TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK YETERLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Melis YEŞİLPINAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2011

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK YETERLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Melis YEŞİLPINAR

Danışman: Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2011

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY
(Danışman)

Üye : Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

ONAY:
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
...../..../2011

Prof. Dr. Azmi Yalçın
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 tâbidir.

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK YETERLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Melis YEŞİLPINAR

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY
Ağustos 2011, 399 sayfa

Bu araştırmanın genel amacı; sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterlik algılarının belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda katılımcıların; eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılmasına, eleştirel düşünmenin öğretimine ve öğretim sürecindeki yeterliklerine, ilköğretim programlarının eleştirel düşünmeyi kazandırmadaki yeterliğine ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının eleştirel düşünmenin öğretimine katkısına ilişkin görüşlerine başvurulmuştur.

Nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseni ile gerçekleştirilen araştırmada temel alınan olgu öğretmen ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterlik algılarıdır. Katılımcıların görüşlerinin derinlemesine ve çok boyutlu olarak incelenmesi adına, veri toplama sürecinde, görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 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 araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, verilerin analizinde ise içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır.

Verilerin analizi sonucunda, sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeyi ilgili alanyazında da belirtilen entelektüel şüphecilik, bilgiyi anlamlandırma ve yargılama, çoklu bakış açısı ve bağımsız düşünme kavramları altında açıkladıkları görülmüştür.

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik görüşlerinde, ilgili alanyazında temel alınan noktalara büyük ölçüde değindikleri ve eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik katılımcıların büyük çoğunluğunun kendilerini yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünmenin öğretiminde kendilerini yetersiz gören katılımcıların çoğunluğunun bu algılarının nedenini eğitim eksikliği, geçmiş yaşantıların olumsuz etkisi ve çevresel etmenlere dayalı açıkladığı, katılımcıların yeterlik algılarında ise geçmişte yaşadıkları olumlu durumların ve dönütlerin, bilgi kaynaklarının kullanımının, kişisel özelliklerinin ve duyuşsal etmenlerin etkili olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun öğretim programlarında yer alan eleştirel düşünme becerilerinin öğretimine dönük etkinliklerin uygulanması gerektiğini düşündüğü, bu etkinliklerin uygulanmasında ise programdan, ortamdan ve aileden kaynaklanan güçlüklerle karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu güçlüklerin ortadan kaldırılmasında ise ailelerin bilinçlendirilmesi, fiziksel olanakların iyileştirilmesi ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesi gibi çözüm önerilerinin sıklıkla dile getirildiği görülmüştür.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğunun eleştirel düşünmenin öğretimi açısından lisans öğrenimleri boyunca almış oldukları dersleri yetersiz buldukları, bu görüşlerini ise derslerin teorik olmasına bağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik olarak, eğitim fakültelerinde gerçekleştirilecek düzenlemeler kapsamında ise öğretmen adaylarının derslerde düşünme ve öğretimine yönelik uygulamaların gerçekleştirilmesine gereksinim duydukları belirlenmiştir.

Sonuç olarak araştırmada; sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun eleştirel düşünmeyi ilgili alanyazında vurgulanan noktalara benzer şekilde kavramsallaştırdıkları ve eleştirel düşünmenin öğretimine ilişkin kendilerini yeterli algıladıkları belirlenmiştir. Katılımcıların sürece yönelik yetersizlik nedenleri ise hizmet öncesi öğretmen eğitiminde eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik beceri kazandırmanın ve hizmet içerisinde ise öğretmenlere yönelik bu konuda hizmet içi eğitim programlarının geliştirilip, etkinlikle uygulanmasının gerekliliğine işaret etmektedir. Diğer bir boyutta programa, ortama ve aileye dayalı güçlüklerin, eleştirel düşünmenin öğretimini ve sürece dönük yeterlikleri olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi adına eğitim ortamlarının fiziksel ve teknolojik açıdan donanımlı hale getirilmesine, ailelerin sürece

yönelik bilinçlendirmesine, öğretim programlarında yer alan etkinlerde ve programın içerik boyutunda eleştirel düşünmenin öğretimi adına bazı düzenlemelere gereksinim duyulduğunun bir göstergesidir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme, Eleştirel Düşünmenin Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Algısı, Sınıf Öğretmeni, Sınıf Öğretmeni Adayı

ABSTRACT

OPINIONS OF CLASSROOM TEACHERS AND PROSPECTIVE CLASSROOM TEACHERS ABOUT THEIR COMPETENCIES FOR TEACHING CRITICAL THINKING

Melis YEŞİPINAR

Master Thesis, Department of Educational Sciences
Supervisior: Assoc. Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY
August 2011, 399 pages

The main purpose of this study was to determine the perceptions of the classroom teachers and prospective teachers about their competencies for teaching critical thinking. In line with this main objective, their opinions were taken about conceptualization of critical thinking, teaching critical thinking and competencies in teaching period, competency of the primary education programs for teaching critical thinking and contribution of pre-service teacher training to teaching critical thinking.

In the study that was conducted with phenomenology pattern that is one of the qualitative study patterns, the main fact was the competency perceptions of teachers and prospective teachers about teaching critical thinking. In order to analyze the opinions of the participants in depth and multi-dimensionally, interview method was preferred in data collection period. The study group was composed of 35 classroom teachers working in the central districts of Adana and 35 prospective classroom teachers studying in the fourth grade of classroom teacher department of Faculty of Education, Çukurova University. These teachers and prospective teachers were selected using the criterion sampling method. The semi-structured interview form prepared by the researcher was used in data collection, and content analysis technique was used in the analysis of data.

As a result of the data analysis, it was seen that classroom teachers and prospective teachers explain critical thinking under intellectual skepticism, information interpretation and justification, multi-perspective and independent thinking concepts also stated in the related literature.

In the opinions of classroom teachers and prospective teachers about teaching critical thinking, it was found that they widely mention points specified in the related literature and it was determined that majority perceive themselves competent in teaching critical thinking. It was seen that the ones, who see themselves incompetent in teaching critical thinking, mainly based their opinions on lack of education, negative effects of the past and environmental factors. And it was determined that positive cases and feedbacks from the past, use of information sources, personality traits and emotional factors are effective in perceptions of those participants, who see themselves competent.

It was found that most of the classroom teachers participated to the study think that the activities for teaching critical thinking existing in education programs are needed to be performed, and that they face challenges resulting from the program, environment and family in the application of these activities. And for overcoming these challenges, they frequently mention solutions like raising awareness in families, improving physical opportunities and organizing in-service training programs for teachers.

It was seen that most of the prospective classroom teachers that participated to the study think that the lessons they had about teaching critical thinking throughout their undergraduate study are inadequate. And they base these thoughts on these lessons being only theoretical. And within the scope of organizations that may be held in faculties of education about critical thinking education, it was determined that prospective teachers need applications for thinking in lessons.

In conclusion, the study determined that majority of the classroom teachers and prospective classroom teachers conceptualize critical thinking in a way that is similar to the related literature and they perceive themselves as competent for teaching critical thinking. And the incompetence reasons of the participants about the process indicate the need to provide skills for teaching critical thinking in pre-service teacher training programs and to develop and effectively apply in-service training programs about these subjects. On the other hand, it was concluded that program, environment and family based challenges negatively affect the competences for critical thinking education and process. This conclusion is an indication of the necessity that training environments shall be fully equipped both physically and technologically in order to develop critical thinking skills, and some changes shall be made in the activity and content dimensions of the training program for teaching critical thinking.

Keywords: Critical Thinking, Classroom Teacher, Perception of Self Efficacy Toward Teaching Critical Thinking, Prospective Classroom Teacher

ÖNSÖZ

Düşünme süreçlerinin etkili kullanımına duyulan gereksinim, günümüzde yaşanan değişimle beraber eğitim programlarının yapısına yön vermekte; bu programlar aracılığıyla yetiştirilen bireylerde eleştirel düşünmenin de içerisinde olduğu üst düzey düşünme becerilerinin kazanımı amaçlanmaktadır. Değişim ve gelişimi temel alan bu süreç genel bir bağlam içerisinde ele alındığında eleştirel düşünme becerisinin bireylere nasıl kazandırılacağı sorusunu beraberinde getirmekte, daha özele indirgediğimizde ise programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin sürece dönük yeterlik algılarının sorgulanmasını gerektirmektedir. Bu doğrultudan hareketle gerçekleştirilen ve sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterlik algılarının belirlenmesi amacını taşıyan bu araştırmada, öncelikle sürecinin her aşamasında beni destekleyerek görüş ve katkıları ile bana yol gösteren değerli hocam ve danışmanım Sayın Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinin farklı aşamalarında uzman görüşlerini aldığım ve önerilerinden yararlandığım, Sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ'a, Yrd. Doç Dr. Ayten İflazoğlu SABAN'a, Öğr. Gör. Dr. Mediha SARI'ya, Doç. Dr. Meral ATICI'ya, Yrd. Doç. Dr. Fatma SADIK'a, Yrd. Doç. Dr. Birsel AYBEK'e, Öğr. Gör. Şengül DOĞANAY'a, Öğr. Gör. Tugay AKBULUT'a, Dr. Mükerrem AKBULUT TAŞ'a, Yrd. Doç. Dr. Esef Ercüment YERLİKAYA'ya, Öğr. Gör. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU'na ve Araş. Gör. Sibel GÜZEL YÜCE'ye bana sağladıkları bilimsel ve manevi desteklerinden dolayı içtenlikle teşekkür ederim.

Araştırma süreci boyunca beni yüreklendiren ve desteklerini her an yanımda hissettiğim arkadaşlarım Buket TURHAN, Gülçin TURAN, Fatma KARAÇOBAN, Lili BAL, Işıner SEVER, Osman GÜNGÖR ve Egemen HANIMOĞLU'na, bunun yanı sıra Ç.Ü. Araştırma Fonu Saymanlığına (EF2011YL6), araştırma verilerinin sağlanmasında görüşlerine başvurduğum Adana İli Merkez İlçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerine, Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü dördüncü sınıf öğrencilerine ve araştırmaya katkısı olup burada adını yazamadığım herkese teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, yaşamımın her anında vermiş olduğum kararlara saygı duyarak desteklerini, sevgilerini ve güvenlerini benden esirgemeyen ve ulaştığım noktada en büyük paya sahip olan aileme yaptıkları her şey için teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Melis YEŞİLPINAR

Ağustos, 2011

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET……...……iii
ABSTRACT……....vi
ÖNSÖZ…….…...ix
TABLOLAR LİSTESİ…….…xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ…….…..xx
EKLER LİSTESİ…….…….…...xxi

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem.....3
1.2. Araştırmanın Amacı.....8
1.3. Araştırmanın Önemi.....9
1.4. Sayıltılar.....10
1.5. Sınırlılıklar.....10
1.6. Tanımlar.....11

BÖLÜM II
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar.....12
2.1.1. Düşünme Kavramı.....12
2.1.2. Eleştirel Düşünme Kavramı.....15
2.1.2.1. Eleştirel Düşünen Birey Özellikleri.....19
2.1.2.2. Eleştirel Düşünme Beceri ve Eğilimleri.....23
2.1.3. Eleştirel Düşünmenin Öğretimi.....33
2.1.3.1. Eğitim Programlarının Hedefi Olarak Eleştirel Düşünme.....47
2.1.3.2. Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmen Yeterlikleri.....50
2.1.4. Öz-Yeterlik Kavramı.....55
2.1.5. Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı.....59
2.2. İlgili Araştırmalar.....68

2.2.1. Eleştirel Düşünme ve Öğretimi İle İlgili Araştırmalar 68
2.2.2. Yeterlik Algısı İle İlgili Araştırmalar 74
2.2.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi 80

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli 82
3.2. Katılımcılar 83
3.2.1. Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Kişisel Bilgiler 84
3.2.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarına İlişkin Kişisel Bilgiler 88
3.3. Veri Toplama Araçları 91
3.3.1. Görüşme Formlarının Hazırlanması 92
3.3.2. Öğretmen Görüşme Formu 93
3.3.3. Öğretmen Adayı Görüşme Formu 94
3.4. Verilerin Toplanması 94
3.5. Verilerin Analizi 95
3.5.1. Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları 98
3.5.2. Araştırmada Alınan Etik Önlemler 101
3.5.3. Araştırmacının Rolü 101

BÖLÜM IV
BULGULAR

4.1. Eleştirel Düşünmenin Kavramsallaştırılmasına İlişkin Bulgular 103
4.1.1. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Kavramsallaştırılmasına İlişkin Görüşleri 104
4.1.2. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Sahip Olduklarını Düşündükleri Eleştirel Düşünen Birey Özelliklerine İlişkin Algıları 109
4.1.3. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Önemine İlişkin Görüşleri 116
4.1.3.1. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Toplumsal Önemine İlişkin Görüşleri 116
4.1.3.2. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin

Eğitim Ortamındaki Önemine İlişkin Görüşleri 123
4.1.4. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye Yönelik Bilgi ve Beceri Düzeyleri Konusundaki Yeterlik Algılarına İlişkin Görüşleri..... ..130
4.2. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimi ve Öğretim Sürecindeki Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular..... 141
4.2.1. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine İlişkin Görüşleri 142
4.2.1.1. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Kullanılabilecek Yöntem-Teknik ve Stratejilere İlişkin Görüşleri 142
4.2.1.2. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Uygun Sınıf Ortamına İlişkin Görüşleri 149
4.2.1.3. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerisinin Gerçek Yaşama Aktarımına İlişkin Görüşleri..... 156
4.2.1.4. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerisinin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri 162
4.2.2. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik Yeterlik Algılarına İlişkin Görüşleri..... 168
4.2.2.1. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Dönük Bilgi Düzeyleri Konusundaki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri 168
4.2.2.2. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Uygun Yöntem-Teknik ve Stratejileri Kullanabilme Konusundaki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri..... 182
4.2.2.3. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Sınıf Ortamını Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik Düzenleyebilme Konusundaki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri..... 196
4.2.2.4. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerisinin Gerçek Yaşama Aktarımını Sağlayabilme Konusundaki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri..... 208
4.2.2.5. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerisinin Değerlendirilmesi Konusundaki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri..... 222

4.3. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının İlköğretim Programlarının Eleştirel Düşünmeyi Kazandırmadaki Yeterliğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular... 236
4.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik İlköğretim Programlarında Yer Alan Etkinliklere İlişkin Görüşleri..... 236
4.3.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mevcut Programlardaki Etkinliklerin Eleştirel Düşünmeyi Kazandırmadaki Yeterliğine İlişkin Görüşleri..... 237
4.3.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik Etkinliklerin Çeşitlendirilmesine İlişkin Görüşleri..... 241
4.3.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Bir Eleştirel Düşünme Etkinliği Hazırlama Konusundaki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri..... 242
4.3.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik Etkinlikleri Uygularken Karşılaştıkları Güçlüklere İlişkin Görüşleri. 246
4.3.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik Etkinlikleri Uygularken Karşılaştıkları Güçlükleri Ortadan Kaldırmaya Dönük Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri 251
4.3.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik İlköğretim Programlarında Yer Alan Etkinliklere İlişkin Görüşleri..... 256
4.3.3. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının İlköğretim Programlarında Yer Alan Derslerin Eleştirel Düşünmeye Uygunluğuna Yönelik Görüşleri.....258
4.3.3.1. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Uygun Buldukları Derse İlişkin Görüşleri..... 259
4.3.3.2. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Zorlanılan Derse İlişkin Görüşleri..... 266
4.4. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Katkısına İlişkin Bulgular..... 273
4.4.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programındaki Derslerin Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Dönük Yeterliğine İlişkin Görüşleri..... 273
4.4.1.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Derslerde Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik Verilen Bilgilere İlişkin Görüşleri..... 276
4.4.1.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Derslerde Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik Gerçekleştirilen Uygulamalara İlişkin Görüşleri..... 279

4.4.1.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Programlarında Yer Alan Etkinliklerin Derslerde Kullanımına İlişkin Görüşleri 280
4.4.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik Eğitim Fakültelerinde Gerçekleştirilecek Düzenlemelere İlişkin Görüşleri 282

BÖLÜM V
TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Eleştirel Düşünmenin Kavramsallaştırılmasına Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum 287
5.2. Eleştirel Düşünmenin Öğretimi ve Öğretim Sürecindeki Yeterlik Algılarına Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum 292
5.2.1. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimi Konusundaki Görüşlerine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum .. 293
5.2.2. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimi Konusundaki Yeterlik Algılarına ve Bu Algılarının Nedenlerine İlişkin Tartışma ve Yorum 299
5.2.2.1. Eleştirel Düşünmenin Öğretimi Konusundaki Yeterlik Algılarına Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum 300
5.2.2.2. Eleştirel Düşünmenin Öğretimi Konusundaki Yeterlik ve Yetersizlik Algılarının Nedenlerine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum. 304
5.3. İlköğretim Programlarının Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmadaki Yeterliğine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum 315
5.3.1. İlköğretim Programlarında Yer Alan Etkinliklerin Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmadaki Yeterliğine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum 315
5.3.1.1. Etkinliklere Yönelik Olumlu ve Olumsuz Görüşlere İlişkin Tartışma ve Yorum 315
5.3.1.2. İlköğretim Programlarında Yer Alan Etkinliklerin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklere Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum. 318
5.3.1.3. Etkinliklerin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerin Ortadan

Kaldırılmasına Yönelik Düzenlemeler Konusundaki Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum..... 320
5.3.2. Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının Programda Yer Alan Derslerin Eleştirel Düşünmeye Uygunluğu Konusundaki Görüşlerine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum..... 321
5.4. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Katkısına Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum..... 327
5.4.1. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programındaki Derslerin Eleştirel Düşünmenin Öğretimindeki Yeterliğine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum..... 327
5.4.2. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programında Eleştirel Düşünmenin Öğretimi Kapsamında Gerçekleştirilecek Düzenlemelere Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum..... 329

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar..... 331
6.1.1. Eleştirel Düşünmenin Kavramsallaştırılmasına İlişkin Sonuçlar..... 331
6.1.2. Eleştirel Düşünmenin Öğretimi ve Öğretim Sürecine Yönelik Yeterlik Algılarına İlişkin Sonuçlar..... 332
6.1.2.1. Eleştirel Düşünmenin Öğretimine İlişkin Sonuçlar..... 332
6.1.2.2. Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik Yeterlik Algılarına İlişkin Sonuçlar..... 333
6.1.3. İlköğretim Programlarının Eleştirel Düşünmeyi Kazandırmadaki Yeterliğine İlişkin Sonuçlar..... 336
6.1.4. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Katkısına İlişkin Sonuçlar..... 337
6.2. Öneriler..... 338
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler..... 338
6.2.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler..... 340
KAYNAKÇA..... 342
EKLER..... 362
ÖZGEÇMİŞ..... 399

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1: Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine, Görev Yaptıkları Sınıf Düzeyine, Cinsiyete, Kıdeme ve Mezun Olunan Okul Türü ve Öğrenim Düzeyine İlişkin Bilgileri 84
Tablo 2: Sınıf Öğretmenlerinin Güncel Bilgilere Ulaşmada Kullandıkları Bilgi Kaynakları ve Kaynakları Tercih Etme Sıklıkları 86
Tablo 3: Sınıf Öğretmenlerinin Bir Senede Okudukları Genel ve Mesleki Türleri Kapsayan Ortalama Kitap Sayıları 88
Tablo 4: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyete, Mezun Olunan Okul Türüne, Sınıf Öğretmenliği Bölümünü Tercih Sırasına ve Akademik Başarı Ortalamasına İlişkin Bilgileri 89
Tablo 5: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Güncel Bilgilere Ulaşmada Kullandıkları Bilgi Kaynakları ve Kaynakları Tercih Etme Sıklıkları 90
Tablo 6: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bir Senede Okudukları Ortalama Kitap Sayıları 91
Tablo 7: Sınıf Ortamının Özelliklerine İlişkin Görüşme Verileri ve Bu Verilerden Ortaya Çıkan Kod Örnekleri 96
Tablo 8: Sınıf Ortamının Özelliklerine İlişkin Tema ve Kod Örnekleri 97
Tablo 9: Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Kavramsallaştırılmasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları 104
Tablo 10: Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünen Birey Özelliklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları 110
Tablo 11: Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Toplum Yaşamındaki Önemine Yönelik Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları 117
Tablo 12: Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Eğitim Ortamındaki Önemine Yönelik Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları 124
Tablo 13: Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Konusundaki Bilgi ve Beceri Düzeyine Yönelik Yetersizlik Nedenlerine

İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları..... 131
Tablo 14: Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Konusundaki Bilgi ve Beceri Düzeyine Yönelik Yeterlik Nedenlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları..... 136
Tablo 15: Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Kullanılabilecek Yöntem-Teknik ve Stratejilere Yönelik Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları 143
Tablo 16: Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Uygun Sınıf Ortamına Yönelik Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları 149
Tablo 17: Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerisinin Gerçek Yaşama Aktarımını Sağlamaya Yönelik Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları 157
Tablo 18: Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerisinin Değerlendirilmesine Yönelik Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları 163
Tablo 19: Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimi Konusundaki Bilgi Düzeyine Yönelik Yetersizlik Nedenlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları..... 169
Tablo 20: Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimi Konusundaki Bilgi Düzeyine Yönelik Yeterlik Nedenlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları..... 177
Tablo 21: Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Uygun Yöntem-Teknik ve Stratejileri Kullanabilme Konusundaki Yetersizlik Nedenlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları 183
Tablo 22: Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Uygun Yöntem-Teknik ve Stratejileri Kullanabilme Konusundaki Yeterlik Nedenlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları 189
Tablo 23: Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Sınıf Ortamını Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Uygun Şekilde Düzenleyebilme Konusundaki Yetersizlik Nedenlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları 197

Tablo 24: Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Sınıf Ortamını Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Uygun Şekilde Düzenleyebilme Konusundaki Yeterlik Nedenlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları 202
Tablo 25: Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerisinin Gerçek Yaşama Aktarımını Sağlayabilme Konusundaki Yetersizlik Nedenlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları 209
Tablo 26: Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerisinin Gerçek Yaşama Aktarımını Sağlayabilme Konusundaki Yeterlik Nedenlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları 215
Tablo 27: Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerisinin Değerlendirilmesi Konusundaki Yetersizlik Nedenlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları 223
Tablo 28: Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerisinin Değerlendirilmesi Konusundaki Yeterlik Nedenlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları 228
Tablo 29: Sınıf Öğretmenlerinin Etkinliklere Yönelik Olumlu Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları 237
Tablo 30: Sınıf Öğretmenlerinin Etkinliklere Yönelik Olumsuz Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları 239
Tablo 31: Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Kullandıkları Farklı Etkinlik Türlerine İlişkin Görüşleri 241
Tablo 32: Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Bir Eleştirel Düşünme Etkinliği Hazırlama Konusundaki Yetersizlik Nedenlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları 243
Tablo 33: Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Bir Eleştirel Düşünme Etkinliği Hazırlama Konusundaki Yeterlik Nedenlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları 245
Tablo 34: Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Kullanılan Etkinlikleri Uygularken Karşılaştıkları Güçlüklere Yönelik Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları..... 247
Tablo 35: Sınıf Öğretmenlerinin Güçlükleri Ortadan Kaldırmaya Dönük Çözüm Önerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları 252

Tablo 36: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Etkinliklere Yönelik Olumlu Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları..... 256
Tablo 37: Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Uygun Buldukları Derse İlişkin Görüşleri..... 259
Tablo 38: Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Uygulamayı Kolaylaştıran Nedenlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları 260
Tablo 39: Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Zorlandıkları Derse İlişkin Görüşleri 266
Tablo 40: Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Uygulamayı Zorlaştıran Nedenlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları 267
Tablo 41: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisans Derslerine Yönelik Olumsuz Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları 273
Tablo 42: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Derslerde Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Dönük Verilen Bilgilere Yönelik Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları 276
Tablo 43: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Derslerde Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik Gerçekleştirilen Uygulamalara İlişkin Görüşleri 279
Tablo 44: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Derslerde Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik Kullanılan Etkinlik Örneklerine İlişkin Görüşleri..... 281
Tablo 45: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimi Kapsamında Gerçekleştirilecek Düzenlemelere Yönelik Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları 282

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Eleştirel Düşünme Stratejileri 26
Şekil 2. Eleştirel Düşünme Modeli 38
Şekil 3. Etkili Bir Öğretmen ve İyi Eleştirel Düşünürler Arasındaki İlişki 41
Şekil 4. Yeterlik Beklentisi ve Sonuç Beklentisi Arasındaki Farkın Şematik Gösterimi 58
Şekil 5. Farklı Türdeki Yeterlik Algıları ve Sonuç Beklentilerinin Davranış ve Duyuşsal Durumlar Üzerindeki Etkisi 61
Şekil 6. Öğretmen Yeterliğinin Döngüsel Yapısı 64

EKLER LİSTESİ

Sayfa

EK 1. Öğretmen Görüşme Formu 362
EK 2. Öğretmen Adayı Görüşme Formu 367
EK 3. Sınıf Öğretmenlerinden Biri İle Gerçekleştirilen Görüşme Metni Örneği 372
EK 4. Sınıf Öğretmeni Adaylarından Biri İle Gerçekleştirilen Görüşme Metni Örneği 380

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim, sosyal kültürel ve ekonomik değişkenlerden etkilenerek, topluma yön veren dinamik bir süreç olarak ele alındığında, bu sürecin içerisinde yer alan tüm faktörler gözetilerek sisteme işlevsellik kazandırılması gerekir. Değişen ve gelişen bilgi birikimine dayalı olarak sistemlerin kendini yenilemesi, güncel gelişmelerin ışığında, yeniden şekillenmesi önem kazanırken, sistemin bütüncül yapısı içerisinde, öğrenme ve öğretme kavramlarına yüklenen anlam da her geçen gün değişmektedir.

Çağdaş toplumlar için nitelikli insan; bilgiye ulaşan, edindiği bilgiyi kullanan ve düşünme becerilerine sahip olan bireyler olarak tanımlanırken (Çalışkan, 2009), çağın gereksinimlerini karşılayacak bireylerin yetiştirilmesi eğitim sisteminin genel amaçlarına yansımakta dolayısı ile de eğitim programlarının amaçlarının uygulanabilir olmasını gerekli kılmaktadır. Bu gereklilikten hareketle bilginin kazanımı, etkin kullanımı ve öğrenme-öğretme sürecinde istenen verimin sağlanması iyi düzenlenmiş öğretim programlarının uygulanmasına bağlıdır. Değişimin yön verdiği öğretim programlarının temel amaçlarında ise üst düzey zihinsel becerilerin bireylere kazandırılması ön plana çıkmaktadır.

Öğretim programlarının yeniliklere uyum sağlayarak daha işlevsel hale gelmesi ve istenilen nitelikte bireylerin yetiştirilmesi ülkemizde de son dönemde ele alınan konular arasındadır. İlköğretim programlarında çağdaş ve öğrenen merkezli bir yaklaşım benimsenerek, öğrenme sürecinde "öğretim" in etkiliğini arttırmaya dönük yeni düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bireyin öğrenme sürecine aktif katılımı, çevresi ile etkileşime geçerek bilgiyi anlamlandırması ve öğrendiklerini gerçek yaşamda uygulaması için farklı öğrenme-öğretme yaklaşımlarının temel alındığı programın yapısında, bireyin kendi öğrenmesine yön vermesi ve üst düzey düşünme becerilerine sahip olması gerektiği önemle vurgulanmıştır.

İlköğretim programının ortak hedefi olan beceriler; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri olarak sıralanırken (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005), eleştirel düşünme becerisi demokrasiye duyarlı bir eğitim anlayışının temel alındığı günümüzde her geçen gün daha da önem kazanmaktadır. Çünkü demokrasinin gelişimi ve toplumsal yapının bu yönde

şekillenmesi, hayatı sorgulayan, eleştirel bir bakış açısı ile olaylara yaklaşan, kendi doğrularını bilimsel bir temele oturtan ve hoşgörülü bir yaklaşımı benimseyerek gerçeğe ulaşma çabasında, eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin katkısına bağlıdır. Bu anlamda bireylerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarında etkili görülen faktörler eğitim sisteminin her öğesi açısından ele alınmalıdır. Bu öğelerden en önemlisi şüphesiz ki öğretmenlerdir.

Öğretmenlik mesleği, değeri ve stratejik önemi giderek artan bir meslek olmaya devam etmektedir. Ancak, günümüzde kamuoyunun sürekli göz önünde tuttuğu, sorguladığı bir mesleğe dönüşen öğretmenlikte, beklentilerin de değiştiği görülmektedir. Günümüz öğretmeni, "çocuğuma ne tür katkılar sağlayabilir", "onun hangi niteliklerini geliştirilebilir" diye yaklaşılan bir profile dönüşmüştür (Yapıcı, 2008, s.169). İçinde bulunduğumuz yüzyılda bireylerin esnek, insancıl, demokratik, katılımcı, yaratıcı, girişimci, bilgi ve becerilerini sürekli geliştiren, kendine güvenen, sorgulayan, eleştiren vb. bireyler olması beklenirken, çağdaş öğretmenin ise, günümüz eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek, 21. yüzyılın bilgi teknolojisi toplumunda öğrencileri geleceğe hazırlayabilecek yeterlikte olması gerekmektedir (Tican ve Taşpınar, 2010).

Bu yeterliklere paralel olarak süreçte rehber rolü üstlenen öğretmenlerin, kazandırılması hedeflenen bilgi ve beceriler doğrultusunda öğrencileri yönlendirmesi ve üst düzey düşünme becerilerini kazandırmada gerekli ortamı öğrencilere sağlaması önemli görülmektedir. Önemi her geçen gün artan ve düşünmenin niteliğine yön veren becerilerden biri olarak görülen eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılmasında ise öğretmenlerin de eleştirel düşünme becerisine sahip olması, bu düşünme biçimini yaşamın her alanında etkin kullanması gerekmektedir. Bu gereksinimlerin karşılanmasında dikkate alınması gereken noktalardan biri de öğretmenlerin sürece dönük mesleki bilgi ve beceri düzeyidir.

Bu anlamda eleştirel düşünmenin öğretimini gerçekleştiren bir öğretmenin, alan bilgisini mesleki bilgisi ile bütünleştirmesi, beceri ve stratejiler yardımı ile öğretimi işlevsel hale getirmesi, farklı yöntem ve teknikleri uygulayarak, eleştirel düşünme becerilerini öğrencilere kazandırması gerekir. Bu süreçte öğretmenin eleştirel düşünmeye yönelik inancı ve geliştirdiği olumlu tutum, öğretim sürecine yön veren önemli değişkenlerdir. Öğretmenin belirtilen yeterliklere sahip olmasının yanında göstereceği performansa yönelik yeterlik algısı bu süreçte öğretmeni güçlendiren, öğretim boyutunu etkileyen göz ardı edilemeyecek unsurlardan biridir. Bandura'ya (1993) göre öğretmenlerin öğrenmeyi sağlama ve geliştirmeye dönük inançları;

yarattıkları öğrenme ortamlarına ve öğrencilerin akademik başarısındaki gelişime etki etmektedir. Raudenbush, Rowen ve Cheong (1992) ise öğretmenin bilgi donanımıyla bildiklerini öğretime uygulama eylemi arasındaki temel aracının öz-yeterlik algısı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu anlamda eleştirel düşünme becerilerinin öğretimini hedefleyen bir öğretmenin eleştirel düşünmeye ilişkin bilgi ve becerilerini öğretim süreciyle etkili şekilde bütünleştirebilmesi öğretmenin öğretim sürecine dönük yeterlik algılarının anlaşılmasını ve açıklanmasını gerektirmektedir.

1.1. Problem

Bilimsel ve teknolojik ilerlemelerin etkisi, her alanda olduğu gibi eğitim alanındaki gelişmelere de yön vermekte ve çağın gereksinimlere hizmet edebilecek nitelikteki bireylerin sahip olması gereken özelliklerin de sorgulanmasını gerektirmektedir. Çağın getirdiği bu değişime paralel olarak, istenen niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde ise eğitim sistemlerinde düşünmeye verilen önemin giderek ön plana çıktığı görülmektedir. Bu anlamda eğitim sürecinde bilgiyi olduğu gibi kabullenen ve ezberleyen bireylerin ötesinde, bilgiye ulaşmada farklı yollara başvuran, ulaştığı bilgileri sorgulayan, bilimsel düşünen ve akıl yürüten, duyarlı ve demokratik bireylerin yetiştirilmesine doğru bir dönüşümün yaşandığı dikkati çekmektedir. Düşünmeye verilen önemin artmasıyla birlikte, bireylerin belirtilen özelliklere sahip olmalarında, diğer bir ifadeyle iyi birer düşünür olarak topluma kazandırılmalarında oldukça etkili görülen problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, karar verme ve iletişim gibi bir takım temel becerilerin eğitimin temel amaçlarında da ön plana çıktığı görülmektedir.

Bu beceriler arasında eğitimin temel amaçlarından birinin, hangi düzeyde olursa olsun öğrencilerde özellikle eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi olduğu konusunda ise eğitimciler ortak bir görüşte birleşmektedir (Kurfiss, 1988; van Gelder, 2005). Benimsenen bu görüşün Türk Eğitim Sistemini de etkilediği ve ilköğretim programlarının temel amaçlarının da bu yönde düzenlendiği görülmektedir. İki bin beş yılında yürürlüğe giren yeni ilköğretim programlarında, öğrenilebilir ve öğretilebilir olduğu vurgulanan eleştirel düşünme becerisi, diğer birçok düşünme becerisiyle birlikte tüm derslerde kazandırılması hedeflenen ortak zorunlu beceriler arasında yer almıştır. Eleştirel düşünme becerisinin kapsadığı zihinsel süreçlerin eğitim programlarında yer alması ise bu becerinin öğrencilere kazandırılması adına tek başına yeterli bir neden

değildir (Dutoğlu ve Tuncel, 2008). Diğer bir ifadeyle hazırlanan metinlerin, çalışma kitaplarının, önceden düzenlenmiş planların öğretim yardımcıları olduğu göz önünde bulundurulsa da düşünme becerilerinin gelişiminde tek başına yetersiz oldukları görülmektedir. Eleştirel düşünme becerilerinin etkili şekilde öğretilmesi konu ve düşünme süreçlerinde bilgili, sürekli olarak düşünme ile ilgili beceri ve davranışları sergileyen ve öğrencilerde yazma ve konuşma çalışmalarında sistematik ve dikkatli düşünebilme beklentisi içerisinde olan öğretmen özellikleriyle ilişkilendirilmektedir (Ennis, 1991).

Bu durum özellikle programın yapısının değiştiği bir süreçte yeni bir takım rolleri üstlenen öğretmenlerin uygulamadaki başarısı adına daha da ön plana çıkmaktadır. Çünkü eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde temel görevi üstlenen öğretmenlerin anlatan, kapalı uçlu sorular soran, anlattığını aynen geri isteyen, sessizlik, "uslu"'luk, boyun eğme, itaat bekleyen, zaman zaman da bağıran, azarlayan, tüm doğruları her zaman o bildik "öğretmen rolü"'den uzak durmasına yarayacak bir zihniyet dönüşümüne sahip olması gerektiği ifade edilmektedir (Gürkaynak, Üstel ve Gürgöz, 2008, s.19). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğrencilere model olma ve bireylerin gelişimi açısından önem taşıyan çelişkilere, düşünce ayrılıklarına ve tartışmaya yer verilen hoşgörülü bir sınıf ortamı oluşturma sorumluluğu öğretmenlere verilmiştir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Bununla birlikte öğretmenin kişisel ve mesleki özellikleri eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini desteklediği gibi engelleyici bir yapıda da olabilmektedir (Semerci, 2010). Özetle, düşünme becerilerinin kazandırılmasında en önemli görev, öğretim sürecinin temel öğesi ve belirleyicisi olan öğretmenlere düşmektedir (Kürüm, 2003; Gülveren, 2007; İlhan, 2004; Karacaoğlu, 2008).

Öğretmenlerin süreçteki rolünün oldukça belirleyici olması ve öğretim programları içerisinde düşünme becerilerine tüm dersler açısından bu denli önem verilmesi ile birlikte, öğretmenlerin bu becerileri kazandırmadaki yeterlikleri de ön plana çıkmaktadır. Çünkü öğretmenlerin sürece dönük yeterliklerinin ya da niteliklerinin programda öğrenciye kazandırılması hedeflenen niteliklerden bağımsız olamayacağı açıktır (Yurdugül, Erdem ve Seferoğlu, 2010). Bu anlamda öğretim programlarında düşünme becerilerinin kazandırılmasına odaklanılması, programların uygulayıcısı öğretmenlerin bu becerilerin öğretimine ilişkin yeterliklerinin ve buna paralel olarak yetiştirilen öğretmen adaylarının aldığı eğitimin de sorgulanmasını gerekli kılmıştır.

Bu gereklilikten hareketle, Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenen öğretmen yeterlikleri ve öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimde öngörülen yenilikler göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin eleştirel düşünme ve öğretimi konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması ve eleştirel düşünmeye karşı olumlu bir tutum içerisinde olması beklenilmektedir. Ancak öğretmenlerin bu yeterliklere ne derece sahip olduğu, kâğıt üzerinde benimsenen farklı derslerin ve becerilerin öğretimine ilişkin öğretmen yeterliklerinin ötesinde, öğretmenin uygulamadaki başarısı göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir.

Ring (1993), eleştirel düşünmenin öğretimine dönük bu gerekliliği şu şekilde ifade etmektedir (Akt., Gülveren, 2007, s.69):

> 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 çok az öğretiyoruz.

Öğretmenlerin eleştirel düşünmenin öğretiminde bir takım yeterliklere sahip olması etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin temel belirleyicisi olarak nitelendirilebilir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin kendi yeterlik düzeyinin de farkında olması gerekmektedir. Çünkü öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini sağlamaları bu konudaki farkındalık düzeyleri ile de doğrudan ilişkilidir. Alanyazındaki araştırma sonuçları incelendiğinde ise öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olmalarında ya da bu yeterlik düzeylerine dönük algılarında bir takım eksiklerin olduğu görülmektedir. Gelen (2002)'in çalışmasında düşünme becerilerinin kazandırılması konusunda öğretmenlerin kendilerini yeterli buldukları belirlenmiş, buna karşın gerçekleştirilen gözlemlerde ise uygulama sürecinde yetersiz oldukları anlaşılmıştır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelere dayanan bir başka çalışmanın sonuçları da öğretmenlerin çoğunun kendi öğretmenlik yeterliklerini yüksek düzeyde algıladığını, sınıf içi gözlemlerde ise yeni programın içerdiği yaklaşımlarda veya başka boyutlarda, uygulamadaki yeterliklerinin algıladıklarından çok daha düşük olduğunu ortaya koymuştur (Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005, Akt., Gürkaynak ve diğerleri, 2008). İnan ve Özgen'in (2008)

yapmış olduğu çalışmada ise öğretmen adaylarının öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmadaki yeterliklerini üst düzeyde görmelerine rağmen özellikle öğrenme-öğretme süreçlerinde bu düşünme becerilerini kazandırmada ve uygulamaya yönelik faaliyetlerde sorunların olduğu anlaşılmıştır. Öğretmen yeterliklerine dönük araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda bu yeterlikler açısından iç açıcı sonuçlara ulaşılmadığı ve beklentilerin tam anlamıyla karşılanmadığı görülmektedir.

Bu anlamda öğretmenlerin sürece dönük etkiliğini arttırmada, diğer bir ifadeyle sahip oldukları yeterliklerini etkili bir şekilde ortaya koymalarında farklı etmenlerin de dikkate alınması gerekmektedir. Öğretmenlerin eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterlikleri sürecin temel belirleyicisi olsa da, öğretim sürecinde performanslarını etkileyen bilişsel ve duyuşsal faktörlerin de sürece katkı sağladığı göz ardı edilmemelidir. Çünkü etkili bir öğretmen yalnızca öğretimin nasıl yapılacağını ya da öğretim sırasında karşılaşılan sorunların nasıl çözüleceğini bilen değil, bildiklerinden hangisini belirli bir anda uygulayabileceğine karar veren ve bunu uygulayan öğretmen olarak nitelendirilmektedir. Yeterlik işlerin doğruluğu, etkililik ise doğru işlerin gerçekleştirilmesi ile ilişkilidir. Yeterlik, etkililik için gereklidir ancak tek başına yeterli değildir (Açıkgöz, 2003). Bu anlamda gerek düşünme becerilerinin kazanımına odaklanan programın uygulamadaki başarısının, gerekse öğretmen yeterliklerinin sürece etkili bir biçimde yansımasının öğretmenin niteliği ve etkililiği ile doğru orantılı olduğu söylenebilir. Günümüz öğretmeninin öğrencinin ilerisinde olması, yol gösterebilmesi, danışmanlık ve kolaylaştırıcılık rolünü oynayabilmesi için öncelikle kendisini eğitme ve geliştirme sorumluluğunu yüklenmesi gerektiği belirtilirken, öğretmenin kendi yeterlik düzeyinin farkında olmasının da önemi vurgulanmaktadır (Çetin, 2004). Bu bağlamda eleştirel düşünmeyi öğreten bir öğretmenin gerekli ön-koşul bilgiye sahip olmasının yanı sıra eleştirel düşünmeye karşı olumlu bir tutum içerisinde olması, öğretim sürecinde göstereceği performansa inanması ve güven duyması gerekmektedir. Bu gereksinimlerin karşılanmasında ise öğretmenin yeterliğine yönelik algısı öğretim sürecinin niteliğini belirleyen önemli değişkenler arasında görülmektedir. Çünkü öğretmenlerin öğretim sürecinde etkili öğrenmeyi sağlama ve geliştirmedeki kişisel yeterliklerine olan inancı, yarattıkları öğrenme ortamlarını etkilemekte ve öğrencilerin akademik, sosyal ve bilişsel gelişimlerine büyük ölçüde yön vermektedir (Bandura, 1993).

