise" olanların "Lisans" olanlardan farklılaştığına ulaşılmıştır. Okula Yönelik ve Velilere Yönelik Mesleki Etik İlkeler alt ölçeklerinden

elde edilen puanlar bağlamında anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen analiz sonuçlarında en çarpıcı olan baba eğitim durumu ilkokul, ortaokul ve lise olanların lisans olanlardan anlamlı olarak farklılaşmasıdır. Bu durum toplumda baba eğitim durumu ilkokul, ortaokul ve lise olan öğretmen adaylarının çoğunluğu oluşturmasından kaynaklanıyor olabilir. Benzer olarak Ottekin Demirbolat ve Aslan (2014) öğretmenlerin etik duyarlılıklarının baba eğitim durumlarına göre "farklı kişi ve gruplarla çalışma" boyutunda babaları ortaokul ve lise mezunu olalar lehine anlamlı olarak farklılaştığını bulmuştur. Obuz (2009) ise öğretmen adaylarından babası lise mezunu olanların daha etik davranma eğiliminde olduklarını bulmuştur. Ancak Pelit ve Güçer (2006) öğretmen adaylarının etik algılamalarının baba eğitim durumuna göre değişmediğine ulaşmıştır. Yine Dayanç (2007) da mesleki etik düşünme üzerinde babanın eğitim düzeyinin önemli bir etkisi olmadığını bulmuştur. Özyer ve Azizoğlu (2010) da etik tutumlar ile baba eğitim durumu arasında bir farklılığa rastlamamıştır. Kurnaz ve Gümüş (2010) de etik algıların baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığını desteklemiştir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak varılan sonuçlar yer almaktadır. Ayrıca araştırma bulguları doğrultusunda uygulamaya ve araştırmaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar araştırmanın alt amaçları doğrultusunda aşağıda verilmiştir:

1. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkeler arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
2. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları:
    - Cinsiyete göre, ölçekten elde edilen toplam puan ve alt ölçeklerden elde edilen puanlar bağlamında anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.
    - Sınıf düzeylerine göre, ölçekten elde edilen toplam puan ve alt ölçeklerden elde edilen puanlar bağlamında anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.
    - Öğrenim gördükleri bölümlere göre, elde edilen toplam puan bağlamında "İngilizce Öğretmenliği" ve "Türkçe Öğretmenliği" bölümü lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
    - Sosyo-ekonomik düzeye göre, elde edilen toplam puan bağlamında anlamlı olarak farklılaşmamakla beraber Neden Aramaya Açıklık ve Çıkarımda Bulunma alt ölçeklerinden elde edilen puan bağlamında "Düşük" sosyo- ekonomik düzeye sahip olanların "Orta" sosyo-ekonomik düzeye sahip olanlardan anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür.
    - Anne eğitim durumlarına göre, ölçekten elde edilen toplam puan ve alt ölçeklerden elde edilen puanlar bağlamında anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

- Baba eğitim durumlarına göre, ölçekten elde edilen toplam puan bağlamında baba eğitim durumları "Okuryazar", "İlkokul" ve "Lise" olanlar "Okuryazar değil" olanlardan, "İlkokul ve "Lise" olanlar "Lisans" olanlardan farklılaşmaktadır. Bilgi Toplamaya İsteklilik alt ölçeğinden elde edilen puan bağlamında baba eğitim durumları Okuryazar" ve "İlkokul" olanlar "Okuryazar değil" olanlardan; "Okuryazar", "İlkokul" ve "Lise" olanlar "Lisans" olanlardan anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Kanıta Dayalı Karar Verme alt ölçeğinden elde edilen puan bağlamında baba eğitim durumları "Okuryazar", "İlkokul", "Ortaokul", "Lise" ve "Lisans" olanlar "Okuryazar değil" olanlardan anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Neden Aramaya Açıklık, Çıkarımda Bulunma ve Öz Düzenleme alt ölçeklerinden elde edilen puanların ise baba eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

3. Öğretmen adaylarının algıladıkları mesleki etik ilkeler:
   - Cinsiyete göre, ölçekten elde edilen toplam puan ve alt ölçeklerden elde edilen puanlar bağlamında "kız" öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
   - Sınıf düzeylerine göre, ölçekten elde edilen toplam puan ve alt ölçeklerden elde edilen puanlar bağlamında anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.
   - Öğrenim gördükleri bölümlere göre, ölçekten elde edilen toplam puan bağlamında anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.
   - Sosyo-ekonomik düzeylerine göre, Okula yönelik mesleki etik ilkeler alt ölçeği dışında anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Okula yönelik mesleki etik ilkeler alt ölçeğinden elde edilen puana bakıldığında "Orta" sosyo-ekonomik düzeye sahip olanların "Yüksek" sosyo-ekonomik düzeye sahip olanlara göre anlamlı olarak farklılaştığına ulaşılmıştır.
   - Anne eğitim durumlarına göre, ölçekten elde edilen toplam puan ve alt ölçeklerden elde edilen puanlar bağlamında anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.
   - Baba eğitim durumlarına göre, ölçekten elde edilen toplam puan bağlamında baba eğitim durumları, "İlkokul", "Ortaokul" ve "Lise"