Öğretmenin bildiklerini uygulama konusundaki çabası, motivasyonu ve göstereceği performansa yönelik algısı mesleki hedefleri etkileyen ve öğretime yön

veren önemli değişkenler arasında yer alırken (Hoy ve Spero, 2005), düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterliğin öğretmenlerin bildiklerini uygulamaya dönüştürmesinde aracı olduğu (Raudembush, Rowen ve Cheong, 1992), bununla birlikte bireylerin düşünme becerilerini kazanmasında, senteze varmasında, uygulamasında ve değerlendirmesinde sürecin niteliğini belirleyen belli başlı noktalardan biri olduğu vurgulanmaktadır (Hampton, 1996).

İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin öğrenmeyi olumlu yönde etkilemeye yönelik yeterliklerine ilişkin algılarının gerçek başarı adına oldukça önemli olduğu ifade edilmiş ve güçlü etkileri olduğu belirlenmiştir. Yüksek öz-yeterlik algısına sahip olan öğretmenlerin öğretim sürecinde üst düzey düşünmeye yönelik amaçlar üzerinde durmasının, düşük yeterlik algısına sahip öğretmenlere göre daha olası olduğu öne sürülürken (Davies, 2004), düşünmeye yöneltici etkinlikler geliştirebileceği, öğrenme güçlüğü çeken ve başarıya ulaşmada yardıma ihtiyaç duyan öğrencilere daha fazla zaman ayırdıkları ve bu öğrencileri başarılı olunan durumlarda ödüllendirdikleri ortaya konmuştur (Schunk, 1995). Öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin algıları yarattıkları öğrenme ortamlarını, kullanılan yöntem ve teknikleri, öğrencinin öğrenmeye katılımını ve öğrencilerin öğretilenleri anlamasını diğer bir ifadeyle öğretimin niteliğini etkilemekte (Ross, 1994,1998., Akt., Hoy ve Spero, 2005), bu durum öğrencilerin başarı düzeylerinde de farklılaşmaya neden olabilmektedir (Gibson ve Dembo, 1984; Enochs ve Riggs, 1990; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 1998; Ross, 1994,1998., Akt., Hoy ve Spero, 2005; Klausmeier ve Alen, 1978; Akt., Akbaş ve Çelikkaleli, 2006).

Yurt içi ve yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalarda öğretmen yeterlik algısının, mesleki seçimler, motivasyon ve öğretime yönelik tutuma etkisi üzerinde durulmuş, yeterlik algısının farklı değişkenler açısından incelendiği, ölçümüne dönük araçların geliştirildiği ve farklı derslerin öğretimi ile ilişkilendirilerek araştırıldığı görülmüştür (Hackett, 1995; Tshannen-Moran ve Hoy, 2001; Pajares, 2003; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Sünbül ve Arslan, 2007; Denizoğlu, 2008). Öğretmen ve öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerinin öğretimine yönelik yeterliklerini konu alan çalışmaların ise oldukça sınırlı sayıda olduğu dikkati çekmektedir (Gelen, 2002; Tebbs, 2000; Davies, 2004; Zohar ve Schwartzer, 2005; Kaya, 2008). Özellikle ülkemizde eleştirel düşünme ve öğretimine ilişkin çalışmalarda, genellikle öğretmen ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü, becerileri ve eğilimleri üzerinde yoğunlaşıldığı, bu eğilim ve becerileri belirlemede ise çeşitli ölçme araçlarından yararlanıldığı görülmektedir (Kürüm, 2002; Yıldırım, 2005; Çekiç, 2007; Gülveren, 2007; Çetin,

2008; Ekinci, 2009; Korkmaz ve Yeşil, 2009). Bu bağlamdan hareketle öğretmen ve öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterlik algılarının belirlenmesine gereksinim duyulmuştur.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının yeterlik algılarının belirli alanların öğretim durumlarına yönelik incelendiği çalışmaların varlığından söz edilebilirken, sahip olunan yeterlik algısının eleştirel düşünmenin öğretimi temel alınarak araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmadığından dolayı bu araştırmada sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterliklerine ilişkin algılarının nasıl olduğu araştırılmıştır. Öğretmenlerin eleştirel düşünmeye ilişkin yeterlik algılarının belirlenmesi, bunun yanı sıra öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde eleştirel düşünmenin öğretimine ne derece hazır yetiştirildikleri ve bu boyutta kendilerini ne derece yeterli gördüklerinin belirlenmesi ile alana katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Bu amaçla araştırmanın problem cümlesi; "Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme ve öğretimine yönelik yeterliklerine ilişkin algıları nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme ve öğretimi konusundaki bilgi ve becerilerini ve bu konudaki yeterlik algılarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları eleştirel düşünmeyi nasıl kavramsallaştırmaktadır?
2. Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları açısından eleştirel düşünen birey özellikleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin önemine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik bilgi ve beceri düzeyleri ile ilgili yeterlik algıları nasıldır?
5. Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?

6. Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimi konusundaki bilgi ve beceri düzeyine ilişkin yeterlik algıları nasıldır?
7. Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının mevcut öğretim programlarındaki etkinliklerin eleştirel düşünmeyi kazandırmadaki yeterliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Sınıf öğretmeni adaylarının hizmet öncesi öğretmen eğitimi programındaki derslerin eleştirel düşünme becerilerinin öğretimine katkısına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Küreselleşen dünyada toplumsal ve bireysel olarak gelişebilmek, yararlı beceriler kazanmak, yaşamın her alanında düzeni sağlayabilmek için bilginin önemi artmaktadır. Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir. Bilim ve teknoloji, eğitimin içeriğini ve öğrenme süreçlerini etkilemekte ve eğitim düşüncesi ve uygulamalarında değişimleri zorunlu kılmaktadır (MEB, 2005). Yaşanan bu değişim ve gelişim, toplumsal yapının bütününe yön verirken, eğitim kurumlarının amaçları da bilgiyi zihnine depolayan bireylerin yerine, araştıran, sorgulayan yeniliklere uyum sağlayan yaratıcı düşüncelerle hayatına yön veren ve eleştirel düşünerek yaşam kalitesini bu yönde şekillendiren bireylerin yetiştirilmesi yönünde bir dönüşüm içerisindedir.

Bireylere kazandırılması hedeflenen zorunlu ortak becerilerden biri olan eleştirel düşünme kapsamında bireylerin aktif öğrenme süreci içerisinde bulunduğu durumu keşfetmesi, farklı fikirlere hoşgörü ile yaklaşarak kendi fikirlerini organize edebilmesi ve eleştirel düşünme becerisini kazanarak yaşamın her alanında etkili şekilde kullanabilmesi önem kazanmıştır. Bireylerin bilgiye ulaşmada çaba göstermelerini gerektiren bu sürecin verimliliği ise öğretimin niteliği ve öğretmenin yeterliliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu düşünceden hareketle, eleştirel düşünme becerisinin bireylere kazandırılmasında öğretimin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi önem kazanırken, öğretmenlerin eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterlikleri ve bu süreçte performanslarına yönelik algıları süreci yönlendiren faktörler arasındadır.

Alan yazında eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini belirlemeye yönelik araştırmalar, öğrenciler, öğretmenler ve öğretmen adayları temel alınarak gerçekleştirilmiş, öğretimsel boyutta alana katkı getirmesi amaçlanan öneriler sınıflandırılmıştır. Diğer taraftan yeterlik algılarının akademik başarı ve performans üzerindeki etkisini; öğretimsel uygulamalara ve öğrenci ürünlerine yansımasını konu alan araştırmalar öğretmenler ve öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiş, farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin ve farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının sahip oldukları öz- yeterlik algı düzeyleri belirlenmiştir. Bu açıdan araştırma, eleştirel düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının yeterlik algılarını nitel boyutta inceleyen ilk çalışma olması bakımından önemli görülmektedir.

Öğretmenlerin eleştirel düşünmeye ilişkin yeterlik algılarının belirlenmesinin, onlara sunulacak hizmet-içi eğitim programlarının geliştirilmesine; öğretmen adaylarının algılarının belirlenmesinin ise, hizmet-öncesi öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacağı umulmaktadır.

1.4. Sayıltılar

- Araştırmada, öğretmen ve öğretmen adayları gerçekleştirilen görüşmeler sırasında doğal davranmış ve gerçek görüşlerini yansıtmışlardır.

1.5.Sınırlılıklar

- Araştırmanın katılımcı grubu 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri ve Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü dördüncü sınıf öğrencileri arasından ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen öğretmen ve öğretmen adayları ile sınırlıdır.
- Bu araştırmanın veri toplama aracı görüşme yöntemi ile sınırlıdır.
- Katılımcılar ölçüt temeline dayalı olarak gönüllüler arasından seçildiği için, ulaşılan sonuçlar katılımcıların seçildiği gruba genellenemez.

1.6.Tanımlar

Düşünme: İçinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel bir süreçtir (Cüceloğlu,1995, s.243).

Eleştirel düşünme: Yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımların yanında delillerin, kavramların, yöntemlerin, ölçütlerin ve bağlamların açıklanması ile amaca dayalı karar verme ve öz-denetimli bir şekilde yargıda bulunmadır (Facione, 1990).

Öz- Yeterlik: Bireyin davranışlarının oluşmasında etkili olan bir nitelik ve bireyin belirli amaçları oluşturmasında gerekli olan davranışı organize edip, yerine getirme kapasitesine ilişkin kendi inancıdır (Bandura,1997).

Öğretmen Öz-yeterlik Algısı: Öğretmenlerin belirli bir bağlamda özel bir öğretimsel görevi organize edip yerine getirerek başarıyla tamamlamalarında yeteneklerine ilişkin inançları olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümün kuramsal açıklamalar kısmında düşünme ve eleştirel düşünme kavramı, eleştirel düşünen birey özellikleri, eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri ile birlikte eleştirel düşünmenin öğretimine ilişkin bilgi verilmiş; eleştirel düşünmenin öğretimi, eğitim programları ve öğretmen yeterlikleri açısından ele alınarak, öz-yeterlik kavramı ve öğretmen öz-yeterlik algısı ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. İlgili araştırmalar kısmında ise alanyazın taraması sonucunda ulaşılan eleştirel düşünme ve öğretimi ve yeterlik algısı ile ilgili çalışmalara yer verilmiş, bu araştırmalar iki alt başlıkta ele alınarak değerlendirilmiştir.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Eleştirel düşünmenin öğretimini konu alan bu çalışmada üst düzey düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünmenin özellikleri ve boyutlarına değinilmeden önce, düşünme kavramı ve düşünme sürecinin özellikleri hakkında bilgi verilmiştir.

2.1.1. Düşünme Kavramı

Düşünme kavramı Türk Dil Kurumu sözlüğünde "zihnin bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya ya da karara varma etkinliği" olarak tanımlanırken, Aristoteles'in öne sürdüğü biçimiyle ise duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak usun bağımsız ve kendine özgü eylemi; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisidir (Türk Dil Kurumu, 2010).

Düşünme genellikle bilginin elde edildiği bilişsel bir süreç, zihinsel bir eylem olarak kabul edilirken, düşünme süreçleri ise, farklı türdeki davranışlarla ilişkilidir ve düşünür açısından aktif katılımı gerektirir. Karmaşık ilişkiler düşünme yoluyla geliştirilebilirken, bu ilişkiler muhtemelen örgütlü bir yapıda birbiri ile bağlıdır ve düşünür tarafından çeşitli yollarla ifade edilebilir. Bu anlamda düşünme karmaşık ve yansıtıcı bir uğraş olmasının yanında, yaratıcı bir deneyimdir (Presseisen, 1991).

Bono (1998) düşünmenin temelinde bir uygulama biçimini belirleme ve tasarlama amacı olduğunu vurgularken, düşünmenin nadiren kendi başına değer taşıdığını, bazı durumlarda düşünmenin uygulamayı izleyen bir evre, bazen de uygulamayla iç içe olan bir süreç olduğunu belirtmiştir. Fisher'e (1995) göre ise düşünme, zihinde eleştirel ve yaratıcı bakış açılarını, akıl yürütmeyi ve üretilen düşüncelerin kullanımını gerektirir. Problem çözmede, karar vermede, bilgiye ulaşmada yardımcı, bir takım zihinsel etkinlikleri içeren düşünme yaşamı anlamlandırma adına gereklidir.

Beyer (1984) düşünmeyi, duyusal girdilerin düşünce, neden ya da yargı oluşturmak amacıyla zihinsel manipülasyonu olarak tanımlarken (Akt., Presseisen, 1991), Chaffee'ye göre, düşünme problem çözme, amaçlara ulaşma, karmaşık durumların analizi, diğer kişilerle iletişim kurma ve karar verme gibi çok farklı durumda kullanılır. Bu nedenle düşünme ayrıntılı, amaca ve anlam arayışına yönelik, insana özgü bir süreçtir (Akt., Paul ve Elder, 2001).

Cüceloğlu (1996, s.243) ise, düşünmenin ürünü olan düşünceyi yaşamın her alanında kullandığımıza değinmiş ve insanların düşünme sürecini bilinçli olarak en sık kullandıkları dört alanı "bir sorunu çözme, belirli bir amacı gerçekleştirme, bilgi ve olayları anlamlandırma ve karşılaştığımız kişileri daha iyi tanıma" şeklinde sınıflandırmıştır.

Kazancı (1989, s.2-3) düşünmeye verilen önemi ve düşünmenin geliştirilmesine duyulan gereksinimin nedenlerini şu şekilde ifade etmiştir:

- Düşünme insan çabasını belli bir amaca ya da sonuca yöneltir. İnsana yeterince bilgi toplamadan yanlış ve yanlı kararlar verme yerine, eylemlerine düzenli ve sistemli biçimde toplanmış bilgiler yardımıyla yön vermesini sağlar.
- Düşünme, insanın karşılaştığı güçlükleri ya da problemleri önceden kestirmesinde yardımcı olarak, onları karşılamada en önemli rolü oynar.
- Düşünme, kavramların oluşmasında ve gelişmesinde, her gelişen kavramın birey için anlam kazanmasında rol oynar.
- Düşünme, hem bireylerin, hem toplumların güvenilir ve sürekli bir yaşayış biçimine kavuşmaları için gerekli ortamın hazırlanması ve bu ortamın sürekliliğinin sağlanmasında en önemli araç olarak rol oynar.

Problemlerin çözümünde kullanılan bir dizi zihinsel etkinliği içeren düşünme genellikle zekâdan farklılaşmaktadır. Zekâ, yetenek ve becerilere işaret ederken, düşünme ise; analiz, sentez, değerlendirme, problem çözme, yansıtma, sınıflandırma gibi beceriler ve farklı türdeki akıl yürütme süreçlerini kapsamaktadır. Düşünmenin bahsedilen zihinsel süreçlerin dışında form ve sembolleri içeren bilgilerden oluşan bir içerik boyutu da vardır (Sigel,1991).

Düşünme süreçlerini kullanmak adına çevresinden duyu organları aracılığıyla bilgileri toplayan birey, bilgileri beyine gönderirken bu uyarıcılardan anlam çıkarabilmek adına uyarıcıları bellekte tutmalı ve bu uyarıcıları daha önceki bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirmelidir. Bu işlemlerin yapılabilmesi için ise, algılama, kavram oluşturma, dil ve sembolleştirme vb. temel bilişsel süreçlerin kazanılmış olması gerekir. Daha sonra birey bu bilgileri analiz, sentez, değerlendirme, karşılaştırma, çıkarım vb. bilişsel becerileri kullanıp işleyerek yeni düşünceler, sorunlara çözümler vb. bilişsel ürünleri üretmiş olur. Böylece zihin dışarıdan gelen uyarıcıları belli bir amaç doğrultusunda işlemden geçirerek yeni bir bilgi ya da düşünce üretmiş olur (Doğanay, 2009, s.149).

Genel anlamda düşünmeyi ve düşünmeyi oluşturan süreçleri ele aldığımızda, düşünce üreterek sorunların üstesinden gelmeyi, bir konuda karara varmayı ya da yaşamı anlamlandırmayı hedefleyen bireylerin, oluşan ürünün niteliğini ve sürecin verimliliğini etkileyen gerekli ön- koşul bilgiye sahip olması, bu bilgiyi işlemede zihinsel süreçlerini aktif bir şekilde kullanması ve gelişimsel olan bu sürecin her aşamasında bir takım becerileri işe koşması gerekir. Bu anlamda düşünen bireyler düşünme süreçlerini öz-denetimli bir şekilde organize etmeli, yeterli sabrı göstermeli ve sistematik bir yaklaşımı benimsemelidir.

Paul ve Elder (2010) düşünmenin doğamız gereği tüm insanlara özgü olduğunu ancak kendi haline bırakıldığında düşünce sürecinin çoğu zaman ön yargılı, çarpıtılmış, taraflı, bilgilendirilmemiş ve indirgemeci bir yapı gösterdiğini belirtmişlerdir. Düşüncede mükemmelliğe sistematik bir yatırımla ulaşılacağını vurgulayan araştırmacılara göre kişinin düşünce sistemindeki yapıları usta bir şekilde yöneterek ve bu yapılara entelektüel standartlar geliştirerek düşünme yönteminin kalitesini arttırdığı süreçlerden biri ise eleştirel düşünmedir.

2.1.2. Eleştirel Düşünme Kavramı

Eleştirel düşünme, kökeni binyıllar öncesine dayanan bir konu iken, eleştirel düşünme üzerine çalışmaların Sokrates'e kadar uzanan bir geçmişe sahip olduğu belirtilmektedir. Ülkemizde ise, 1980'li yıllardan beri üzerinde çalışılan bir konu olup, farklı araştırmacılar farklı açılardan eleştirel düşünmeye bakmışlar ve kendi bakış açılarına uygun tanımlar yapmışlardır. Bazıları becerileri vurgularken bazıları eğilimlere odaklanmıştır; bazıları durumu ve dünya görüşünü ön plana alırken bazıları tartışmaları ve kanıtı merkeze almıştır (Demir, 2006, s.24).

Eleştirel düşünmenin teorik dayanağını hem bilişsel süreçler hem de düşünme odaklı felsefi yaklaşımlar oluşturmaktadır. Felsefi yaklaşım daha çok düşünmenin normları, insan düşüncesi ve tarafsız bir dünya görüşü için gerekli bilişsel niteliklerle ilgilenmektedir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, s.194). Eleştirel düşünmenin bilişsel ve felsefi yaklaşımları yapısında barındırması araştırmacıların da bu yönde eleştirel düşünmeyi yorumlaması ve kendi bakış açılarına göre tanımlamalarına yol açmaktadır.

Paul (1991) eleştirel düşünmeyi, gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma olarak tanımlarken, Ennis (1991) eleştirel düşünmeyi tutumlarla da ilişkilendirerek, neye inanılacağı ve hangi eylemde bulunulacağına dair karar verme süreci olarak tanımlamıştır. Ruggiero (2004) açısından eleştirel düşünme, ortaya koyduğumuz düşüncelerin gözden geçirilmesi ile problemi en iyi çözecek eylemin ne olduğu ya da konuyla ilgili en akılcı görüşün ne olduğuna ilişkin geçici bir karara varılması ve daha sonrasında çözümün ya da görüşün değerlendirilmesi ve düzeltilmesidir. Epstein (2002) ise eleştirel düşünmeyi bazı iddiaların doğruluğuna bir takım görüşlerin iyiliğine inanıp inanmayacağımızın değerlendirilmesi olarak ifade etmiştir.

Halpern'e (2003) göre eleştirel düşünme, arzulanan hedeflere ulaşma olasılığını artıran bilişsel becerilerin ve stratejilerin kullanımı iken, Stahl ve Stahl (1991) eleştirel düşünmeyi dikkatli ve mantıklı akıl yürütme süreci, Burden ve Byrd (1994) bir takım bilişsel becerileri gerektiren üst düzey düşünme aktivitesi olarak tanımlamıştır (Akt., Rudd, 2007). Moore ve Parker (2004) ise eleştirel düşünmeyi ortaya atılan iddiaların kabul edilmesi, reddedilmesi ya da ertelenmesinin belirlenmesi olarak ifade etmişlerdir.

Kurfiss (1988) eleştirel düşünmeyi bir araştırma süreci içerisinde ele almıştır. Bu anlamda eleştirel düşünmeyi tüm mevcut bilgilerle bütünleştirilebilen, ikna edici ve açıklayıcı bir hipotez ya da sonuca ulaşmada durumun, olgunun, sorunun ya da problemin açıklanması olarak ifade etmiştir. Özden (2005, s.160) ise eleştirel

düşünmeyi "kendi düşüncemizi ve etkileşim halinde olduğumuz kişilerin düşüncelerini göz önünde tutarak kendimizi, çevremizdeki olayları, durumları ve düşünceleri anlamayı amaç edinen aktif ve organize edilmiş bir süreç" olarak tanımlamış ve bu tanımda ortaya konan özellikleri şu şekilde açıklamıştır:

- *Eleştirel düşünme aktif olmayı gerektirir:* Eleştirel düşünme sürecinde zekâmızı, bilgimizi, belleğimizi ve bilişsel becerilerimizi aktif olarak kullanırız.
- *Eleştirel düşünme bağımsız olmayı gerektirir:* Eleştirel düşünme hiçbir önyargıyla bağdaşmaz ve hiçbir otoriteye bağlanmaz.
- *Eleştirel düşünme, yeni düşüncelere açık olmayı gerektirir:* Eleştirel düşünen kişi kendi düşünceleriyle farklı düşünceleri gözden geçirir ve alması gerekenleri alarak düşüncelerini zenginleştirir.
- *Eleştirel düşünme, düşünceleri destekleyen delilleri ve nedenleri dikkate almayı gerektirir:* Eleştirel düşünen kişi ortaya attığı düşüncenin nedenlerini ve delillerini açıklayabilir, nedenini açıklayamadığı ve delil gösteremediği düşünceleri savunmaz.
- *Eleştirel düşünce, organizasyonu gerektirir:* Neyin sebep, neyin sonuç olduğunu, nelerin delil olarak kullanıldığını, hangi düşüncelerin temel, hangilerinin destekleyici olduğunu açıklamayı sağlar.

Eleştirel düşünmeyi tanımlamaya dönük farklı çalışmaların varlığından söz edilebilirken, bu çalışmalardan bir tanesi de 46 bilim adamının bir araya gelerek oluşturduğu Delphi raporudur. Bu kapsamlı rapora göre eleştirel düşünme; yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımların yanında delillerin, kavramların, yöntemlerin, ölçütlerin ve bağlamların açıklanması ile amaca dayalı karar verme ve öz-denetimli bir şekilde yargıda bulunma olarak tanımlanmıştır. Araştırma yapma sürecinin en önemli aracı olarak nitelendirilen eleştirel düşünme, aynı zamanda eğitim sürecinde özgürleştirici bir güç ve bireylerin bireysel ve toplumsal yaşamda etkili bir kaynak olarak görülmektedir (Facione, 1990).

Eleştirel düşünmenin birçok öğeyi bir araya getirdiğini savunan Cüceloğlu (1996, s.255) ise, eleştirel düşünmeyi "kendi düşünme süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının görüşlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi

ve çevremizdeki olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel bir süreç" olarak tanımlamaktadır.

Genel anlamda eleştirel düşünme, 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 biçimidir (Gürkaynak ve diğerleri, 2008, s.2)

Demirel (2001), eleştirel düşünmenin temelde bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneği ve eğilimine dayandığını belirtmiş ve eleştirel düşünmenin beş ana kuralı olan tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlik ve iletişim kurabilme kavramlarını şu şekilde açıklamıştır:

Tutarlılık: Eleştirel düşünen birey, düşüncedeki tezatları ortadan kaldırabilmelidir.

Birleştirme: Eleştirel düşünen, düşüncenin tüm boyutlarının ele alabilmelidir.

Uygulanabilme: Kişi anlayabileceklerini de ekleyerek anladıklarını bir model içerisinde uygulayabilmelidir.

Yeterlik: Eleştirel düşünen kişi, deneyimlerini ve bunların sonuçlarını sağlam bir biçimde kullanabilmelidir.

İletişim Kurabilme: Eleştirel düşünen kişi, düşündüklerini birleştirilerek, anladıklarını çevresine anlaşılır bir biçimde iletebilmelidir.

Eleştirel düşünmenin bilgi ve becerilerden oluşan tanımlarının yanında Edward M. Glaser (1941) eleştirel düşünmeyi bir tutum olarak ele alırken, Glaser'in eleştirel düşünmeyi oluşturan üç temel unsuru günümüz standartlarının temeli olarak kabul edilmektedir. Eleştirel düşünmeyi oluşturan bu unsurlar şu şekilde ifade edilmiştir:

- Kişilerin, karşılaştıkları problem ve konuları öngörülü ve düşünmeye dayalı bir biçimde ele alma eğilimlerini içeren bir tutumda olmaları,
- Kişilerin, mantıksal sorgulama yaparak ve akıl yürüterek belli bir birikime sahip olmaları
- Kişilerin bu yöntem bilgisini günlük hayatta uygulayabilme becerilerine sahip olmaları (Akt., Alazzi, 2008, s.244).

Paul, Binker, Jensen ve Krelau (1990, s.379-386) ise eleştirel düşüncenin üç önemli boyutu olduğuna değinmişler ve boyutları şu şekilde açıklamışlardır (Akt., Şahinel, 2002, s.8):

1. *Doğru düşünce:* Dünyayı olduğu gibi anlama girişimi olan düşünme kusursuz bir yapıya sahiptir. Bu kusursuzluk düşüncenin anlaşılır, kesin, kendine özgü, konu ile ilişkili, tutarlı, mantıklı, derin, eksiksiz, anlamlı, tarafsız ve amaca uygun olması ile oluşur. Doğru düşüncenin içerdiği bu özellikler, bilim veya düşünce alanıyla uyum içerisinde hareket eder. Bireyin bu standartlar doğrultusunda zihinsel sürecini geliştirmesi ve disipline etmesi yoğun ve uzun erimli bir uygulamayı gerektirir. Bu standartlara ulaşma göreceli bir durumdur ve düşünce alanları arasında değişiklik gösterir.
2. *Düşüncenin öğeleri:* Hem gelişmiş hem de tarafsız olan eleştirel düşünme eleştirel olmayan düşünme ile karşılaştırılarak açıklanabilir. Eleştirel olmayan düşünce anlaşılır, kesin, mantıklı ve tutarlı olmamakla birlikte belirsiz, yüzeysel ve önemsizdir. Bu kusurlardan kaçınmak bazı düşünme öğelerinin işe koşulmasını gerektirir. Bunlar;

    - Problemi ve soruyu
    - Düşünmenin amacını
    - Görüşleri
    - Sayıltıları
    - Temel kavramları
    - İlke ve kuramları
    - Kanıt, veri ve nedenleri
    - Yorumları ve iddiaları
    - Çıkarımları, usa vurmayı ve düzenlenen görüşün genel hatlarını
    - Doğurguyu ve izleyen sonuçları doğru ve eksiksiz bir biçimde açıklayabilme, analiz edebilme ve sınayabilme becerisini ya da anlayışını içerir.

3. *Düşünce alanları:* Düşünme bir görüşün içinde yer alan sorunlar ya da amaçlar doğrultusunda yönlendirilir veya yapılandırılır. Bir başka deyişle, düşünme amaç ve probleme bağlı olarak değişir. Eleştirel düşünenler problemin veya alanın içeriğini göz önüne alarak kendi düşünmelerini düzenlerler.

Eleştirel düşünme; bilgi edinme ve istenilen amaçlara ulaşmada düşünme süreçlerinin öz denetimli bir şekilde kullanımını gerektiren, ölçütlere dayalı karar vermeyi ve değerlendirmeyi içeren bilişsel ve duyuşsal bir süreç olarak tanımlandığında, bilgi, beceri ve eğilimleri yapısında barındıran bu sürecin öğrenilebilir ve öğretilebilir olduğu ise birçok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır (Ennis, 1991; Schafersman, 1991; Paul, 1995; Fisher, 1995; Demirel, 2007). Bu anlamda eleştirel düşünmenin öğretim sürecine yansımasında, eleştirel düşünmeyi betimleyen temel göstergelerden biri de eleştirel düşünen bireylerin özellikleri ve gösterdikleri davranışların belirlenmesidir.

2.1.2.1. Eleştirel Düşünen Birey Özellikleri

Eleştirel düşünme, bireylerin karar vermelerini, yargıya varmalarını, olaylara farklı açılardan yaklaşmalarını sağlayan, zihinsel ve planlı bir süreçtir. Eleştirel düşünebilen birey ise, bilişsel süreçlerini aktif şekilde kullanabilmeli, güvenilir kaynaklardan elde ettiği bilgileri işleyerek, ölçütlere dayalı bir değerlendirmeyle ulaştığı sonuçları anlamlandırabilmelidir. Bireylerin yargıya varmaları ve karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmekleri adına önemli olan bu süreçte, bir takım yeterliklerin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Paul ve Elder (2002, s.15) iyi bir eleştirel düşünürün özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir:

- 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 ve
- Karmaşık sorunların çözümünde başkalarıyla etkili bir iletişim kurar

Delphi raporunda ise ideal bir eleştirel düşünürün özellikleri, doğal olarak araştırmacı, bilgili, nedene dayandıran, açık fikirli, esnek, değerlendirmede tarafsız, kişisel önyargılarıyla yüzleşmede dürüst, yargıda bulunmada dikkatli, yeniden düşünmeye istekli, konular hakkında net, karmaşık durumlarda düzenli, gerekli bilgiye ulaşmada gayretli, mantıklı ölçütler seçen, araştırmaya odaklı ve konunun izin verdiği ölçüde kesin sonuçlar aramada ısrarcı kişiler olarak belirtilmiştir (Facione, 1990).

Eleştirel düşünen bireyin temel özelliklerinden biri kişinin kendi akıl yürütme sürecini eleştirel bir şekilde inceleyip değerlendirmesidir. Birey nasıl daha objektif ve mantıklı bir şekilde düşüneceğini öğrenirken, gelişmiş yollar ve ölçütlerle dağarcığını genişletebilir, bilgi ve hayat tecrübesini arttırabilir (Facione, 1990). Bu değerlendirme sürecinde kişi, düşünme sürecini tutarlı parçalara ayırarak, bu parçaları bazı standartlara göre değerlendirir. Söz konusu ölçüt ya da standartlar şu şekilde belirlenmiştir (Paul ve Elder, 2001):

- *Açıklık:*Açıklık giriş niteliğinde bir standarttır. Bir ifade açık değilse o ifadenin kesin ya da konu ile ilgili olup olmadığı belirleyemeyiz. Bu konuda ayrıntılara inebilir misin?, Bu konuyu başka bir yolla ifade edebilir misin? Gibi sorular açıklık standardını ortaya koyma adına örnek verilebilir.
- *Doğruluk:* Bir anlatım açık olabilir ancak doğru olmayabilir. O gerçekten doğru mudur? Bunu nasıl kontrol edebiliriz? Gibi sorular doğruluk standardını belirlemek adına örnek verilebilir.
- *Kesinlik:* Bir anlatım açık ve doğru olabilirken kesin olmayabilir. Kesinlik, ifade edileni tam olarak anlamak için kişinin ihtiyaç duyduğu ayrıntıları vermektir. Bana biraz daha ayrıntı verebilir misin? Sorusu akıl yürütme sürecinde doğruluk standardını için örnek gösterilebilir.
- *İlgililik:* Söylenen şey soruyla ne kadar bağlantılı? Soru konunun ne kadarını kapsıyor? Bir ifade açık, doğru ve net fakat konuya ilişkin soruyla ilgili olmayabilir.

- *Derinlik:* Bir konunun ya da problemin özündeki karmaşık durumları belirlemek için derinlemesine düşünürüz, daha sonra zihinsel sorumluluk içinde bu karmaşık durumların üstesinden geliriz. Cevabınız sorunun karmaşık yönlerini ne şekilde aydınlatıyor? Bu standart için örnek gösterilebilir.
- *Genişlik:* Bir mantık dizisi açık, doğru, tam, ilgili ve derin fakat genişlikten yoksun olabilir. Farklı bir perspektiften bakmamız gerekir mi? Aynı soruyu başka bir şekilde ele alabilir miyiz? Soruları genişliği ortaya çıkarmak adına örnek teşkil edebilir.
- *Mantık:* Bir şey düşünürken birçok görüşü aynı anda düşünebiliriz. Düşünceler bileşimi karşılıklı olarak birbirini destekler ve bir anlam ortaya koyarsa bu düşünce tarzı mantıklı demektir. "Fakat bunu ima etmeden önce ve şimdi onu söylerken, her ikisinin aynı anda nasıl doğru olabileceğini anlayamıyorum" ifadesi bu standardı açıklamak adına örnek verilebilir.
- *Önemlilik:* Konu ile ilgili düşünürken, düşünme sürecimizin içinde en önemli olan bilgiye yoğunlaşmayı isteriz ve en önemli düşünce ya da kavramları göz önünde bulundururuz.
- *Yansızlık:* Problemler ile ilgili düşünürken, düşüncemizin haklılığı ile ilgili emin olmak isteriz. Haklı olmak ise içinde bulunduğumuz durumda, tarafsız bir biçimde düşünmektir.

Öğrenciler düşünmek için fırsatlara ihtiyaç duyarlar. Ancak uygulamalarında daha iyi hale gelmelerinde, daha iyi düşünmelerinde öğrenene yardım etmek için yalnızca alıştırma yapmak yetersiz olabilir. Bu anlamda öğrencilerin daha iyi bir düşünür haline gelmelerinde etkili olan nedir? Sorusu üzerinde düşünüldüğünde bu süreçte öğrencilerin konuya farklı açılardan bakarak değerlendirme yapmaları, kanıtlara yönelik ölçütleri kullanmaları yer alabilir. Eleştirel düşünme belirli bir sorun karşısında uygun entelektüel kaynakların ya da araçların kullanımı ile düşünerek tepkide bulunmadır. Bu bakış açısıyla düşünerek yanıta ulaşmada ilgili eleştirel kavramlar, iyi akıl yürütmenin standartları ve yansıtıcı eğilimler gibi gerekli araçlara sahip olunması, tekrarlanan girişimlerin ve çabaların verimli olması için gereklidir (Case ve Wright, 1997).

Nickerson (1987) ise, iyi bir eleştirel düşünürün özelliklerini bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklara dayalı olarak nitelendirmiş ve eleştirel düşünen bir bireyin bazı özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir (Akt., Schafersman, 1991):

- Kanıtları belirli bir biçimde ve tarafsız bir şekilde kullanır.
- Düşünceleri özlü bir şekilde ve kolay anlaşılır bir biçimde ifade ederek düzenler.
- Mantıksal olarak geçerli ve geçerli olmayan çıkarımları ayırt eder.
- Bir kararı desteklemede kanıtların yetersiz olması durumunda yargılamayı geciktirir.
- Akıl yürütme ve aklın rasyonelleştirilmesi arasındaki farkı anlar.
- Farklı olayların olası sonuçlarını tahmin etmeye çalışır.
- Açıkça belli olmayan benzerlikleri ve benzetimleri görür.
- Bağımsız bir şekilde öğrenebilir ve bunu yapmak için sürekli bir ilgiye sahiptir.
- Problem çözme tekniklerini daha önce öğrendiği alanlardan farklı alanlarda uygular.
- İnformal olarak sunulmuş problemleri örgün teknikleri kullanarak çözülebilecek duruma getirir.
- İlgisiz sözel ifadeleri çözümleyerek, gerekli ve temel terimlerle yeniden ifade edebilir.
- Kendi görüşlerini ve görüşlerindeki sayıtlıları anlamak için sürekli sorgular.
- Bir inancın geçerliliği ve o inanca sahip olunma yoğunluğu arasındaki farka duyarlıdır.
- Sahip olduğu bilgilerin sınırlı olduğunun farkındadır
- Kendi görüşlerinde hata payı ve olası önyargılar olabileceğinin ve kanıtları kişisel referanslara göre değerlendirme tehlikesinin bilincindedir.

Eleştirel düşünebilen bireyler için farklı özellikler ve sınıflamalar yapılmış, bu bireylerin özellikleri genel hatları ile ortaya konmuştur. Öte yandan eleştirel düşünmeyle ilgili alanyazın incelendiğinde, eleştirel düşünmenin birçok boyuttan oluştuğu görülmüştür. Bu boyutları beceriler, tutumlar ve işlemler olarak sınıflandırmak olasıdır (Doğanay, 2009, s.326). Eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin

yetiştirilmesinde eleştirel düşünmenin ne olduğunu belirlemenin yanı sıra, nasıl öğretileceği konusunda, eleştirel düşünmeyi ortaya koyan becerilerin ve eleştirel düşünmeye olumlu bir tutum içerisinde yaklaşmayı sağlayan eğilimlerin de açıklanmasında yarar vardır.

2.1.2.2. Eleştirel Düşünme Beceri ve Eğilimleri

Türk Dil Kurumu sözlüğünde beceri; "elinden iş gelme durumu, bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği" olarak tanımlanırken, eğilim ise "bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2010).

Eleştirel düşünmenin ne olduğunu bilmenin yanı sıra, önemli diğer bir boyut ise, eleştirel düşünme becerilerinin ne olduğunu bilmektir. Bu anlamda Halpern (2003), "sonuç çıkarma, analiz etme, hipotezleri test etme, olasıkları görme, karar ve problem çözme" becerileri, eleştirel düşünmenin belirleyicisi olan düşünme becerileri arasında açıklamıştır. Delphi araştırmasında ise eleştirel düşünmenin hem beceri boyutu hem de eğilimsel boyutu olduğu belirtilirken, uzmanlar eleştirel düşünmenin "yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz-düzenleme" gibi bilişsel becerileri içerdiğini öne sürmüşlerdir. Eleştirel düşünme sürecinde hem bir takım yollar hem de bu yolların ne zaman uygulanacağı bilinmelidir. Öte yandan süreçte bu işlemlerin uygulanmasına dönük yeterliliğe sahip olma önem taşırken, bu işlemleri gerçekleştirmek ise eleştirel düşünme sürecinde istekli olmayı gerektirir (Facione, 1990).

Ennis (1991, s.68-71) ise eleştirel düşünmeyi tutumlarla da ilişkilendirerek, neye inanılacağı ve hangi eylemde bulunulacağına dair karar verme süreci olarak tanımlamış ve eleştirel düşünme becerilerini ayrıntılı biçimde sınıflamıştır:

- Açıklığa kavuşturma becerileri
  - Bir soru üzerine odaklaşma
  - Tartışmaların çözümlemesini yapma
  - Duruma açıklık getirmek için farklı tür ve düzeylerde soru sorma
- Destekleme becerileri
  - Bir kaynağın güvenilirliğini yargılama
  - Gözlem raporlarını yargılama

- Çıkarım becerileri
  - Eldeki verilerden çıkarım yapabilme
  - Tümdengelimsel düşünebilme
  - Değer yargıları oluşturabilme
- İleri düzeyde açıklığa kavuşturma becerileri
  - Terimleri tanımlayabilme ve tanımlar hakkında yargıda bulunabilme
  - Sayıtlıları belirleyebilme
- Strateji ve teknik becerileri
  - Bir harekete karar verme
  - Başkalarıyla etkileşim

Eleştirel düşünme becerilerinin belirlenmesi ve açıklanmasına ilişkin çalışmalar incelendiğinde, Robert Ennis' e ait olan çalışmanın en kapsamlı çalışmalardan biri olduğu söylenebilir (Şahinel, 2002). Daha sonrasında ise Fisher (1995, s.68) tarafından her bir maddenin daha iyi anlaşılabilmesi için bu maddelerin yanına birer soru eklenmiştir. Bu on iki beceri ve bu becerileri ilişkin sorular aşağıda belirtilmiştir.