olanların “Okuryazar değil” olanlardan; “Ortaokul” ve “Lise” olanların ise “Lisans” olanlardan farklılaştığına ulaşılmıştır. Topluma Yönelik Mesleki Etik İlkeler alt ölçeğinden elde edilen puan bağlamında baba eğitim durumları “Ortaokul” olanların “Okuryazar” olanlardan; “İlkokul”, “Ortaokul”, “Lise” ve “Lisans” olanların “Okuryazar değil” olanlardan; “Ortaokul” olanların “Lisans” olanlardan farklılaştığına ulaşılmıştır. Mesleğe Yönelik Mesleki Etik İlkeler alt ölçeğinden elde edilen puan bağlamında baba eğitim durumları, “Ortaokul” ve “ Lise” olanların “Okuryazar değil” olanlardan; “Lise” olanların “Okuryazar” olanlardan; “İlkokul”, “Ortaokul” ve “Lise” olanların “Lisans” olanlardan farklılaştığına ulaşılmıştır. Meslektaşlara Yönelik Mesleki Etik İlkeler alt ölçeğinden elde edilen puan bağlamında baba eğitim durumları, “Ortaokul” olanların “Okuryazar” olanlardan; “İlkokul”, “Ortaokul” ve “Lise” olanların “Okuryazar değil” olanlardan; “Ortaokul” ve “Lise” olanların “Lisans” olanlardan farklılaştığına ulaşılmıştır. Öğrencilere Yönelik Mesleki Etik İlkeler alt ölçeğinden elde edilen puan bağlamında baba eğitim durumları, “Lise” olanların “Okuryazar” olanlardan; “İlkokul”, “.Ortaokul” ve “Lise” olanların “Okuryazar değil” olanlardan; “Ortaokul” ve “Lise” olanların “Lisans” olanlardan farklılaştığına ulaşılmıştır. Okula Yönelik ve Velilere Yönelik Mesleki Etik İlkeler alt ölçeklerinden elde edilen puanların ise baba eğitim durumlarına göre dağılımının farklılaşmadığına ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkelerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları doğrultusunda uygulamaya ve bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırmada anne eğitim durumuna göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkelerin farklılaşmadığı

bulunmuştur. Oysa eğitim ailede başlar. Eleştirel düşünme tutumu ve etik algı da ilk olarak aile ortamında gelişir. Bunun için ailelere yönelik eleştirel düşünme ve etik üzerine yaygın eğitim aracılığıyla seminerler verilebilir.

2. Öğretmen adaylarının öğrencilerinde olumlu eleştirel düşünme tutumu ve etik algı geliştirebilmeleri için öncelikle kendilerinin bu özelliklere sahip olması gerekir. Özellikle birinci ve dördüncü sınıflarda anlamlı fark çıkmaması eleştirel düşünme ve etikle ilgili herhangi bir ders ya da etkinliklere yer verilmemesinden kaynaklanabilir. Bu sonuçtan yola çıkarak eğitim fakültelerinde eleştirel düşünme ve etik içerikli dersler yahut etkinliklere yer verilebilir.
3. Görev yapan öğretmenlere eleştirel düşünme ve mesleki etiğin hayatımızdaki önemi ile ilgili seminerler ve hizmet içi eğitimler yoluyla anlatılmalıdır.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkeler incelenmiştir. Farklı bir araştırmada farklı kademede görev yapan öğretmenler üzerinde aynı araştırma tekrarlanabilir.
2. Ülkemizde eleştirel düşünme ve etik ilişkisi üzerine yapılan herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu konuda literatüre katkısı olacak farklı çalışmalar yapılabilir. Örneğin farklı ölçme araçlarını kullanarak eleştirel düşünme ve etik arasındaki ilişkiye bakılabilir. Ya da bu alana yönelik daha çok nicel çalışmalar bulunduğundan nitel araştırmalar yapılabilir.
3. Eleştirel düşünme ve etik ile ilgili yordamsal çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Adebayo, D. O. (2005). Gender and attitudes toward professional ethics. *African Security Studies,* 14(2), 93-100.

Akbaba, A., ve Erenler, E. (2011). Etik karar verme ve cinsiyet farklılıkları üzerine bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 31*, 447-464.

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

Akyıldız, S. (2007). *İlköğretim denetmenlerinin etik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Aliakbari, M., & Sadeghdaghighi, A. (2013). Teachers' perception of the barriers to critical thinking. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 70*, 1-5.

Altınkurt, Y., ve Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22,* 113-128.

Anastasiadou, S. D., & Dimitriadou, A. (2011). What does critical thinking mean? A statistical data analysis of pre-service teachers' defining statements. *International Journal of Humanities and Social Science,* 1(7), 73-83.

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

Au, A., Chan, A., & Tse, A. (2006). How ethical are university students in the people's Republic of China – A preliminary analysis. *International Indigenous Journal,* 2(1).

Avcıoğlu, A. (2011). *Etik.* Deniz Harp Okulu Pusula Dergisi: www.dho.edu.tr/sayfalar/00_Anasayfa/11_Pusula/69/etik.html. Erişim tarihi: 05.10.2014.

Ay, H. B. (2004). *Eğitim fakültelerinin ilköğretim matematik öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının alan bilgisi ve mesleki etik açısından gözlenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Ay, Ş., ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim,* 1(2), 65-75.

Aybek, B. (2006). *Konu beceri ve temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyine etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Aydın, İ. (2012). *Eğitim ve öğretimde etik.* Ankara : Pegem Akademi.

Aydoğan, A. (2009). *Düşüncenin çağrısı Kant-Schopenhauer-Heidegger*. İstanbul: Say Yayınları

Aydoğan, İ. (2011). Öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerinin öğrenciler tarafından algılanması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 21(2), 87-96.

Aynal, Ş. Ö., Kumandaş, H., ve Ersanlı, K. (2013). Okul öncesi öğretmenlerine yönelik mesleki etik ilkeleri ölçeği geliştirme çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 14(1), 429-442.

Bağcı, H., ve Şahbaz, N. K. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerine bir değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8(1), 1-12.

Başar, E. (2007). Türkiye'deki eğitimin tarihsel gelişimi. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 23-66). Ankara: Pegema.

Baştuğ, İ. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Konya ili örneği).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Bayat, N. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim,* 39(173).

Boon, H. (2011). Raising the bar: ethics education for quality teachers. *Australian Journal of Teacher Education,* 36(7), 76-93.

Bökeoğlu, O. Ç., ve Yılmaz, K. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 11(1), 47-67.

Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). Bilgi toplumu oluşturma bağlamında Türk edebiyatı dersleri üzerine düşünceler. *Milli Eğitim: Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi,* (169), 119-133.

Card, R. F. (2002). Using case studies to develop critical thinking skills in ethics courses. *Teaching Ethics,* 3(1), 19-27.

Cevizci, A. (2014). *Etik-ahlak felsefesi.* İstanbul: Say Yayınları.

Chanzanagh, H. E., & Nejat, J. (2010). Values and work ethic in Iran: A case study on Iranian teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 1521–1526.

Choy, S. C., & Oo, P. S. (2012). Reflective thinking and teaching practices: A precursor for incorporating critical thinking into the classroom? *International Journal of Instruction,* 5(1), 167-182.

Cüceloğlu, D. (1994). *İyi düşün doğru karar ver.* İstanbul : Sistem Yanyıncılık .

Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12(3), 93-108.

Çubukçu, Z. (2004, Temmuz 06-09). Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin öğrenme biçimlerini tercih etmelerindeki etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* (s. 266-268). Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Dayanç, T. (2007). *Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerinin mesleki etik konusundaki görüşleri ve mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Deniz, E. (2009). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeyleri üzerine bir inceleme.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Demir, M., ve Uluçınar, U. (2012). Eleştirel düşünmenin önemi ve öğretimi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim,* (146), 62-66.

Demir, R., ve Aybek, B. (2014). Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (32), 122-140.

Demirtaş, Z., Şener, G., ve Karabatak, S. (2013). Öğrenci algılarına göre akademik personelin etik ilkelere uyma düzeyleri. *International Online Journal of Educational Sciences,* 5(2), 506-519.

Doğanay, A. (2010). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (s. 304-352). Ankara: Pegema.

Doğanay, A., Akbulut-Taş, M., ve Erden, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin bir güncel tartışmalı konu bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 13(4), 511-546.

Drogan, J. (2009, Şubat 3). *Ethics, critical thinking and communications.* http://jmsdrgn.squarespace.com/storage/Ethics%20Critical%20Thinking%20and%20Communications.pdf. Erişim tarihi: 15.07.2014.

Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yetiştirme Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi. (2010). A. Ekinci ve Ö. M. Öter (Ed.), *İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki ve Özel Alan Yeterlikleri* içinde. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.

Eğitim Reformu Girişimi. (2005). *Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi.

Ejiogu, K. C., Yang, Z., Trent, J. & Rose, M. (2001). Understanding the relationship between critical thinking and job performance. *Poster session presented at the 21 st annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology,* Dallas, TX.

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

Elçi, M., ve Alpkan, L. (2006). Etik iklimin örgütsel vatandaslık davranıslarına etkileri. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,* 24(1).

Elma, C., ve Uzun, E. M. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik ikilemleri çözümleme biçimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 1(3), 279-287.

Emir, S. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi,* (17), 34-57.

Ennis, R.H. (1991). Goals for a critical thinking curriculum and its assessment. A. L. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* içinde (s. 44-46). Alexandria: Virginia. ASCD.

Ersan, C., ve Güney, T. (2012). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin bireysel değişkenler açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 1(32), 143-156.

Ersoy, E., ve Başer, N. (2011). İlköğretim ikinci kademede eleştirel düşünmenin yeri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(1), 1-10.

Gordon, T. (2008). *Etkili öğretmenlik eğitimi.* (S. Karakale, Çev.) İstanbul: Profil Yayıncılık.

Göbel, Ş. D. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ve uygulamaları.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Gözütok, F. D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 32*(1-2), 83-99.

Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri.* Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi S.B.E.,* 7(1), 57-74.

Gündüz, Y., ve Coşkun, Z. S. (2012). Öğrenci algısına göre öğretmen etik değerler ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 13(1), 111-131.

Gürkaynak, İ., Üstel, F., ve Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel düşünme.* İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Haynes, F. (2002). *Eğitimde etik.* (S. K. Akbaş, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Healey, R. L., Ribchester, C., & Ross, K. (2011). The ethical student': teaching ethics for critical thinking in the undergraduate curriculum. *Society for Research into Higher Education Conference Proceedings.*

Ilgaz, S., ve Bilgili, T. (2006). Eğitim ve öğretimde etik. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* (14).

İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim.* İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.

İpbüker, C., Göksel, Ç., ve Deniz, R. (2005). *Mühendislik etiği.* http://akademi.itu.edu.tr/buker/DosyaGetir/42146/etik_DersNotlari.pdf. Erişim tarihi: 01.09.2014.

Karakuş, M. (2001). Eğitim programlarında eleştirel düşünmeyi geliştirmenin bir yolu olarak bilimsel araştırmalar vakfı cognitive research trust etkinlikleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 8(8), 219-237.

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

Kayıkçı, K., ve Uygur, Ö. (2012). İlköğretim okullarının denetiminde mesleki etik (bir durum çalışması). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 18(1), 65-94.

Kepenek, Ö. (2008). *Öğretmenlik meslek etik ilkelerinin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi (Kocaeli ili örneği).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Khatib, M., & Nazari, O. (2012). The effect of literature on enhancing critical thinking. *Journal of Comparative Literature and Culture (JCLC),* 1(2), 29-33.

Kıroğlu, K. (2007). Bir meslek olarak öğretmenlik. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 341-370). Ankara: Pegema.

Kızıltaş, Y. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin eleştirel*

düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Van ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Kocayiğit, A. (2010). *İlköğretim okullarında etik iklimin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 10(1), 1-13.

Krawczyk, R. M. (1997). Teaching ethics: effect on moral development. *Nursing Ethics,* 4(1), 57-65.

Kubilay, S. (2003). Etik... daima! *Türkiye Mühendislik Haberleri,* 426(4).

Kuçuradi, İ. (2003). Etik ve etikler. *Türkiye Mühendislik Haberleri,* 423(1), 7-9.

Kurnaz, N., ve Gümüş, Y. (2010). Muhasebe bölümü öğrencilerinin muhasebe mesleği ile ilgili etik dışı davranışlara ilişkin algı analizi: Dumlupınar Üniversitesi uygulamalı bilimler yüksekokulu örneği. *Muhasebe ve Finansman Dergisi,* (46), 157-174.

Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı.* Ankara : Nobel Yayınları.

Küçük, G. (2007). *Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka Düzeyleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Mahdavi, I. (2010). Comparing men's and women's perception of modality of teaching business ethics. *Journal of Instructional Pedagogies, 2*.

Maher, M. J. (2004). *An investigation of teacher candidate ethical identity.* Ekim 18, 2014 tarihinde http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/4316/1/etd.pdf. Erişim tarihi: 08.10.2014.

Melo, P. (2003). Ethical conflicts in teaching: the novice teacher's experience. *connections, 3*, 175-189.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Meslek etiği.* MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6, 7, 8. Sınıf) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). *İlköğretim düşünme eğitimi öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. Ankara: Devlet Kitapları

Müdürlüğü.

Millman, A. B. (1988). Critical thinking attitudes: a framework for the issues. *Informal Logic*, 45-50.

Manolova, O. (2011). *Mesleki etik ilkelere ilişkin Türkiye ve Moldova'daki ilköğretim okulu Öğretmenlerinin Görüşleri.* Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Myers, B. E., & Dyer, J. E. (2006). The influence of student learning style on critical thinking skill. *Journal of Agricultural Education,* 47(1), 43-52.

Narin, N. (2009). *İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Narin, N., ve Aybek, B. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 19(1), 336-350.

Obuz, Ü. (2009). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin görüşleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Ottekin-Demirbolat, A., ve Aslan, H. (2014). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin etik duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sinop ili örneği) [Özel Sayı]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi,* 4(1), 187-206.

Overly, C. M. (2001). *The relationship between critical thinking skills and perceived self-efficacy in associate degree nursing students.* Unpublished master's thesis, Grand Valley State University, Michigan, US.

Ömür, Ş. (2005). *İlköğretim müfettişlerinin teftiş sürecinde karşılaştıkları etik sorunları algılama düzeyleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Örenel, S. (2005). *Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri kapsamındaki davranışlarının ilköğretim ve orta öğretim öğrencilerinin algılarıyla değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Özbek, O. (2003). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri ve bu ilkelere uyma düzeyleri.* Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 3(3), 297-316.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6(2), 126-149.

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme.* Ankara: Pegema.

Özelçi, S. Y. (2012). *Eleştirel düşünme tutumunu etkileyen faktörler: sınıf öğretmeni adayları üzerine bir çalışma.* Yayınlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Öztürk, Ş. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin etik ilkelerle ilgili görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 10(1), 365-418.

Özyer, K., ve Azizoğlu, Ö. (2010). Demografik değişkenlerin kişilerin etik tutumları üzerindeki etkileri. *Ekonomik ve Sosyal Arastırmalar Dergisi,* 6(2), 59-84.

Paul, R. W. (1988). Ethics without indoctrination. *Educational leadership,* 45(8), 10-19.

Pehlivan, İ. (1998). *Yönetsel mesleki ve örgütsel etik.* Ankara: Pegema.

Pelit, E., ve Güçer, E. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışlara yönelten faktörlere ilişkin algılamaları. *Ticaret ve Turizm Egitim Fakültesi Dergisi,* (2).

Pieper, A. (1999). *Etiğe giriş.* (V. Ataman, ve G. Sezer, Çev.) Ankara: Ayrıntı Yayınları.