- Bir ifadenin anlamını kavrama (İfade anlamlı mı?)
- Akıl yürütme sürecinde bir belirsizlik olup olmadığını yargılama (İfade açık mı?)
- İfadelerin birbiriyle çelişkili olup olmadığını yargılama (İfade tutarlı mı?)
- Mutlaka bir sonuca ulaşılıp ulaşılmadığını yargılama (İfade mantıklı mı?)
- İfadenin yeterince kesin olup olmadığını yargılama (İfade kesin mi?)
- İfadenin herhangi bir ilkeyi kullanıp kullanmadığını yargılama (İfade bir kuralı izliyor mu?)
- Gözleme dayalı olan ifadenin güvenilir olup olmadığını yargılama (İfade güvenilir mi?)
- İfadenin tümevarımsal bir sonucu garantileyip garantilemediğini yargılama (İfade savunulabilir mi?)
- Problemin tanımlanıp tanımlanmadığını yargılama (İfade ilişkili mi?)
- İfadenin bir sayıtlıya dayalı olup olmadığını yargılama (İfade doğru kabul edilebilir mi?)
- Bir tanımın yeterli olup olmadığını yargılama (İfade iyi tanımlanmış mı?

- İfadenin otoriteler tarafından doğru olarak kabul edilip edilmeyeceğini yargılama (İfade doğru mu?)

Belirtilen on iki madde düşünmenin bazı gizli tuzaklarından kaçınma yollarını gösterirken, içinde yer alan sorular çocukların ifadeleri ya da düşünceleri değerlendirmelerinde yardımcı olabilir. Aynı zamanda verilen sorular çocukların analiz yapmalarına ilişkin sözcükleri tanıması bakımından önemli görülmektedir. "İlişkili", " tam", "kesin", "savunulabilir", "iyi tanımlanmış", " ayırt edici", "kanıt", "yorumlama", "görüş" ve "sonuç" gibi sözcüklerden oluşan analitik sözcük dağarcığı kendi düşünmemiz hakkında daha kesin düşünmemize olanak sağlamaktadır (Fisher, 1995, s.69).

Paul (1991, s.78) ise eleştirel düşünmeyi bilişsel ve duyuşsal stratejiler olmak üzere iki bölüme ayırmış, bilişsel stratejileri mikro beceriler ve makro yetenekler olarak kendi içinde gruplandırmıştır. Şekil 1'de eleştirel düşünmenin duyuşsal ve bilişsel stratejilerini içeren bu sınıflamaya yer verilmiştir.

Bilişsel Stratejiler – Mikro-Beceriler

- Gerçek uygulama ile idealleri karşılaştırma ve birbirinden ayırt etme
- Düşünme hakkında kusursuz düşünme: Eleştirel sözcük dağarcığı kullanma
- Önemli benzerliklere ve farklılıklara dikkat etme
- Sayıtlıları inceleme ve değerlendirme
- İlgili olmayan olgulardan ilgili olanları ayırt etme
- Akılcı çıkarımlar, kestirimler veya yorumlar oluşturma
- Kanıtları ve iddia edilen olguları değerlendirme
- Çelişkileri fark etme
- Doğurguları ve sonuçları keşfetme

Bilişsel Stratejiler – Makro-Yetenekler

- Genellemeleri arılaştırma ve yalınlaştırarak anlamını bozmaktan kaçınma
- Benzer durumları karşılaştırma: İç görüleri yeni bağlamlara transfer etme
- Bireyin görüngesini geliştirme: İnançları, görüşleri veya kuramları yaratma ya da keşfetme
- Sorunları, sonuçları veya inançları açık hale getirme
- Değerlendirme için ölçüt geliştirme: Değerleri ve standartları açık hale

getirme
- Bilgi kaynaklarının güvenirliğini değerlendirme
- Derinlemesine sorgulama: Temel ve önemli soruları sorma ve bu soruların devamlılığını sağlama
- Görüşleri, yorumları, inançları veya kuramları analiz etme ya da değerlendirme
- Çözümler üretme ya da çözümleri değerlendirme
- Eylemleri veya politikaları analiz etme ya da değerlendirme
- Eleştirel okuma: Metinleri açık hale getirme ya da irdeleme
- Eleştirel dinleme: Sessiz diyalog sanatı
- Disiplinler arası ilişki kurma
- Sokratik tartışmayı uygulama: İnançları, kuramları ve görüngeleri açık hale getirme ve sorgulama
- Diyalogsal düşünme: Görüngeleri, yorumları veya kuramları karşılaştırma
- Diyalektik uslamlama: Görüngeleri, yorumları veya kuramları değerlendirme

Duyuşsal Stratejiler- Zihin Alışkanlıkları

- Bağımsız düşünme
- Ben merkezli veya toplum merkezli iç görüler geliştirme
- Tarafsız düşünmeyi hayata geçirme
- Duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama
- Zihinsel alçak gönüllüğü ve yargıyı geciktirmeyi geliştirme
- Zihinsel cesareti geliştirme
- Zihinsel iyi niyeti ve dürüstlüğü geliştirme
- Zihinsel azmi geliştirme
- Düşünme becerisine güven duymayı geliştirme

Şekil 1. Eleştirel düşünme stratejileri

Kaynak: (Paul, 1991, s.78)

Eleştirel düşünmeyi değerlendirdiğimizde farklı sınıflamaların yer aldığı, eleştirel düşünmeye bilişsel ve duyuşsal becerilerden oluşan bir boyutta yaklaşıldığı görülürken kimi düşünürlerin ise eleştirel düşünmeyi beceri ve stratejilerin bileşimi olarak nitelendirdiği görülmektedir. Eleştirel düşünmenin bireylere kazandırılmasında

yorumlama analiz, sentez, çıkarım, değerlendirme v.b bilişsel becerilerin işe koşulması ve bu becerilerin eleştirel düşünmenin duyuşsal boyutunu oluşturan becerilerle ilişkilendirilerek öğretim sürecinde kullanılması ve becerilerin stratejiler yardımı ile kullanılması eleştirel düşünme becerilerinin öğrenilebilir ve öğretilebilir bir beceri olduğunu göz önüne sermektedir.

Araştırmacıların eleştirel düşünme becerilerini kendi alanına uyarlaması ve kendi bakış açıları ile ele alması bu farklılığın ortaya çıkmasında etkilidir. Genel anlamda ise, eleştirel düşünme becerileri özünde sorgulama, çıkarsama yapma, olay-olgular arası ilişkiler kurma, kanıtlara dayandırma vb. üst düzey düşünme becerilerini gerektirir. Kısaca eleştirel düşünme, kendi içinde örgütlü, amaçlı bir zihinsel etkinliktir (Güven ve Kürüm, 2006, s.8). Bireylerin eleştirel düşünme becerilerini analiz eden araştırmacılar istekli olmanın önemine dikkat çekmiştir. Her birey eleştirel düşünme becerilerine sahip olabilir ancak bu becerilerini kullanmayabilir. Bu durum bireyin eleştirel düşünme eğilimine yeteri kadar sahip olmadığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Belirli eğilimlerin kavranması eleştirel düşünme becerilerinin kavranmasından daha farklıdır. Mel Kennedy, Max Fisher, and Richard Ennis'e (1991) göre bahsedilen bu eğilimler şu şekilde ifade edilmiştir (Akt., Alazzi, 2008, s.244):

- Açık fikirli olmak
- Diğer insanlara karşı duyarlı olma
- Sürekli ilgili ve alakalı davranma
- Tarafsız olmak
- Yargılamayı erteleme
- Tutarlı bir duruş sergileme

Eleştirel düşünme becerisini kazanmış bireyler, eleştirel düşünmeyi günlük yaşamlarında güven, eğilim ve muhakemeyle kullanabilmelidir. Eleştirel düşünme becerisine sahip olmalarına rağmen bu becerileri kullanmayan kişilerin iyi bir eleştirel düşünür olarak kabul edilmeleri olası değildir (Facione, 1990). Eleştirel düşünme yazınında, insanların yaptıkları ve yapabilecekleri arasındaki ayrıma, performans ve yeterlilik ayrımı adı verilir. Buna göre, eğer asla kullanılmayacaksa eleştirel düşünme becerilerini öğrenmenin bir anlamı yoktur. O bakımdan eleştirel düşünme tutumu

geliştirme, en az, eleştirel düşünme becerileri geliştirmek kadar önemlidir (Gündoğdu, 2009, s.66).

Eleştirel düşünmeyi neye inanıp neye karar vereceğimize odaklanan akla uygun ve yansıtıcı bir düşünme şekli olarak tanımlayan Ennis (1991, s.68), eleştirel düşünme eğilimlerini ayrıntılı şekilde sıralamıştır:

- İddianın ya da sorunun açık bir ifadesini araştırma
- Nedenleri araştırma
- İyi bilgilenmeye çalışma
- Güvenilir kaynakları kullanma ve onları söyleme
- Toplam durumu göz önünde bulundurma
- Ana konuya bağlı kalmaya çalışma
- Zihinde orijinal ya da temel ilgiyi koruma
- Alternatifleri arama
- Açık fikirli olma
    - Kişinin kendi görüşünün dışındaki bakış açılarını da ciddi bir şekilde dikkate alma
    - Katılmadığı durumlara neden gösterme
    - Deliller ve nedenler yetersiz olduğunda yargıyı erteleme, reddetme
- Nedenler ve deliller yeterli olduğunda durumu değiştirme
- Konu izin verdiği ölçüde kesinlik arama
- Karmaşık bir bütünün parçalarını düzenli bir tutum içinde ele alma
- Eleştirel düşünme becerilerini kullanma
- Başkalarının bilgi düzeyine ve hislerine karşı duyarlı olma

Eleştirel düşünmede akıl yürütme sürecinin önemine değinen Paul ve Elder (2001, s.54), eleştirel düşünme sürecinde bir takım öğelerinin işe koşulmasının kendi düşünme sürecimizdeki eksiklerin belirlenmesinde önemli olduğunu belirtmişler ve eleştirel düşünme sürecinde bir takım işlemleri belirleyerek, eleştirel akıl yürütme sürecinin adımlarını aşağıdaki biçimde sıralamışlardır.

- Düşünmenin temel amacını belirleme
- Yanıtlanmaya çalışılan anahtar soruyu belirleme

- Soruyu yanıtlamak için gerekli bilgiyi belirleme
- Soruda yer alan temel kavramı belirleme
- Akıl yürütmede kullanılacak varsayımları belirleme
- Soruna ilişkin bakış açısını belirleme
- Temel çıkarımları ya da sonuçları belirleme
- Akıl yürütmenin doğurgularını belirleme

Eleştirel düşünme sürecinde bir takım işlemlerin yanı sıra eleştirel düşünen kişilerin bazı tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Halpern (2003, s.15-17) tarafından eleştirel düşünme sürecinde ortaya çıkan bu tutumlar şu şekilde açıklanmıştır:

- *Plan yapmaya isteklilik:* Planlama eleştirel düşünmede ilk adımdır. Tekrarlanan uygulamalarla plan yapma alışkanlığı geliştirilebilir.
- *Esneklik:* Eleştirel düşünebilmek yeni fikirlere ve düşünme biçimlerine açık olmayı, kanıtların gözden geçirilmesini ve akla uygun seçeneklerin tümü gözden geçirilene kadar göreve bağlı kalmayı gerektirir.
- *Sebat:* Eleştirel düşünmede bir işe başlayarak tamamlamak önemlidir. Bu süreç ise çalışılmayı, özen ve çaba göstermeyi gerektirir.
- *Değişime isteklilik:* Eleştirel düşünen bireyler, yanlışları savunmaktansa, bu yanlışları kabul edip, hatanın nerde olduğunu öğrenme eğilimindedirler. Eleştirel düşünmede fikre ya da tutuma bağlanmaktansa, yeni bilgiler doğrultusunda ulaşılan sonucun ya da fikrin değişimi söz konusudur.
- *Farkındalık:* Temel düşünme becerilerinin gelişimi, kendi düşüncemizin ve düşünme sürecinde kullandığımız işlemlerin farkında olmayı gerektirir.
- *Ortak görüşü arama:* Eleştirel düşünen bireyler belirli bir grupça elde edilen ortak görüşe yönelmeye ihtiyaç duyarlar. Bu bireyler düşüncelerin eyleme dönüşebilmesinde aşılması gereken toplumsal gerçeklere yönelik farkındalıklarını sürdürürler. Bu süreçte, üst düzey iletişim becerilerine ve uzlaşmak için yollar bulmaya gereksinim duyulur. Bu eğilim ve ilgili kişiler arası beceriler olmadan düşüncelerin eyleme dönüşmesi mümkün değildir.

Fisher (1995, s.66-67) ise eleştirel düşünmede bazı davranışların geliştirilmesinin önemli olduğuna değinmiş ve eleştirel düşünme ile ilgili üç önemli tutumdan bahsetmiştir. Bunlar akıl yürütmeye hazır olma ve isteklilik, meydan okumaya isteklilik ve gerçeği bulma ve arama isteğidir.

Akıl Yürütmeye Hazır Olma ve İsteklilik: Bireyler deneyimlerinin anlamlandırılmasına ve seçenekler oluşturmaya ya da bulmaya gereksinim duyarlar. Bu anlamda yaşamlarında neyin önemli olduğu hakkında iyi ya da doğru şekilde akıl yürütebilmeyi arzularlar.Akıl yürütme sürecinde gösterilen çabayı teşvik etmede ise, doğru akıl yürütmenin fark yarattığı ve başarıya götürdüğü, akıl yürütmedeki yanlışların ise, hatalı çözümlere yol açtığı açıklanmalıdır.

Meydan Okumaya İsteklilik: Bireyler diğer düşüncelere meydan okumada istekli olmalı aynı zamanda kendi düşüncesini oluştururken farklı düşünceleri de hesaba katarak sonuca ulaşmayı arzulamalıdır. Bu anlamda açık fikirli olmanın önemine değinen Fisher' e (1995) göre, açık fikirli olan bir kişi karar vermede kanıtları ve kanıtların değerlendirilmesini temel almalı, kendi karar ve düşüncelerini sorgularken, başkalarının kendi fikirlerine karşı çıkmasına karşı açık olmalı ve yanlış olma olasılığını hesaba katmalıdır.

Gerçeği Bulma ve Arama İsteği: Birçoğumuz gerçeği arama sürecinde doğru olmayı isteriz ancak düşünme süreci hataları içermektedir. Bu anlamda gerçeği arama konusunda öğrencilere yardım etmek için "emin değilim", "öğrenelim" tarzında bir yaklaşım benimsenmelidir.

Bailin, Case, Coombs ve Daniels (1999a) eleştirel düşünmenin sıklıkla beceri, işlemler ve zihinsel süreçler olarak tanımlandığını ve eleştirel düşünmeye bu şekilde yaklaşılmasının bazı kavramsal yanılgılara yol açabileceğini ifade etmişlerdir. Araştırmacılara göre eleştirel düşünmeyi karakterize edebilmenin en iyi yolu entelektüel kaynakların belirlenmesidir. Eleştirel düşünme süreci ve eleştirel düşünen bireyler için gerekli olan entelektüel kaynakları "önbilgi, iyi düşünmenin ölçütleri hakkında işlevsel bilgi, temel eleştirel kavramlar bilgisi, deneyimsel uygulamalar ve zihin alışkanları" olmak üzere beş grupta ele alan araştırmacılar bu kaynakların özelliklerini belirtilen şekilde açıklamışlardır (Bailin ve diğerleri, 1999b):

Önbilgi: Bireylerin belirli bir problem, konu ya da soru hakkında düşünebilmesinin niteliğini belirleyen o konu ve çözülmesi gereken sorun hakkında bildikleridir. Eleştirel düşünme her zaman önceden var olan kavramlar, inançlar ve

değerler bağlamında gerçekleşir. Bu bağlam, ölçütlerin akılcı uygulanmasında ve iyi düşünmenin ilkelerinde neyin dikkate alınacağını belirlemede çok önemli bir rol oynar.

İyi Düşünmenin Ölçütleri Hakkında İşlemsel Bilgi: Eleştirel bir değerlendirme için ilgili standartların yerine getirilmesi eleştirel düşünmenin odak noktasını oluşturmaktadır. Bu yüzden eleştirel düşünme sürecinde ölçütlere ilişkin işlemsel bilgi, eleştirel düşünmenin gerekleri arasındadır. Eleştirel düşünen bireyin kullanmak zorunda olduğu bu standartlar için mantık kuralları bilgisi, tartışma standartları bilgisi, akıl yürütme süreci bilgisi örnek olarak verilebilir. Bu standartlar iki genel kısımda ele alınabilir. Birinci kısım entelektüel ürünlerin yargılanması ile ilgili standartlardır. Bunlara örnek olarak, delilleri, teorileri, hukuksal yargıları ve sanat eserlerini değerlendirmek için kullanılan standartlar gösterilebilir. İkinci kısımda ise dikkatli düşünme ve araştırma sürecine rehberlik etme ile ilgili standartlar yer alır. Farklı türde bir dizi problem ya da konu düşünmeye neden olabilirken, bu düşünme süreçlerinde farklı ilkelerin kullanılması gerekmektedir.

Temel Eleştirel Kavramlar Bilgisi: Eleştirel düşünme entelektüel ürünlerin değerlendirilmesini, içermektedir. Değerlendirme ile ilgili ölçütler değerlendirilecek ürüne göre farklılık gösterir. Bu yüzden eleştirel düşünen bireylerin entelektüel ürünleri uygun şekilde değerlendirebilmeleri için, farklı entelektüel ürünleri ayırt etmeleri gerekir. Bu farklı ürünlerin değerlendirmesini kolaylaştırıcı, analiz etme ya da ayırt etmeye yarayan kavramlara " eleştirel kavramlar" adı verilmektedir. Bu kavramlara örnek olarak gerçek ve mecazi dil kullanımını ayırt edebilme, gerekli ve yeterli koşulları ayırt edebilme, bir tezin sayıltılarını ve doğurgularını ayırt edebilme gösterilebilir.

Deneyimsel Uygulamalar: Tarih boyunca insanlar çeşitli düşünme eylemlerine yol gösteren stratejiler ve yararlı uygulamalar geliştirmişlerdir. Örneğin bir kavram ya da ilkenin iyi anlaşılmasında karşı örneklerin kullanılması yararlı bir uygulamadır. Eleştirel düşünen bireylerin çok çeşitli düşünme süreçlerinde etkili olabilmeleri için bu tür uygulamalar konusunda geniş bir dağarcığa sahip olmaları gerekmektedir.

Zihin Alışkanlıkları: Eleştirel düşünme için gerekli entelektüel kaynaklara sahip olmak eleştirel düşünen bir birey olabilmek adına tek başına yeterli değildir. Bireyin bu kaynakları ve iyi düşünmenin ilkelerini kullanması için bazı sorumluluklara, tutumlara ya da zihin alışkanlıklarına sahip olması gerekmektedir. Eleştirel düşünen bireylerin sahip olması gereken bazı önemli tutum ve zihin alışkanlıkları ise şu şekildedir:

- Gerçeğe ve akıl yürütmeye saygı (kanıtlanmaya dayalı bilgi, değer ve inanışlara sahip olmaya kendini adama)
- Üstün nitelikli ürün ve performanslara saygı (nitelikli çalışmaları takdir etme ve etkili performans)
- Araştırıcı bir tutum (kabul edilmesi istenen yargıların kanıt ve desteğini değerlendirme)
- Açık fikirlilik (var olan kanıtlar eksik ve yetersiz olduğunda yargılar ve yeni kanıtlar toplamaya eğilimli olma ve yeni kanıtlar ortaya çıktığında görüşü değiştirme isteği)
- Yansızlık (alternatif bakış açılarını dikkate almaya ve anlamaya adanmışlık, görüşlerinin tersi görüşleri hakkında yeni kanıt ya da neden aramaya isteklilik)
- Bağımsızlık (ilgili kanıtı aramak için entelektüel dürüstlük ve gerekli cesarete sahip olma ve inançları ve eylemlerini tam tersine zorlandığı durumlarda bile bu kanıtlara göre oluşturma ve bunların arkasında durma)
- Araştırma ve düşünmede başkalarına saygı gösterme
- Yasal entelektüel otoriteye saygı
- Entelektüel çalışma etiği

Doğanay (2009) da tutumların becerilerin uygulanmasını kolaylaştırdığını belirtirken, eleştirel düşünmenin uygulanabilmesi için ön bilgi, standartlar ve ilkelere ek olarak olumlu zihin alışkanlıklarının da gerekli koşullardan bir diğeri olduğunu açıklamıştır. Eleştirel düşünmenin yaşamdaki gereğine ve ilkelerine inanma ve buna kendini adamanın gereğini vurgulamıştır.