Resmi Gazete. (2005, 13 Nisan). *Kamu görevlileri etik davranış ilkeleri ile başvuru usul ve esasları hakkında yönetmelik No: 25785.* http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/04/20050413.htm. Erişim tarihi: 09.10.2014.

Resmi Gazete. (2013, 07 Eylül). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği No: 28758.* http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm. Erişim tarihi: 09.10.2014.

Rudd, R., Baker, M., & Hoover, T. (2000). Undergraduate agriculture learning styles and critical thinking abilities: is there a relationship. *Journal of Agricultural Education,* 41(3).

Savich, C. (2009). Improving critical thinking skills in history. *Networks: An On-Line Journal For Teacher Research,* 11(2), 1-12.

Scriven, M., & Paul, R. (2007). *Defining critical thinking.* Critical Thinking Community: Foundation for Critical Thinking:

http://www.criticalthinking.org/aboutCT/define_critical_thinking.cfm. Erişim tarihi: 20.07.2014.

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

Selimoğlu, S. K. (2001). Muhasebe eğitiminin meslek mensubu adaylarına ahlaki doğruları kazandırmadaki rolü. *XX. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu* içinde (s.23-27). Antalya.

Stedham, Y., H.Yamamura, J., & Beekun, R. I. (2007). Gender differences in business ethics: justice and relativist perspectives. *Business Ethics: A European Review,* 16(2), 163-174.

Sünbül, A. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 2(4), 597-608.

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

Şenlik, N. Z., Balkan, Ö., ve Aycan, Ş. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri: Muğla Üniversitesi Örneği. *Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 7*(1), 67-76.

Şimşek, A. (2012).Araştırma modelleri. A. Şimşek (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 80-107). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayını.

Şişman, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.* Ankara: Pegema.

Toprakçı, E., Bozpolat, E., ve Buldur, S. (2010). Öğretmen davranışlarının kamu meslek etiği ilkelerine uygunluğu. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 1(2), 35-50.

Tufan, D. (2008). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri: Orta Doğu Teknik Üniversitesi yabancı dil öğretmenliği örneği.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Tümkaya, S. ve Aybek, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 17(2), 387-402.

Türnüklü, E. B., ve Yeşildere, S. (2005). Türkiye'den bir profil: 11-13 yaş grubu matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 38(2), 167-185.

Tüsiad. (2005). *Devlette etikten etik devlete: kamu yönetiminde etik.* Kavramsal Çerçeve ve Uluslararası Uygulamalar Cilt 2.

Uysal, R. (2006). *İlköğretim programlarının etik bilinci uyandırma yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Ülger, M. (2012). Düşünme eğitimi dersi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim,* (146), 67-72.

Yatkın, A. (2008). Etik düşünce ve davranışın yerel yönetimlerde hizmet verimliliğinin arttırılmasında rolü ve önemi (Elazığ Belediyesi örnek alan araştırması). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 18(1), 211-231.

Yeşilpınar, M. ve Doğanay, A. (2014). Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik öz-yeterlik algıları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 43(2), 57-82.

Yeşilyurt, E., ve Kılıç, M. E. (2014). Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeylerinin değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi,* (60), 471-486.

Yüksel, N. S., Sarı-Uzun, M., ve Dost, Ş. (2013). Matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri [Özel Sayı]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 393-403.

Zayıf, K. (2008). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Zhang, L. F. (2003). Contributions of thinking styles to critical thinking dispositions. *The Journal of Psychology,* 137(6), 517-543.

EKLER

EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğretmen Adayları,

Bu çalışma öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkelerinin belirlenmesi amacıyla yapılmaktadır. Bunun için aşağıdaki ölçme araçlarını doğru ve eksiksiz doldurmanız araştırmanın verimliliği açısından oldukça önemlidir. **Lütfen aşağıdaki ölçme araçlarındaki her bir seçeneği okuyarak size uygun olan seçeneğin üzerine çarpı (X) işareti koyarak işaretleyiniz.**

Bu araştırmada soru formunu dolduranın kimliği değil, verilen cevaplar önemlidir. Bu nedenle **anket formu üzerine adınızı soyadınızı lütfen yazmayınız.** Ayrıca ankete verdiğiniz cevaplar, sadece bu araştırma için kullanılacak başka hiçbir kurum, kuruluş ya da kişiye verilmeyecektir. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz: 1. ( ) Kız 2. ( ) Erkek

Bölümünüz:

1. ( ) Almanca Öğretmenliği
2. ( ) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği
3. ( ) Felsefe Grubu Öğretmenliği
4. ( ) Fen Bilgisi Öğretmenliği
5. ( ) Fransızca Öğretmenliği
6. ( ) İngilizce Öğretmenliği
7. ( ) Okul Öncesi Öğretmenliği
8. ( ) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
9. ( ) Resim Öğretmenliği
10. ( ) Sınıf Öğretmenliği
11. ( ) Sosyal Bilgiler

Sınıfınız:

1. ( ) 1. Sınıf
2. ( ) 4. Sınıf

Kendinizi hangi sosyo-ekonomik düzeyde görüyorsunuz?

1. Düşük 2. Orta 3. Yüksek

Annenizin Eğitim Durumu:

1. Okuryazar	
2. Okuryazar değil	
3. İlkokul mezunu	
4. Ortaokul mezunu	
5. Lise mezunu	
6. Lisans mezunu	
7. Lisans üstü eğitim	

Babanızın Eğitim Durumu:

1. Okuryazar	
2. Okuryazar değil	
3. İlkokul mezunu	
4. Ortaokul mezunu	
5. Lise mezunu	
6. Lisans mezunu	
7. Lisans üstü eğitim	

EK 2: ELEŞTİREL DÜŞÜNME TUTUM ÖLÇEĞİ (EDTÖ)

		Kesinlikle Katılıyorum	**Katılıyorum**	**Biraz Katılıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kesinlikle Katılmıyorum**
1.	Karşıt görüşleri anlamaya çalışmak zaman kaybıdır.					
2.	Geçmişte olanları merak ederim.					
3.	Her şey göründüğü gibidir.					
4.	Konu ne olursa olsun araştırma yapmak keyifli bir iştir.					
5.	Doğruluğuna inandığım bir konuda kanıt aramam.					
6.	Başladığım işi yarım bırakmam.					
7.	İnsan ne yaparsa yapsın başına gelecekleri değiştiremez.					
8.	Ulaştığım bilgilerin ne derece güvenilir olduğunu sorgularım					
9.	Geçmişi bilmek geleceği anlamayı kolaylaştırır.					
10	Farklılık zenginliktir.					
11	Tam inandıklarımın doğruluğunu sorgulamam.					
12	Daha fazlasını öğrenmek için soru sorarım.					
13	Kendime ulaşabileceğim hedefler (gerçekçi) koyarım.					
14	Bir görüşün doğruluğu o görüşe katılan kişi sayısına bağlıdır.					
15	İhtiyacım olan bir bilgiye hangi yolla ulaşacağımı bilirim.					
16	Başladığım işin tamamlanmasını bekleyebilecek kadar sabırlı değilim.					
17	Bildiğimden şaşmam.					
18	Düşünmeden konuşmam.					
19	Bir konu hakkında karar verirken sahip olduğum görüşün tersi görüşler hakkında da bilgi toplamaya çalışırım.					

EK 3: MESLEKİ ETİK İLKELER ÖLÇEĞİ (MEİÖ)

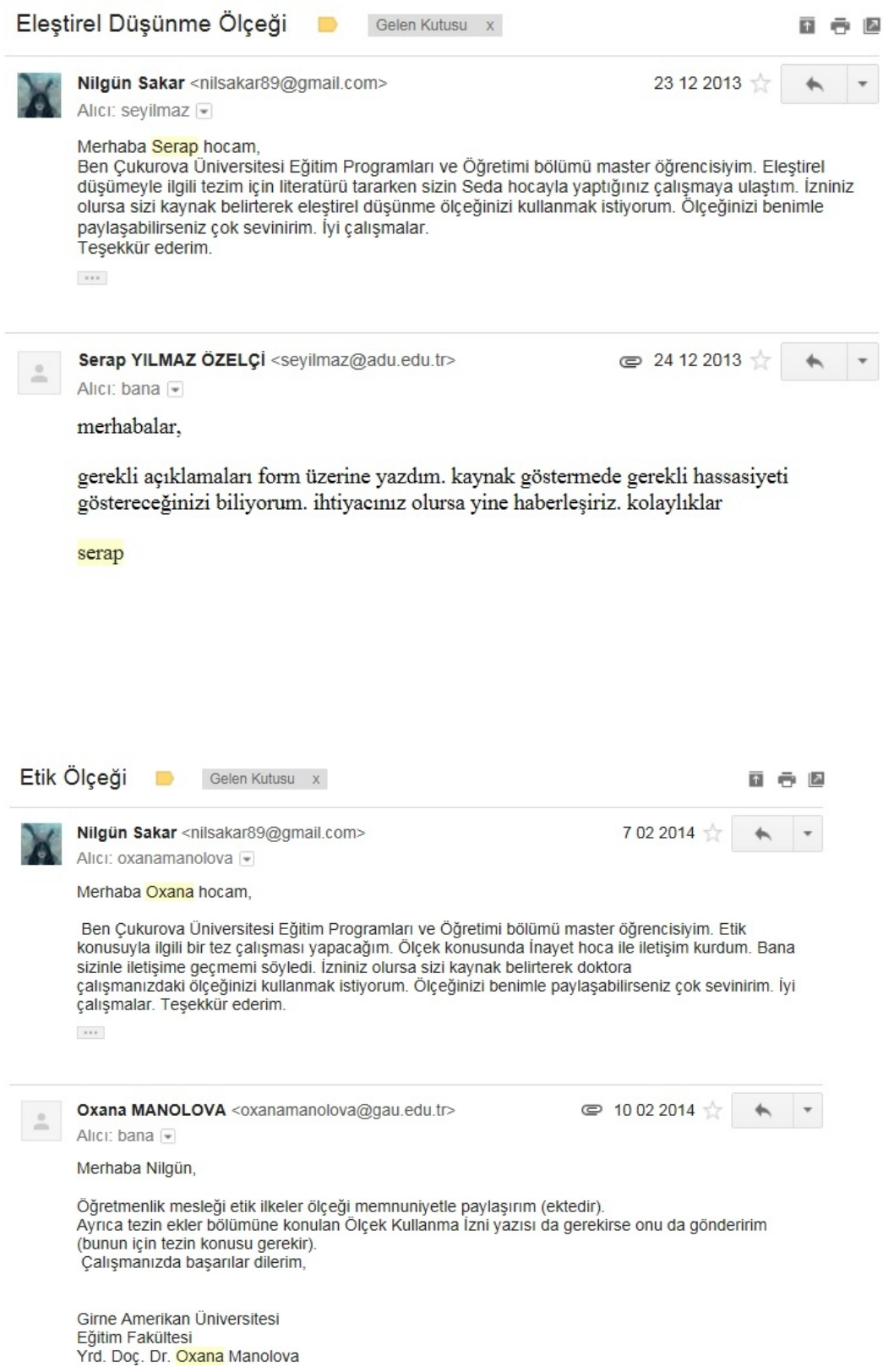
Sıra No:	Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeler	Öğretmenin Kendisinin Etik İlkeyi Benimseme Durumu				
	Topluma Yönelik Etik İlkeler **Öğretmen:**	**Tamamen**	**Büyük Ölçüde**	**Orta**	**Az**	**Hiç Bir Zaman**
1	Toplum içinde örnek davranışlar sergiler.					
2	Topluma karşı bir yurttaş olarak sorumluluklarını yerine getirir.					
3	Toplum içinde konuşurken mesleğine yakışır bir dil kullanır.					
4	Toplum içinde açıkladığı bütün ifadeler doğruyu ve gerçeği yansıtır.					
5	Toplum içinde gelişmeyi ve kalkınmayı destekleyecek çalışmalara katkı sağlar.					
6	Toplum içinde bireylerin haklarına saygı gösterir.					
7	Toplum içinde sözleriyle davranışları arasında tutarlık vardır.					
	Okula Yönelik Etik İlkeler					
8	Okul malzemelerini kişisel amaçla kullanmaz.					
9	Okula ait parayı kişisel amaçla kullanmaz.					
10	Okul araç – gereçlerini dikkatli kullanır.					
11	Okuldaki ders süresini kendi özel işlerini yapmak için kullanmaz.					
12	Okuldaki sorumluluğunun sadece ders vermek olmadığının bilincindedir.					
13	Okul kurallarına uyar.					
14	Okul yönetimine karşı saygılı davranır**.**					
15	Okul çalışmalarına özel hayatıyla ilgili sorunlarını yansıtmaz**.**					
	Mesleğe Yönelik Etik İlkeler					
16	Bir öğretmen olarak her zaman sorumluluk bilinci içinde hareket eder.					
17	Meslek onurunu zedeleyebilecek davranışlardan kaçınır.					
18	Meslekle ilgili kararlarında tutarlı davranır.					