Eleştirel düşünme; bilgi, beceri, tutum ve eğilimleri yapısında barındıran çok boyutlu bir düşünme becerisi olarak ele alındığında düşünme sürecinde kullanılan ölçütlerin ve bu beceriyi kazandırmada kullanılacak stratejilerin etkililiği olumlu zihin alışkanlıklarına, eğilimlere ve belirli tutumlara sahip olma ile doğrudan ilişkilidir. Eleştirel düşünme becerisinin gerçek yaşama transferi ve kullanabilir olması, bu beceriyi yaşamın her alanında kullanabilme yetisini kazanmış bireylerin yetiştirilmesini ve okul sıralarında eleştirel düşünme becerisinin bireylere kazandırılmasını gerektirmektedir. Bu gereksinim ise eleştirel düşünmenin nasıl öğretileceği sorusunu beraberinde getirirken, öğretimin etkiliğini sağlamada süreci etkileyen tüm faktörlerin

gözetilmesini öte yandan eleştirel düşünmenin öğretiminde dikkat edilmesi gereken temel sayıtlıların belirlenmesini zorunlu kılmaktadır.

2.1.3. Eleştirel Düşünmenin Öğretimi

Değişim ve gelişimin bilgiye yön verdiği günümüzde, gerek toplumsal gerekse ekonomik anlamda nitelikli işgücüne ihtiyaç duyulmakta, toplumsal değerlerin bilincinde demokratik, hoşgörülü bilimsel ve eleştirel düşünebilen, olayları farklı bakış açıları ile ele alarak değerlendiren ve çözümlere ulaşan bireylerin yetiştirilmesi eğitim kurumlarının temel amaçları arasında yer almaktadır. Öğrencilerde bilimsel ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesini hedefleyen çağdaş bir eğitim- öğretim anlayışının ise, öğretim programlarını, ders kitapları ve yardımcı materyaller başta olmak üzere her türden ders materyalini, öğretmen yetiştiren kurumları ve hizmet içi eğitimleri ilgilendiren çok yönlü ve çok boyutlu bir dönüşümü sağlaması gerekmektedir (Gürkaynak ve diğerleri, 2008).

Eğitimin temel amaçlarından birinin hangi düzeyde olursa olsun öğrencilerde düşünme becerilerinin özellikle de eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi olduğu konusunda eğitimciler ortak bir görüşte birleşirken (Kurfiss, 1988; van Gelder, 2005), sürekli çoğalan ve karmaşıklaşan bilginin önemli bir güç haline geldiğini belirten Doğanay ve Ünal (2006) iş dünyasının temsilcileri, politikacılar ve eğitimciler, demokratik hak ve sorumluluklarını özgürce yaşabilecek yurttaşlar arasında eleştirel düşünme becerisine ve eleştirel düşünen bireylere duyulan gereksinimin arttığını vurgulamış bu gereksinim ile birlikte eleştirel düşünmenin nasıl kazandırılacağı sorusunun da önem kazandığını belirtmişlerdir.

Eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerisinin geliştirilmesini amaçlayan bir eğitim anlayışında bilgiye ulaşmada eleştirel bir bakış açısı benimsenmeli, öğrenme-öğretme sürecinde eleştirel düşünmenin özelliklerinin dikkate alınması ile bu süreçte bir takım sayıtlıların da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Paul (1995, s.277) bu sayıtlıları şu şekilde ifade etmektedir:

- Öğrenciler ne düşüneceklerini yalnızca nasıl düşüneceklerini öğrendikleri zaman öğrenirler.
- Bilgi yalnızca düşünülerek öğrenilir.

- Eğitim süreci, her öğrencinin bilgi toplama, analiz etme, sentezleme, uygulama ve değerlendirme sürecidir.
- Öğrencilerin daha çok konuştuğu, güncel konulara odaklanmış sınıflar, öğretmenin anlattıklarının edilgen biçimde kabul edildiği sessiz sınıflardan daha iyi bir öğrenme ortamı sağlar.
- Öğrenciler kendileri için anlamlı olan bilgiyi, bilgiye değer verdikleri zaman elde ederler.
- Bilgi, öğrencilerin görüş açıları dikkate alınarak ve öğrencilerin ön deneyimleri ile görüş açıları ile ilişkilendirilerek sunulduğunda daha iyi anlaşılabilir.
- Yüzeysel öğrenme çoğunlukla yanlış öğrenmeye neden olur ve derinlemesine anlayışın önünde bir engel oluşturur.
- İçeriğin derinliği kapsamdan çok daha önemlidir.
- Öğrenciler soruları doğru yanıtladıklarında, tanımları tekrarladıklarında ve formülleri uyguladıklarında yinede bu soruları, tanımları ya da formülleri anlamamış olabilirler.
- Öğrenciler diğer öğrencilerle birlikte çalışarak, aktif şekilde tartışarak ve görüş alışverişinde bulunarak daha iyi öğrenirler.

Uzmanlara göre beceriler ve yetenekler sadece, eleştirel düşünmede yer alan farklı bilişsel süreçler için gereklidir. Siegel'e göre (1988) eleştirel düşünme eğitiminin amaçları dört temele dayandırılabilir (Akt., Akar, 2007, s.22):

- Öğrencileri doğru düşünme, soru sorma, sebepleri araştırma, açıklamalar ve yargılama konusunda sorumlu tutma.
- Eleştirel düşünme özellikleri ve becerilerinin her ikisi yetişkinler dünyasında bireysel yeterlik ve bağımsız yargılama için gereklidir.
- Eleştirel düşünme özelliklerinin ve becerilerinin gelişiminde katkısı vardır.
- Demokratik bir toplumda hayatta başarılı olabilmek için eleştirel olarak düşünme özellikleri ve becerileri hayati önem taşımaktadır.

Bireyler, yeni bilgileri ön bilgileriyle harmanlayarak tam ve anlamlı bir şekilde, bilgiyi açık, doğru ve eksiksiz öğrenebilmeleri ve öğrendiklerini yaşama aktarabilmeleri

için mutlaka okul sıralarında eleştirel düşünme becerilerini kazanmalıdırlar. Bu beceriyi kazandırmada, öğretmenlerin bu konuyu iyi bilmeleri ve öğrenme ortamını ona göre düzenlemeleri oldukça önemlidir (Çalışkan, 2009). Eleştirel düşünme eğitiminde öğrencilere kazandırılması amaçlanan beceriler şu şekilde sıralanmıştır (Özden, 2005, s.160-161):

- Gerçekler ve iddialar arasındaki farklılığı ayırt edebilme
- Kaynak güvenirliğini test etme
- İlgisiz bilgilerle ilgili bilgileri ayıklama becerisi
- Önyargı ve bilişsel hataların farkında olma
- Tutarsız yargıların farkına varma
- Etkili soru sorma becerisi
- Sözel ve yazılı dilin etkin kullanımı
- Düşünmeyi düşünme yeteneği.

Eleştirel düşünmenin öğretiminde bireye kazandırılması hedeflenen beceriler göz önünde bulundurulduğunda, bireylerin öğrenme sürecinde bilimsel bir yaklaşımı temel alarak sorun çözmeye odaklanması gerekir. Bilişsel süreçlerini etkin bir şekilde kullanarak, sorgulayıcı bir tutum içerisinde gerçeğe ulaşma çabası olan birey, sözlü ve yazılı dilini etkin kullanmalı bu anlamda çevresine hoşgörü içerisinde yaklaşmalıdır. Eleştirel bakış açısı ile hoşgörünün bir arada olduğu sınıfta ise, demokrasi kavramının temele alınması kaçınılmazdır. Doğanay ve Ünal (2006) eleştirel düşünmeyi demokratik bir toplumda etkin bir yurttaş ve bağımsız bir birey olmanın ön koşulu olarak görürken, Şahinel (2002) bireye çağdaş, yaratıcı, eleştirel, bilimsel, demokratik düşünme gücünü kazandırma, sorumluluk üstlenme, sorunlara farklı açılardan bakarak, karşıt görüşlerin mantıksal düşünme süreçlerini inceleme, uzlaştırıcı ve hoşgörülü özellikler kazandırabilmenin ön koşulunun, öğrenme biçimini sınırlamayan ve yeteneklerinin geliştirilmesini engellemeyen, bireylerin kapasitelerini ortaya çıkarmalarına olanak tanıyan zenginleştirilmiş eğitim durumlarının tasarlanması olduğunu belirtmiştir.

Araştırmalar gözden geçirildiğinde ise, öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneğini geliştirmede bir takım genel doğurguların ortaya konduğu görülmektedir. Kurfiss (1988, s.48) eleştirel düşünmenin öğretiminde ve geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken bu noktaları şu şekilde açıklamıştır:

- Problemlerin kullanımıyla öğrencilerin merakı harekete geçirilmelidir. Kullanılan yeni bilgi ile öğrencilerin ön bilgileri ve öğrenilen kavramlar arasında bağlantı kurulmalı, ifade edilen bilgiyi anlamayı, düzenlemeyi ve bilginin kabul edilebilirliğini geliştirme adına belirli aşamalar, araştırma yöntemleri ve benzer örnekler kullanılmalıdır.
- Öğrencilere öğrendikleri bilgilerin ne zaman ve nasıl kullanılacağı öğretilmeli, konu ile ilgili akıl yürütme becerilerinin öğretimi adına modelleme, alıştırma ve geribildirim kullanılmalıdır.
- Bilişsel farkındalık örnekle açıklanmalı ve bilişsel farkındalığı harekete geçiren yönlendiricilere sınıf çalışmaları ve ödevleri içerisinde yer verilmelidir.
- Öğrenilen şeyin özelliği konusundaki görüşler ortaya çıkarılarak, tartışılmalı ve öğrencilere konuyla ilgili kavram yanılgılarının üstesinden gelmelerinde deneyimler sağlanmalıdır.
- Öğrenmedeki azmi ve motivasyonu arttıran sosyal ve bilişsel stratejiler kullanılmalıdır.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran, öğrencilere düşüncelerini özgürce açıklama imkânı sunan esnek öğrenme ortamlarının yaratılması önem taşırken, bu süreçte farklı yöntem ve tekniklerin işe koşulması ile zengin öğrenme yaşantıları oluşturulmadır. Başlıca kullanılan stratejiler belirli konu alanlarında düşünmeye kılavuzluk etmek adına tasarlanır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulduğunda bazı stratejiler daha fazla ya da daha az yardımcı olabilir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini kazanabilmesi için işe koşulması gereken stratejilerden bazıları şunlardır (Case ve Wright, 1997):

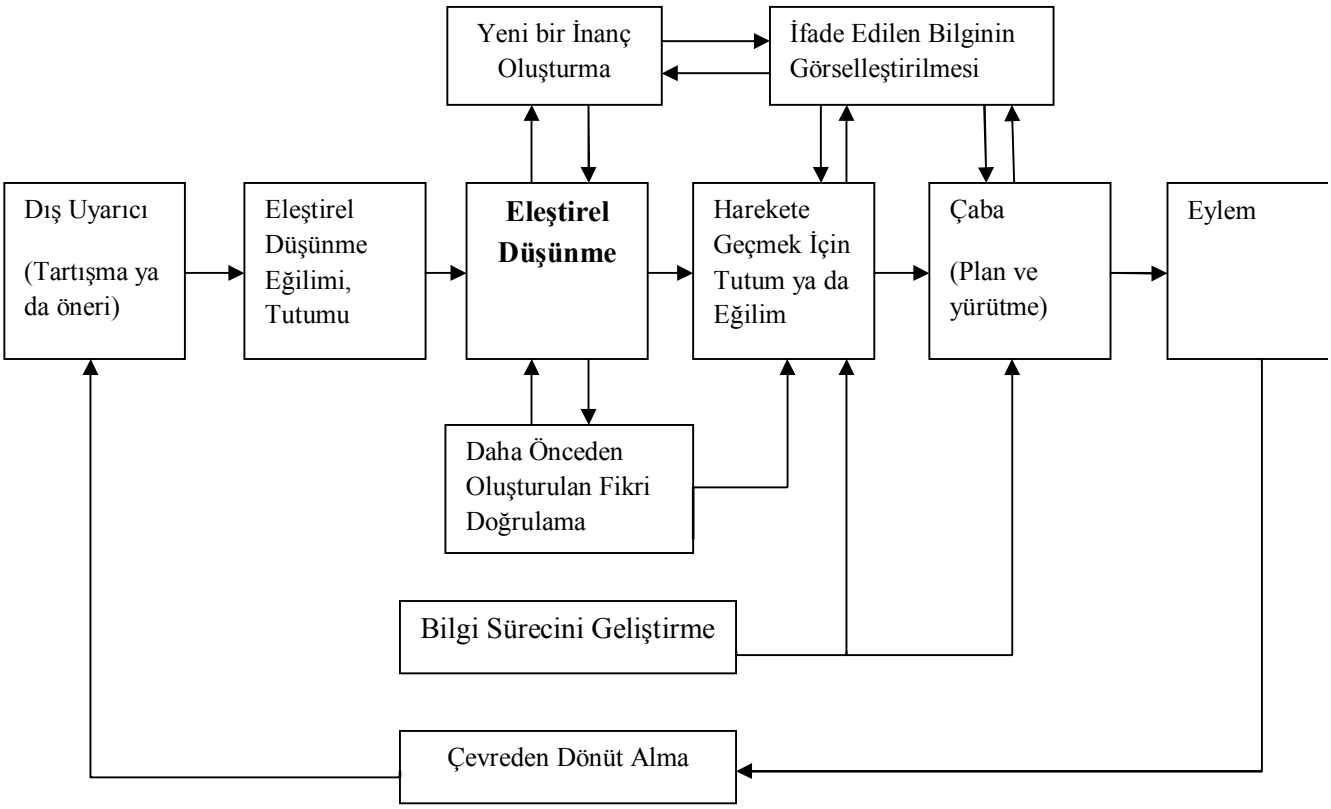
- Bir durum karşısında çaresiz kalındığında durumu bütünü ile ele almak,
- Bir problem ya da kafa karıştıran bir konu ile ilgili diğer insanlarla konuşmak,
- Ödevin tamamlandığına karar vermeden önce tüm yanıtları kontrol etmek,
- Problemleri basitleştirmek için modeller, metaforlar, çizimler ve semboller kullanmak

- Farklı grafik türleri ve diyagramlar kullanmak
- Bir şeyin etkilerine karar vermeden önce kendini başkalarının yerine koymak ve onların bu durum karşısında nasıl hissedebileceklerini hayal etmek.

Bu stratejileri etkili şekilde kullanabilmek adına eleştirel düşünmenin öğretiminde nasıl bir yol izleneceği ve hangi yaklaşımın benimseneceğinin de belirlenmesi gerekmektedir. Kazancı (1989, s.55) eleştirel düşünmenin öğretiminde izlenen başlıca yolları 1) biçimsel mantık, 2) biçimsel disiplin kuramı ilkeleri, 3) dersler ve ders konuları, 4) ders ve konu üniteleri 5) vaka incelemeleri, 6) tartışma ve münazaralar, 7) oyun, bilmece ve simülasyonlar şeklinde sıralamıştır. Bu yolların izlenmesinde çeşitli öğretim materyalleri aracılığıyla sunulan görüş ve düşüncelerin incelenmesine kılavuzluk edilmesi gerektiğini ifade eden Doğanay (2009), eleştirel düşünmenin öğretimine rehberlik etmesi açısından eleştirel düşünme sürecinin genel aşamalarının şu şekilde planlanması gerektiğini belirtmiştir (s.163):

- Değerlendirilecek, yargılanacak, eleştirilecek konuyu belirleme.
- Kullanılacak standart ya da ölçütleri belirleme.
- Güvenilir olan kaynaklardan bilgi toplama.
- Bilgilerdeki tutarsızlıkları, önyargı ve kalıp yargılar ile duygusal önermeleri ayırma.
- Olgu ile görüşleri ve neden ile sonuçları birbirinden ayırt etme.
- Toplanan bilgilerdeki olumlu ve olumsuz yönleri inceledikten sonra ilgili kanıt ve sağlam gerekçeler temelinde bir yargıya varma.

Eleştirel düşünme sürecine dönük Huitt (1998) tarafından geliştirilen ve Şekil 2'de yer verilen eleştirel düşünme modeli ise eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik önemli bilgiler içermektedir.



Şekil 2. Eleştirel düşünme modeli

Kaynak: (Huitt, 1998)

Şekil 2'deki modelin, eleştirel düşünme konusunda diğer araştırmacıların görüşlerini desteklediğini belirten Huitt (1998), eleştirel düşünmenin göz önünde bulundurulması gereken üç öğesinin duyuşsal, çabasal ve davranışsal öğeler olduğunu ifade etmiştir. Modele göre öncelikle konuyla ilgili bir tartışma ya da öneri değerlendirilmek üzere sunulur. Ardından eleştirel düşünme sürecini harekete geçiren duyuşsal eğilim işe koşulmalıdır. Bu sürecin sonunda ya önceki fikir doğrulanır ya da yeni bir fikir oluşturulur. Ortaya çıkan fikir bellekte yer alan ayrı bölümlerlerden oluşan bilgilerle ilişkilendirilerek anlamlandırılır. Aynı zamanda bu süreç kapsamında fikir zihinde şekillendirilir ya da görselleştirilir.

Hannel ve Hannel (1998, s.49-51) ise eleştirel düşünmenin öğretiminde belirledikleri ardışık yedi adım ile yedi bilişsel becerinin öğrencilere soru sorularak kazandırılabileceğini ifade etmişler, bu adımları aşağıdaki belirtilen şekilde açıklamışlardır:

1. Bilgiye göz atmak (Tanımlama ve Etiketleme)

Öğretmen, öğrencilere önlerindeki bilgiyi tanımlamalarını sağlayacak sorular sormalıdır.

2. Benzerlikleri ve farklılıkları belirlemek (Karsılaştırma/ İlişki kurma/ Kıyaslama)

Öğretmen öğrencilere bilgileri karşılaştırılmalarına ve bilgiler arasındaki ilişkiyi fark etmelerine olanak sağlayacak sorular sorar.

3. Genel temayı ve ilişkileri bulma (Sınıflandırma/ Bütünleştirme/Ön özetleme)

Öğretmen öğrencilere bilgilerin farklı ve benzer yönlerini sınıflandırmalarını sağlayacak sorular sorar.

4. Simdi ne yapıyoruz? (Sonuç Çıkarma)

Öğretmen öğrencilere derste ne yapmaları gerektiğini ortaya çıkarmaları adına sorular sorar.

5. Doğru cevaplama (Kanıtlara Dayandırma)

Öğretmen öğrencilerden kanıtlarla desteklenmiş cevaplar ister. Öğrencilerin verdikleri her yanıt gözlemlerle, kanıtlarla ya da akıl yürütme süreciyle desteklenip tam anlamıyla açıklık kazanana dek sürekli sorgulanır.

6. Benzer durumlara uygulama (Çıkarımda bulunma/Yansıtma/Uygulama)

Öğretmen öğrencilerden derste öğrendikleri bilgi ve becerileri yeni durumlara uygulamalarını ister.

7. Ne öğrendik(Özetleme)

Öğretmen öğrencilerden dersi baştan sona tüm öğeleri ile özetlemelerini ister.

Sınıf içerisinde eleştirel düşünmeyi geliştirmede, bu düşünme biçimini destekleyen etkinliklere yer verilmesi öğretimin etkili şekilde gerçekleştirilmesi adına gereklidir. Bu anlamda eleştirel düşünmeyi geliştirmeyi amaçlayan uygulamalarda; öğretim sürecinde ve bu süreçte kullanılan ödevlerde, dönem ödevlerinde ve sınavlarda öğrencinin aktif zihinsel katılımı üzerinde durulmalı ve ders anlatımında öğrencileri eleştirel düşünmeye teşvik eden, öğrenilenlerin analiz edilmesini ve yeni durumlara uygulanmasını gerektiren soru sorma etkinliklerine yer verilmelidir (Schafersman, 1991). Sınıf içi tartışmalarda eleştirel düşünmeyi geliştirici sözcüklerin kullanımı sağlanmalı (Case ve Wright, 1997), sınıf içi uygulamalarda yaratıcı drama etkinlikleri,

işbirliğine dayalı öğrenme stratejileri, örnek olay tekniği ve diyaloglardan yararlanılmalıdır (Şahinel, 2002).