Sıra No:	Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeler	Öğretmenin Kendisinin Etik İlkeyi Benimseme Durumu				
	Öğretmen:	Tamamen	Büyük Ölçüde	Orta	Az	Hiç Bir Zaman
19	Mesleğini özenle yerine getirir.					
20	Mesleğini yaparken disiplinlidir.					
21	Gereksiz biçimde izin- rapor alarak çalışmalarını ihmal etmez.					
22	Ders süresini nitelikli eğitim etkinlikleri ile değerlendirir.					
23	Derse hazırlıklı girer.					
24	Nöbet görevlerini öğrencinin korunması açısından önemli görür.					
25	Nöbet görevlerini özenle yerine getirir.					
26	Mesleki yeterliğini sürekli geliştirme ihtiyacı içerisindedir.					
27	Mesleğini yerine getirirken yaratıcılığını ve potansiyelini kullanır.					
	Meslektaşlara Yönelik Etik İlkeler					
28	Meslektaşlarının çalışmalarına saygı gösterir.					
29	Meslektaşlarına karşı dürüst davranır.					
30	Meslektaşlarına karşı açık ve duyarlı davranır.					
31	Meslektaşların düşüncelerine saygılıdır.					
32	Meslektaş toplantılarında yapıcı eleştirilerde bulunur.					
33	Meslektaşlarıyla öğretimsel bilgiyi paylaşır.					
34	Meslektaşlarının sırlarını yasal zorunluluk olmadıkça kimseyle paylaşmaz.					
35	Meslektaşlarının özlük haklarına saygı duyar.					
36	Meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışır.					
37	Stajyer öğretmen adaylarının yetişmesi için gereken katkıyı sağlar.					
38	Yeni gelen meslektaşlarının işe ve çevreye uyum sağlamalarına yardımcı olur.					
	Öğrencilere Yönelik Etik İlkeler					
39	Öğrencilere sevgi ile yaklaşır.					
40	Öğrencilere karşı dürüst davranır.					
41	Öğrencilerin onurunu korur.					