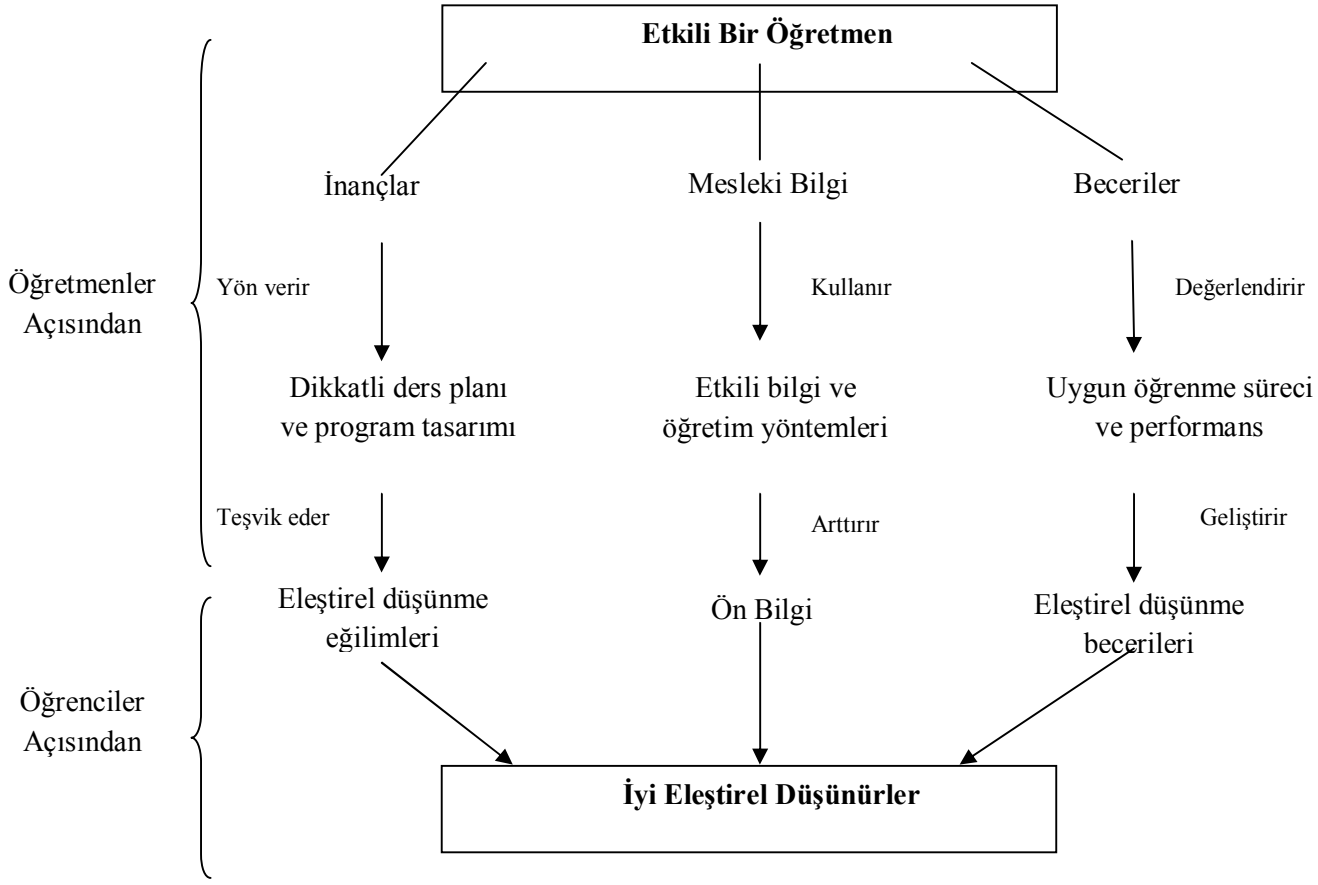
Öte yandan öğrenme sürecinde dikkate alınması gereken diğer bir faktörde öğretmenin bu süreçteki rolü ve etkililiğidir. Öğretmen davranışları öğrenci başarısını, benlik kavramını, sosyal ilişkileri ve düşünme becerilerini etkileyen önemli bir özellik olarak nitelendirilirken, düşünmeyi geliştirici nitelikteki bu davranışlar Costa (1991) tarafından dört ana kategoride toplanmıştır. Bu kategorilerin özellikleri şu şekilde açıklanmıştır:

- Öğrencilerin zihinsel gücünü harekete geçiren sorular sorma ve bilgi toplama, bu bilgiler arasında anlamlı ilişkiler kuma ve bu ilişkileri farklı ve yeni durumlara uygulama konusunda öğrencilere yardım etme.
- Sınıf ortamının yapısını öğrencilerin etkileşimini sağlayacak şekilde düzenleme; zaman, enerji, alan ve materyal gibi kaynakları düşünmeye olanak sağlayacak şekilde kullanma.
- Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan sonra göstereceği davranışlarında güven ortamını sağlama ve öğrencilerin kendi düşünmelerinin farkında olmaları konusunda yardım etme.
- Arzu edilen zihinsel yetenekler ve eğilimleri yansıtmada model olabilecek davranışlar sergileme.

Sınıf ortamında öğretmen davranışlarının eleştirel düşünmeyi destekleyici bir nitelikte olması, öğretmenlerin uygulamalarında eleştirel düşünmeyi oluşturan tüm boyutları gözetmesini, eleştirel düşünmenin öğretiminde sınıf ortamındaki uygulamalarını bu yönde çeşitlendirmesini gerektirir. Marzano vd. (1991) öğretmenlerin sınıf ortamında çelişkili konular üzerinde tartışma açmaları gerektiğini belirtmişler öte yandan öğrencilerin çelişkili görüşlerini ele alan konularda rol oynamalarını sağlayarak, öğrencileri farklı görüşlerin ortaya konduğu uygulamalarda etkin kılarak, öğrencilerin güncel sorunlar hakkındaki görüşlerini ifade edebilecekleri koşulları oluşturarak ve öğrencilerin gözle görülebilir eğilimlere ulaşmaları ve farklı görüşleri dikkate almaları adına farklı kaynakları okumalarını ve tartışmaları sağlayarak eleştirel düşünmenin geliştirilebileceğini öne sürmüşlerdir.

Bu anlamda öğrencilerine eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya çalışan bir öğretmen, öğrenciler öğrenirken, aralarındaki etkileşimi arttırmak amacıyla grup çalışmaları yaptırabilir. Tek bir doğru cevabı olmayan açık uçlu sorular sorabilir. Öğrencilerin sorulan soruları ve ortaya atılan problemleri düşünmeleri için yeterli zaman tanıması gerekmektedir. Öğretmen, öğrencilere yeni kazandıkları bir yeteneği başka durumlara ve kendi deneyimlerine uygulayacakları olanaklar sağlamalıdır. Bu etkinlikler sırasında öğretmen, kolaylaştırıcı ve güdüleyici olmalıdır. Tüm bunların yanında iyi bir eleştirel öğretmen kendi yaşamında da eleştirel düşünmeyi bilmelidir ve sınıf ortamının tartışmaya, soru sormaya açık olmasını sağlamalıdır (Özden, 2005).

Yeh (1997) öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi geliştirmelerinde inanç ve bilgiye bunun yanı sıra bir takım becerilere sahip olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Başarılı bir öğretimde öğretmenin etkiliğinin önemine değinen araştırmacı, iyi eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenin katkısını Şekil 3' de özetlemiştir.



Şekil 3. Etkili bir öğretmen ve iyi eleştirel düşünürler arasındaki ilişki
Kaynak: (Yeh, 1997, s.11)

Etkili bir eleştirel düşünme öğretiminin öğretmenlerin inançlarına, mesleki bilgisine ve becerilerine dayalı olduğunu vurgulayan Şekil 3'de ders planlarının ve eğitim programlarının dikkatli bir şekilde tasarlanmasıyla, bilgi ve öğretim yöntemlerinin etkili bir şekilde işe koşulmasıyla ve öğrencilerinin öğrenme süreçlerinin ve çalışmalarının uygun bir şekilde değerlendirilmesi ile öğrencilerin önbilgilerinin, eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin geliştirilebileceği ifade edilmiştir.

Eleştirel düşünmenin öğretiminde, eleştirel düşünme eğilimleri ve becerilerinin uygun kullanımı örneklenmeli ve konu alanı ne olursa olsun öğrenciler meraklı olmaya, itirazlar oluşturmaya, soru sormaya teşvik edilmelidir. Öğrencilere bir takım şeyleri dogmatik olarak nasıl yapacaklarını söylemek yerine onlara bu uygulamaları gerçekleştirmek için nedenler sunulmalıdır. Bu anlamda eleştirel düşünmenin öğretimini etkili şekilde gerçekleştirmeyi hedefleyen bir öğretmen;

- Eleştirel düşünme öğretimini çeşitli ders alanları ile ilişkilendirmeli,
- Öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini çeşitli bağlamlara transfer etmede ve genellemede yardımcı olmalı,
- Eleştirel düşünmeyi destekleyici bir sınıf ve okul ortamı oluşturmalı,
- Öğretim sürecinde ve ilişkilerinde eleştirel düşünmeyi model almalı,
- Öğrencilerine düşünmeye yönelten konular ve projeler sağlamalı,
- Öğrencilerin düşünmelerini, ifade etmelerini, paylaşmalarını ve tartışmalarını gerektiren sosyal etkinlerle uğraşmalarını sağlamalı,
- Ve her öğrencinin eleştirel düşünmede sürekli olarak ilerlemesini, başarısını ve yeterliliğini değerlendirmelidir (Facione, 1990).

Eleştirel düşünme becerilerini temel alan bir yaklaşımda eğitim durumları, anlatma ve yapma gibi öğrenme yaşantıları ile değil, öğrencilerin geniş kapasiteleri için farklı öğrenme yaşantıları önerebilen bir yapıda örgütlenebilmelidir. Okullarda öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretme eğitim programı aracılığıyla başarılabilir. Eğitim durumları yapılandırılırken tasarlanan ve öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencinin süreçten bilgi ve beceri kazanımı, düşünme değişikliği ve bireysel deneyimleri ile öğrendiklerini ilişkilendirebilme gibi öğrenme ürünleri ile ayrılmasını sağlamalıdır (Şahinel, 2007, s.55). Bu anlamda etkinliklerin ne derece yarar sağladığının ve öğrenme yaşantıları sonucunda kazandırılması hedeflenen

bilgi ve becerilere ulaşılıp ulaşılamadığının belirlenmesi özetle eleştirel düşünme öğretiminin değerlendirilmesi gerekmektedir.

Eğitim sürecinde eleştirel düşünme, eleştirel bir değerlendirmeyi içerir. Bu süreçte geliştirilen ve kullanılan uygun ve çeşitli ölçme araçları eleştirel düşünmenin karakteristik özelliklerini yansıtmalıdır. Eleştirel düşünmenin değerlendirilmesinde tüm program göz önünde bulundurulurken, öğrencilerin temel becerilerdeki başarısı ve derslerdeki yeterliği de eleştirel düşünmedeki başarının ölçümünde kullanılmaktadır (Michelli, Pines ve Oxman- Michelli, 1990). Bu ölçümlerin gerçekleştirilmesinde çeşitli testler, gözlem tekniği, bireysel görüşmeler ve bu tekniklerin bir arada kullanılmasından oluşan pek çok yola başvurulduğu görülmektedir. Norris ve Ennis (1989) eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen testleri iki ana bölüme ayırarak incelemişlerdir. Birinci bölüm, eleştirel düşünmenin belli bir boyutunu ya da bazı boyutlarını ölçmeye yönelik hazırlanmış spesifik testler, ikinci bölümü ise, eleştirel düşünmenin pek çok boyutunu kapsar nitelikte çok yönlü hazırlanan testler oluşturmaktadır (Akt., Vural ve Kutlu, 2004). Yurt dışında geliştirilen ve eleştirel düşünme becerilerini çok yönlü ele alan ölçme araçlarından bazıları şunlardır (Ennis, 1993):

Ross Test of Higher Cognitive Processes (1976): J.D. Ross ve C. M. Ross tarafından geliştirilen ölçme aracı ilköğretim 4. ve 6. Sınıflar için geliştirilmiş olup, sözel benzerlikleri ayırt etme, tümevarımsal çıkarım, sözcük ilişkileri, cümlelerin sıralanması, yanıtların yorumlanması ve problem çözme gibi özellikleri ölçmeyi amaçlamaktadır.

Test of Enquiry Skills (1979): B. J. Fraser tarafından geliştirilen ölçme aracı 7. ve 10. sınıf öğrencileri için geliştirilmiş olup, daha çok öğrencilerin araştırma becerilerini ölçmeye yöneliktir

Watson- Glaser Critical Thinking Apprasial (1980): G. Watson ve E. M. Glaser tarafından geliştirilen ölçme aracı ortaöğretim düzeyinden itibaren uygulanabilir olmakla birlikte yetişkinlileri de kapsamaktadır. Ölçeğin bölümleri tümevarım, varsayımların belirlenmesi, sonuç çıkarma, sonucun mantıksal açıdan muhakeme edilmesi ve değerlendirilmesi gibi önemli becerilerden oluşmaktadır.

Cornell Critical Thinking Test Level X ve Level Z (1985): R. H. Ennis ve J. Millman tarafından geliştirilen ölçme aracının Level X biçimi İlköğretim 4. Sınıftan lisans düzeyine kadar kullanılabilir olmakla birlikte, tümevarım, tümdengelim, güvenirlik, gözlem ve varsayımların belirlenmesine yönelik becerileri ölçmeyi

amaçlamaktadır. Level Z biçiminin kullanım alanı ise ortaöğretim düzeyinden başlayarak, lisans öğrencileri ve yetişkinleri de kapsamaktadır.

The Ennis- Weir Critical Thinking Essay Test (1985): R.H. Ennis ve E. Weir tarafından geliştirilen ölçme aracı ortaöğretim ve yüksek öğretim düzeyindeki öğrenciler için geliştirilmiş olup, eleştirel düşünme yeteneğini ölçen yazılı bir testtir.

Test of İnference Ability in Reading Compherension (1987): L.M. Phillips ve C. Patterson tarafından 6. ve 8. sınıf öğrencileri için geliştirilen bu testte, öğrencilerin kısa okuma parçalarından anlam çıkarması ve sonuçları yorumlaması hedeflenmektedir.

California Critical Thinking Skills Test (1990): P. Facione tarafından geliştirilen ölçme aracı, lise ve üniversite öğrencilerinin yorumlama, analiz ve değerlendirme, tümdengelim ve tümevarım gibi becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır.

Eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini izleyerek bu gelişimi desteklemek adına, değerlendirme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin değişik ölçme araçlarına verdikleri farklı tepkiler göz önünde bulundurulduğunda, değerlendirme sürecinin daha sağlıklı şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin düşünme becerilerini değerlendirmede kullanılan yaklaşımların çeşitlendirilmesi gerekmektedir (Doğanay ve Ünal, 2006).

Eleştirel düşünme becerileri her yaştaki bireylere kazandırılabilen ve geliştirilebilen beceriler olarak düşünüldüğünde; eleştirel düşünmenin öğretimi ile ilgili alanyazın incelendiğinde, bu becerilerin nasıl öğretilmesine ilişkin iki yaklaşımın temel alındığı görülmektedir. Bu yaklaşımlar, konu ve beceri temelli yaklaşımlardır. Konu temelli yaklaşımda düşünme becerilerinin gelişimi var olan programla bir arada gerçekleşirken, düşünme becerilerinin öğretimi bu becerilerin çalışılan içeriğe uygulanması ile gerçekleştirilir. Beceri temelli öğretimde ise, programda içerik dikkate alınmaksızın düşünme becerilerinin gelişimine yönelik öğretime odaklanılır (Moore, 2005).

Eleştirel düşünme becerilerinin konu alanı ile bütünleştirilerek öğretilmesini savunan Ruggiero ve diğerleri (1990), eleştirel düşünme becerilerini temel alan öğretimin ana amaçlarından birinin, diğer kişilerin düşünme biçimlerini nasıl zihnimizde canlandırabileceğimizi öğrenmek olduğunu ileri sürmüşlerdir (Akt.,Şahinel, 2002). Eleştirel düşünme alanında önemli çalışmaları ile tanınan Paul ve Elder'e (2001) göre ise öğrencilerin güçlü birer eleştirel düşünen olarak yetişmelerini sağlamak amacıyla, eleştirel düşünme öğelerinin, standartlarının ve erdemlerinin belirli disiplinler ve konu alanları içinde işlenmesi gerekmektedir. Eleştirel düşünmenin öğretiminin ders

programları ile bütünleştirilerek, içeriğin temel alınması ile gerçekleştirilmesi gerektiğini savunanların yanı sıra bazı araştırmacıların eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretilmesi gerektiğini düşündükleri görülmektedir.

Düşünme öğretiminin beceri temelli olması gerektiğini öne süren Beyer (1991), öğrencilerin iyi düşünmede uzmanlaşmaları adına düşünme becerilerinin doğrudan öğretiminin en güçlü ve etkili yollardan biri olduğunu ifade etmiştir. Beceri temelli gerçekleştirilen bir öğretimde düşünme becerilerini uygulamaya geçirmek için belirli adımların izlendiği yöntemler ve kurallar üzerinde durulduğunu, becerilerin uygulanmasında karşılaşılan bazı engellerin ortadan kaldırılmasında çaba gösterildiğini ve bu şekilde gerçekleştirilen öğretimin geniş bir zaman dilimini ve konuyu kapsadığını vurgulayan Beyer, bir becerinin doğrudan öğretiminin bu özellikleri ile diğer yöntemlerden ayrıldığını ifade etmiştir. Beceri temelli bir yaklaşımı savunan Ennis'e (1991) göre ise bu yaklaşımla konu içerisindeki temel disiplinlerin yinelenmesinden kaçınılmış olmakla birlikte kazanılan bilişsel becerilerin öteki derslere uygulanması ve o dersler tarafından desteklenmesi de kolaylaşmaktadır

Son yıllarda yaygın bir biçimde kullanılan yaklaşımlardan biri de düşünme becerileri etkinliklerini içeren programlardır. Bunlardan en yaygın olanları Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, Cort (Cognitive Research Truth) Düşünme Eğitimi Programı ve Feurstein'ın Aracılı Zenginleştirme Programı'dır (Özüberk, 2002). Cort Düşünme Eğitimi Programı, Edward De Bono tarafından geliştirilen, "genişletme, organizasyon, etkileşim, yaratıcılık, bilgi ve duygu, aksiyon" gibi altı ana başlıktan oluşan ve her bir başlık altında pek çok düşünme egzersizinin toplandığı kapsamlı bir eğitim programıdır (De Bono, 2002). Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ise, bilgi ve olgulara tarafsız bir bakışı sağlayan beyaz şapka, duygu ve sezgilerden oluşan kırmızı şapka, mantıksal olumsuzluklara dikkat çekerek yargı oluşturmaya dönük siyah şapka, mantıksal olumluluğa dikkat çekerek gerçekleştirilecek işin uygulanabilirliğini ve elde edeceğimiz yararları göz önüne sermeyi amaçlayan sarı şapka, yeni fikirler ve yaratıcı düşünmenin geliştirilmesini sağlayan yeşil şapka ve düşünme sürecinin kontrolüne odaklanan mavi şapkadan oluşmaktadır (Bono, 1998).

Düşünme becerileri etkinliklerini içeren programlardan bir diğeri olan Fuerstein'in (2000) Aracılı Zenginleşme Programı ise, temel düşünme becerisindeki yetersizlikleri gidermenin, öğrencilerin bağımsız öğrenenler gibi hareket etmelerini sağlamak için gerekli kavramlar elde etmenin, beceriler stratejiler, davranışlar sağlamanın, teşhis etmenin ve öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğretmenin yollarını

aramaktadır. Belli bir konu alanından bağımsız olan program, 14 etkinlikten ve bir öğretmenin rehberliğinden oluşmaktadır.Okul konuları ve yaşam becerileri arasında bir köprü oluşturmak amacıyla tasarlanan bu program, çeşitli yaş gruplarında ve topluluklarda kültürleri ve yetenekleri farklı öğrencilerde kullanılmaktadır (Akt., Özüberk, 2002).