Sıra No:	Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeler	Öğretmenin Kendisinin Etik İlkeyi Benimseme Durumu				
	Öğretmen:	**Tamamen**	**Büyük Ölçüde**	**Orta**	**Az**	**Hiç Bir Zaman**
42	Öğrencileri arasında ayrımcılık yapmaz.					
43	Öğrenci değerlendirmesinde adil ve yansız davranır.					
44	Öğrenci haklarının çiğnenmesine duyarsız kalmaz.					
45	Öğrencilerin düşüncelerine değer verir.					
46	Öğrenciye zarar verecek eylemlerden kaçınır.					
47	Ders notlarını öğrencilere karşı baskı aracı olarak kullanmaz.					
48	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurur.					
49	Öğrencilerine karşı daima iyimser bir yaklaşım sergiler.					
50	Öğrencilerin haklarına saygı duyar.					
51	Öğrencilerine verdiği sözü tutar.					
52	Öğrencilerine ödül de ceza da adildir.					
53	Öğrencilerine hem psikolojik, hem fiziksel anlamda güvenli ve sağlıklı bir ortam sağlar.					
54	Öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için uğraş verir.					
55	Öğrencilerin davranışları hakkında ancak yeterli bilgi sahibiyse değerlendirme yapar.					
56	Öğrencilerin geldikleri sosyoekonomik ve kültürel çevrelerin özelliklerinden dolayı öğrencilere önyargılı davranmaz.					
57	Öğrencileri küçük düşürecek eylemlerden ve sözlerden kaçınır.					
58	Hem başarılı öğrencilere hem daha az başarılı öğrencilere ilgi gösterir.					
59	Öğrencilerin bilgi ve etik değerlerinin gelişimine katkıda bulunur.					
	Velilere Yönelik Etik İlkeler					
60	Velilere karşı dürüst davranır.					
61	Veli olanaklarını kişisel amaçlar için kullanmaz.					
62	Velilerden hediye kabul etmez.					

Sıra No:	Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeler	Öğretmenin Kendisinin Etik İlkeyi Benimseme Durumu				
	Öğretmen:	Tamamen	Büyük Ölçüde	Orta	Az	Hiç Bir Zaman
63	Velilerle iletişiminde onların sosyoekonomik düzeyine göre ayrım yapmaz.					
64	Veli düşüncelerine ve eleştirilerine saygı gösterir.					
65	Tüm velilere yeterli zaman ayırır.					
66	Velilerin öğrencinin notunun yükseltilmesi ya da benzer baskılarını kabul etmez.					
67	Velilere karşı kaba ve hakaret içeren sözcükler kullanmaktan kaçınır.					
68	Velilere karşı daima iyimser bir yaklaşım sergiler.					
69	Veliler önünde meslektaşlarını ve yönetimi kötülemez.					
70	Velilere çocuğun gelişim ve öğretim durumu ile ilgili ayrıntılı bilgi verir.					
71	Velilerin çocuğun eğitiminde aktif rol almaları için işbirliği ortamı sağlar.					

EK 4: EDTÖ VE MEİÖ KULLANIM İZİNLERİ



Eleştirel Düşünme Ölçeği Gelen Kutusu x

Nilgün Sakar <nilsakar89@gmail.com> 23 12 2013

Alıcı: seyilmaz

Merhaba Serap hocam,
Ben Çukurova Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi bölümü master öğrencisiyim. Eleştirel düşümeyle ilgili tezim için literatürü tararken sizin Seda hocayla yaptığınız çalışmaya ulaştım. İzniniz olursa sizi kaynak belirterek eleştirel düşünme ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Ölçeğinizi benimle paylaşabilirseniz çok sevinirim. İyi çalışmalar.
Teşekkür ederim.

Serap YILMAZ ÖZELÇİ <seyilmaz@adu.edu.tr> 24 12 2013

Alıcı: bana

merhabalar,

gerekli açıklamaları form üzerine yazdım. kaynak göstermede gerekli hassasiyeti göstereceğinizi biliyorum. ihtiyacınız olursa yine haberleşiriz. kolaylıklar

serap

Etik Ölçeği Gelen Kutusu x

Nilgün Sakar <nilsakar89@gmail.com> 7 02 2014

Alıcı: oxanamanolova

Merhaba Oxana hocam,

Ben Çukurova Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi bölümü master öğrencisiyim. Etik konusuyla ilgili bir tez çalışması yapacağım. Ölçek konusunda İnayet hoca ile iletişim kurdum. Bana sizinle iletişime geçmemi söyledi. İzniniz olursa sizi kaynak belirterek doktora çalışmanızdaki ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Ölçeğinizi benimle paylaşabilirseniz çok sevinirim. İyi çalışmalar. Teşekkür ederim.

Oxana MANOLOVA <oxanamanolova@gau.edu.tr> 10 02 2014

Alıcı: bana

Merhaba Nilgün,

Öğretmenlik mesleği etik ilkeler ölçeği memnuniyetle paylaşırım (ektedir).
Ayrıca tezin ekler bölümüne konulan Ölçek Kullanma İzni yazısı da gerekirse onu da gönderirim (bunun için tezin konusu gerekir).
Çalışmanızda başarılar dilerim,

Girne Amerikan Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Yrd. Doç. Dr. Oxana Manolova

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Nilgün SAKAR
Doğum Tarihi : 15.06.1989
Doğum Yeri : Niğde
Yabancı Dil : İngilizce
E-Posta : nilsakar89@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

2013 – 2015 : Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana
2008 – 2012 : Lisans, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Ankara
2003 – 2007 : Lise, Anadolu Kız Meslek Lisesi (AKML), Niğde
1996 – 2003 : İlköğretim, 23 Nisan Havacılar İlköğretim Okulu, Niğde

İŞ DENEYİMİ

2013 – 2014 : Fatin Rüştü Zorlu İlköğretim Okulu, Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, Adana