Öte yandan eleştirel düşünme, karmaşık bir bilişsel etkinlik olduğundan eleştirel düşünme öğretiminde tek bir öğretim yaklaşımının kullanılması yeterli olmamaktadır. Branda (1985), düşünme becerileri eğitiminin "düşünme öğretimi", "düşünmeyi öğretme" ve "düşünmeyle ilgili öğretim" olmak üzere üç temel öğesinin bulunduğunu belirtmektedir. Brandt'ın sözünü ettiği bu üç temel öğeden düşünme öğretimi, öğretmen ve yöneticilerin, öğrencileri düşünmeye yöneltecek öğrenme-öğretme ortamları hazırlamaları anlamına gelmektedir. Düşünmeyi öğretme, düşünme becerilerinin bir öğretim programı çerçevesinde öğretilmesidir. Düşünmeyi öğretmede düşünme becerilerinin bir konu alanıyla ilişkilendirilerek öğretilmesi daha etkilidir. Düşünmeyle ilgili öğretimin üç bileşeni vardır. Bunlar (Akt., Seferoglu ve Akbıyık, 2006, s.197):

a. Bilişsel süreçlerin öğretilmesi: Eğitimin bu kısmı, nasıl düşündüğümüz, belleğimizin nasıl çalıştığı, nasıl düş kurduğumuz ve nasıl öğrendiğimiz gibi bilişsel süreçlerin öğretilmesiyle ilgilidir.

b. Düşünmenin bilincinde olma: Düşünme becerilerini etkili olarak kullanabilmeleri için öğrencilerin kendi düşünme süreçlerini gözlemlemeleri ve değerlendirmeleri gerekmektedir. Düşünmenin bilincinde olma öğrencilerin nasıl düşündüklerinin, nasıl yargıda bulunduklarının tartışılmasıyla, farklı öğrencilerin düşünme süreçlerinin karşılaştırılmasıyla kazandırılabilir.

c. Epistemik biliş: Epistemik biliş, bilim adamlarının, mucitlerin, sanatçıların düşünme süreçleriyle ilgilenmektedir. Eğitimin bu kısmında öğrencilerin "Bilim adamlarının düşünme süreci sanatçıların düşünme sürecinden hangi açılardan farklıdır?", "Sanatçılar yeni bir ürün ortaya koyarken nasıl düşünürler?" gibi soruları tartışmaları gerekmektedir.

Eleştirel düşünme kavramına ilişkin tanımlamalar, beceri ya da strateji listeleri yardımı ile eleştirel düşünmenin herhangi bir konu alanına bağlı kalınmaksızın genel olarak mı yoksa özel bir konu alanı içinde mi öğretilmesinin uygun olacağı konusunda alan yazında farklı görüşler yer almaktadır. Eleştirel düşünme becerilerinin öğretimine

ilişkin özel yaklaşımlar incelendiğinde, bir başka deyişle eleştirel düşünme becerileri temel alınarak tasarlanan eğitim programları araştırıldığında, öncelikle eleştirel düşünme kavramı çok iyi tanımlanmalıdır (Şahinel, 2002).

Günümüz eğitimcilerinin çoğu ise, Bloom Taksonomisi'nin genel kategorilerini kabul etmenin ötesinde eğitimin her aşamasında üst düzey düşünme becerileri olarak tanımlanan analiz, sentez ve değerlendirme becerilerinin tanımlanmasının önemli olduğunu savunmaktadırlar. Bu eğitimciler için üst düzey düşünme becerileri gerekli ve temel beceriler olduğu için, eleştirel düşünme becerileri de gerekli ve temel beceriler olarak görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, gerçekte eleştirel düşünmeyi öğrenmek; analiz, sentez ve değerlendirme sorularının nasıl sorulup yanıtlandığını ve öğretim programına nasıl yansıtıldığını öğrenmekle gerçekleştirilebilmektedir (Doğanay ve Ünal, 2006, s.217).

2.1.3.1. Eğitim Programlarının Hedefi Olarak Eleştirel Düşünme

Değişimin yön verdiği günümüz koşullarında, toplumsal yaşamı sosyal, ekonomik ve kültürel boyutları ile etkileyen bilimsel ve teknolojik gelişmeler, bireylerin de bu ilerleme sürecinde kendini yenilemesi ve geliştirmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Eğitim sistemlerinin, içinde yaşadığımız karmaşık dünyayı anlayabilecek, yeniden yorumlayabilecek ve dönüştürebilecek, özgür düşünebilen, önyargılardan uzak, karşılaştığı karmaşık sorunları etkili biçimde çözebilen, doğru ve etkili kararlar alabilen akılcı bireyler ve aynı zamanda yurttaşlar yetiştirme yükümlülüğü de açıktır. Eğitim sistemlerinin bu yükümlülüğü yerine getirebilmesi ise, öncelikle eğitim programlarının düşünme gereksinimini arttıracak ve eleştirel düşünme becerisini geliştirebilecek biçimde düzenlenmesi ile olanaklıdır (Vural ve Kutlu, 2005).

Ülkemiz açısından ele alındığında ise, bilginin değişim ve artışına bağlı olarak sosyal, kültürel ve ekonomik gelişime katkıda bulunmak adına daha kaliteli bir eğitim anlayışından yola çıkılarak, aşağıda belirtilen gereksinimlere dayalı olarak öğretim programlarında yeniliklere gidilmiştir.

- Bilimsel ve teknolojik gelişmeler,
- Eğitim bilimlerinde öğretme/öğrenme anlayışında gelişmeler,
- Eğitimde kaliteyi ve eşitliği artırma ihtiyacı,

- Ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim ihtiyacı,
- Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerler içinde geliştirilmesi ihtiyacı,
- Sekiz yıllık temel eğitim için program bütünlüğünün sağlanması ihtiyacı,
- Yatay eksende dersler arası ve dikey eksende her bir dersin kendi içinde kavramsal bütünlük sağlanması zorunluluğu (MEB, 2005).

2005–2006 öğretim yılından itibaren ülke düzeyinde uygulanmaya konulan "Yeni İlköğretim Programı"nın "öğrenci merkezli" ya da "yapılandırmacı" yaklaşımdan hareketle, etkinlik temelli, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını amaçlayan, dersler arası yatay ve dikey ilişkileri dikkate alan, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme deneyimlerini bütünleştirmeye önem veren bir anlayışla geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir (Güven ve İşcan, 2006, s.100).

Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değil; bilgi ve öğrenmeyle ilgili, bilgiyi temelden kurmaya dayanan bir kuramdır (Demirel, 2007, s.233). Anlam yaratma süreci olarak tanımlanan yapılandırmacılık, öğrencilere bilginin hazır sunulmasından çok, öğrencilerin belli konuda anlayış yaratmaları için kendi deneyimlerini kullandıkları bir öğrenme yaklaşımıdır (Doğanay ve Tok, 2009, s.240). Hem " bilmenin" ne olduğunu hem de " bilmeye" ulaşmanın nasıl olduğunu açıklayan bu kurama göre bilgi, aktarılan ya da keşfedilen gerçekler değil, kültürel ve sosyal iletişim sürecinde anlamlandırma çabasındaki insanların ortaya koydukları gelişimsel, nesnel olmayan, uygulanabilir ve geçerli açıklamalar olarak tanımlanmıştır (Fosnot, 2007).

Piaget'in bilişsel gelişim ve bilginin oluşumu ile ilgili çalışmalarına dayalı olarak geliştirilmiş bir öğrenme kuramı olan yapılandırmacılıkta öğrencinin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması temel alınmıştır. Bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Yaşar, 2008). Yapılandırmacı kuram; öğrencilere birtakım temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiğini görüşünü inkâr etmez, fakat eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgular (Saban, 2005).

Yapılandırmacılığı etkileyen eğitimciler, felsefeciler ve psikologların ortak görüşleri ise şunlardır (Marlowe ve Page, 1998, Akt., Erdem ve Demirel, 2002, s.83):

- Öğrenenler kendi öğrenmelerine etkin olarak katıldıklarında bilgi kalıcı olur.
- Öğrenenler, bilgiyi araştırıp keşfederek, yaratarak, tekrar yaratarak, yorumlayarak ve çevreyle etkileşim kurarak bireysel bilgilerini yapılandırırlar.
- Öğrenme etkin olarak, eleştirel düşünme ve problem çözmeye dayanır.
- Etkin öğrenme ile öğrenenler, içerik ve süreci aynı zamanda öğrenirler.

Programların yapısı incelendiğinde ise tüm programların ortak hedefi olan beceriler; "eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri" olarak sıralanmıştır (MEB, 2005). Öğretim programlarındaki en önemli değişim, eleştirel düşünme becerisi kazandırma hedefinin tüm dersler için ortak bir beceri olarak yer alması; belli bir düşünme biçiminin aşılandığı, öğrencileri tek tip yetiştiren bir eğitim anlayışına karşı esnek bir düşünme biçimine geçildiği iddiasıdır (Gürkaynak ve diğerleri, 2008).

Eleştirel düşünmenin; kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisi olarak tanımlandığı program yapısında, eleştirel düşünme becerisinin alt becerileri ise şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 2004, s.734):

- Sebep-sonuç ilişkilerini bulma,
- Ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama,
- Çeşitli kriterleri kullanarak sıralama yapma,
- Verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme,
- Analiz etme, değerlendirme,
- Anlamlandırma,
- Çıkarımda bulunma

Eğitim sistemimizde düşünmenin önemi tüm disiplinlerde alana özgü öğretim programlarında vurgulanırken, gerçekleştirilen yeniliklerden biri de İlköğretimde Düşünme Eğitimi Dersi'nin seçmeli dersler arasında yerini almasıdır. İlköğretimde Düşünme Dersi öğretim programı incelendiğinde, öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinin yanında, yaşam koşulları içerisinde var oluşunun anlamını ve nedenini

fark etmesine ve kendi geleceğini belirlemesine imkân tanınmasının önemi vurgulanmıştır. Düşünme dersi öğretim programında somut olarak yer alan değer, beceri ve kavramların işe koşulması Sokrat' ın "Kendini Bil" arayışına bir adım olarak nitelendirilmiş ve bu arayış Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve Özenli Düşünme becerileri ile temellendirilmiştir (MEB, 2007, s.7).

Ülkemizde eleştirel düşünmenin öğretiminde karma yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Düşünme becerileri bir yandan derslerin içeriğiyle ilişkilendirilerek verilmeye çalışılırken diğer yandan bir düşünme öğretimi dersi ile ayrıca kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu durum; Akar (2007) tarafından başta eleştirel ve yaratıcı düşünme olmak üzere tüm düşünme becerilerinin öğrenciler tarafından kazanımına büyük önem verildiğinin göstergesi olarak yorumlanmıştır.

Eğitim programlarında eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine verilen önem ve demokratik değerlere duyarlı bir eğitim anlayışına doğru yaşanan eğilim, toplumsal yapıda yaşanacak değişimlerin de başlangıcı sayılmalıdır. Ancak eleştirel düşünme becerisinin kapsadığı zihinsel süreçlerin eğitim programında yer alması bu becerinin öğrencilere kazandırılması için tek başına yeterli bir neden değildir (Dutoğlu ve Tuncel, 2008). Öğretimin niteliği öğretmenin niteliği ile ilişkili olup, yüksek düzeyde öğrenci başarısının anahtarı iyi öğretimdir. Bu süreci gerçekleştiren öğretmen ise eğitim sürecinin önemli bir öğesidir (İlhan, 2004; Karacaoğlu, 2008). Bu anlamda istenen başarıya ulaşmada, diğer bir ifadeyle, bilişsel süreçlerini organize ederek çözüme ulaşabilen, toplumsal sorunlara farklı açılardan bakarak yargıya ulaşabilen tüm bunların ötesinde, kendi sorumluluğunun bilincinde düşünen, araştıran, sorgulayan ve eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi temel alındığında öğretmenlerin eleştirel düşünmenin öğretimine dönük sahip oldukları yeterliklerin belirlenmesi ve incelenmesi bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.1.3.2. Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmen Yeterlikleri

Eğitim ve öğretimin bütün boyutları ile dinamik bir yapıya sahip olması, bu süreçte önemli bir rol üstlenen öğretmenin görevinin ve bu görevin gerektirdiği niteliklerin sürekli sorgulanmasını ve geliştirilmesini gerekli kılmıştır. Bu gereksinimden hareketle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda öğretmen yeterlikleri konusunda bütüncül ve sistematik bir yaklaşım benimsenerek, 21. yy. da öğretimin niteliği nasıl olmalıdır? Hangi nitelikte öğrenci ve

öğretmen istiyoruz? gibi sorulara yanıt aranmış, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin tanımlanmasında ve yapılandırılmasında ana yeterlikler, ana yeterliklere ait alt yeterlikler ve alt yeterliklere ait performans göstergeleri şeklinde hiyerarşik bir yapı ve sistematik kullanılarak öğretmen yeterliklerinin sadece bilgiyi değil beceri ve tutumları da kapsaması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2008).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, "Kişisel ve Mesleki Değerler – Mesleki Gelişim, Öğrenciyi Tanıma, Öğretme ve Öğrenme Süreci, Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Okul, Aile ve Toplum İlişkileri, Program ve İçerik Bilgisi" yeterlik alanlarını kapsamaktadır. Bu alanlardan Mesleki Değerler – Mesleki Gelişim alanının " kişisel gelişimi sağlama" alt yeterlik alanında eleştirel düşünme becerilerinin önemi ise şu şekilde ifade edilmektedir: "Öğretmen, kendini geliştirme sorumluluğunun bilincinde, istekli, sebatlı, canlı, enerjik ve yaratıcı olabilmelidir. Eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim becerileri ve estetik anlayışını geliştirebilmeli ve etkili kullanabilmelidir" (MEB, 2008).

Öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin nitelik konusu sadece ülkemizde değil dünyanın birçok ülkesinde de üzerinde durulan bir konudur. Öğretmenlerin istenilen niteliğe ulaşabilmesi için bazı yeterliklere sahip olmaları gerektiği ve bunlarında bir takım standartlara bağlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Seferoğlu, 2004). Çağdaş eğitimin hedefi, problem çözme, bilgiye ulaşma, analitik düşünme gibi bazı önemli becerileri kazanmış, bilgilenme isteğini sürekli canlı tutan bireyler yetiştirmek ve bireyin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamaktır (Gürşimşek, 1998). Bu anlayıştan hareketle öğretmenin mesleki gelişimini sağlamak için gereken bilgi, beceri ve tutumları içeren öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin yanı sıra alana özgü olarak geliştirilen özel alan yeterlikleri gelişim hedeflerini göstermek için hazırlanmıştır. Her bir dersin öğretimine dönük alan yeterlikleri belirlenmesi çalışmaları hızla devam ederken, sınıf öğretmenlerin özel alan yeterliliklerine dönük, Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Gelişim alt boyutundaki yeterlilikler ise şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 2008):

1. Gelişim ve öğrenme ile ilgili kavramları ve ilkeleri uygulayabilme
2. Öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun rehberlik yapabilme
3. Öğrencilerin üst yeteneklilik, öğrenme güçlüğü, öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıkları dikkate alarak duruma uygun öğrenme ortamları hazırlayabilme

4. Öğrenme ve öğretme süreçlerini zenginleştirmek için araç ve gereçlerden yararlanabilme
5. Uygulamalarında eleştirel düşünme, yaratıca düşünme gibi düşünme becerilerini benimseyebilme
6. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilme
7. Öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirebilme
8. Öğrenme öğretme sürecinde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme

Bu yeterliklerden "uygulamalarında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi düşünme becerilerini benimseyebilme" alt yeterliliğinin performans göstergeleri ise şu şekilde belirlenmiştir:

- Öğrencilerin özgün fikirlerini dikkate alır.
- Öğrencilerin özgün ürünler üretmelerine olanak sağlar.
- Öğrencilerin yorumlama, değerlendirme, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi amacıyla programda yer alan etkinlikleri yapar.
- Öğrencilerin yorumlama, değerlendirme, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin geliştirilmesine yönelik bireysel veya grup etkinliklerini çeşitlendirir.
- Öğrencilerin ve kendisinin özgün ürünlerinin öğrenme ortamlarında kullanılmasını sağlar.
- Öğrencilerin yorumlama, değerlendirme, eleştirel ve yaratıcı düşünmelerine ilişkin kazanımlarını çeşitli ortam ve olaylarda kullanmalarını alışkanlık haline getirmeleri amacıyla, veli ve meslektaşlarıyla işbirliği halinde okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenler (MEB,2008).

Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar öğretmen eğitiminin, sürekli gelişiminin ve öğretmen niteliğinin geliştirilmesine dayanak oluşturacak önemli bir girişim olarak değerlendirilmektedir (Türk Eğitim Derneği [TED], 2009). Öğretim sürecinin kalitesini ve verimini etkileyen öğrenme ortamının donanımı, öğrencilerin nitelikleri, çevresel faktörler ve tabi ki öğretmenlerin sahip oldukları yeterlikler gibi sıralanabilecek bütün bu özellikler gelecek kuşakların nitelikli bir biçimde yetiştirmelerinin ön koşulu olarak belirtilebilir (Gömleksiz ve Kan, 2010). Buradan

hareketle öğretmen yeterliklerinde eleştirel düşünmenin de içinde yer aldığı üst düzey düşünme becerilerine yapılan vurgu göz önünde bulundurulduğunda, bu durum öğretmenlerin de eleştirel düşünme becerisine sahip olmasını gerekli kılarken, eleştirel düşünme becerisini kazanmış nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde temel rolü üstlendiğinin de göstergesidir. Bu duruma öğretmen yetiştirme bağlamında bakıldığında ise öğretmenlerin gerek hizmet içinde gerekse hizmet öncesinde çok iyi eğitilmeleri ve öğretmen yeterliklerini etkili biçimde kazanmaları gerektiği ortaya çıkmakta (Gömleksiz ve Kan, 2010), yeterliklerin geliştirilmesinde hizmet öncesi öğretmen eğitiminin temel belirleyici unsurlar arasında olduğu ifade edilmektedir (TED, 2009). Bu anlamda öğretmenin uygulama sürecindeki yeterlilikleri hizmet öncesinde aldığı eğitimin niteliği ile ilişkilendirilebilirken, istenen nitelikte bireylerin yetiştirilmesi öğretmen yeterliklerinin yanı sıra, eğitim fakülteleri programlarına da yön vermiş ve gerçekleştirilen yeni düzenlemelerle öğretmen adaylarının da istenen yeterliklere sahip olması ve daha nitelikli bir eğitim alması amaçlanmıştır.

Eğitim Fakültesinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının aksayan yönlerini gidermeye ve geliştirmeye yönelik bir çalışmanın başlatılması ile 2006-2007 öğretim yılında uygulamaya konan programların öngörülen yenilikler ve değişiklikler kapsamında en önemli özelliklerinden biri ise, programlarda "genel kültür" derslerinin arttırılmasıdır. Öğretmen adaylarının entelektüel becerilerini arttırmaya yönelik gerçekleştirilen bu değişiklik kapsamında, programlara Bilim Tarihi, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Etkili İletişim Becerileri, Türk Eğitim Tarihi ve Felsefeye Giriş gibi dersler konulmuştur (YÖK, 2007).

İlköğretim programında gerçekleştirilen düzenlemelerle benimsen yaklaşımın ışığında öğrencilerin sürece aktif katılımı amaçlanırken, yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı program yapısında bireylerin eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini kazanması tüm dersler açısından benimsenmiş, bu anlayışın öğretmen yeterliklerini ve buna paralel olarak yetiştirilen öğretmen adaylarının aldığı eğitimi de etkilediği görülmüştür. Yaşar (2008) yapılandırmacı anlayışın öğretmen eğitimi üzerindeki doğrudan etkisini, öğretmen eğitimi programlarında, öğretmen adaylarına yapılandırmacı kuramı çeşitli yönleri ile tanıtıp, öğretim sürecindeki uygulamalara yer verilmesi biçiminde görüldüğünü belirtirken, öğretmen eğitimi üzerindeki dolaylı etkisinin ise, programda var olan ders ya da uygulamaların yapılandırmacı kuram uyarınca gerçekleştirilmesi biçiminde olduğunu vurgulamıştır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının başarıyla gerçekleştirilmesi çeşitli uygulamaları da beraberinde getirirken, bu süreçte demokratik bir öğrenim yaratılması (Akar, 2003), aktif katılımın sağlanması (Şahin, 2008), tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerinin kullanılması (Erdoğan, 2007), sınıflarda klasik oturma düzeninin ötesine geçilebilmesi (MEB, 2003) önemli görülmekte, öğretmen adaylarının pratik kazanmaları boyutunda ise, hizmet içi eğitim sürecinde aldıkları derslerde yapılandırmacı bir öğrenme ortamında bulunmalarının gerekliliği (Richardson, 2003) vurgulanmaktadır (Akt., Tarkın, Temli, Aydın ve Uzuntiryaki, 2010). İlköğretim programında benimsenen bu yaklaşımın programın tüm öğeleri açısından bir takım özellikleri barındırdığı açıktır. Programın uygulanmasında ise öğrenme sürecine dönük temel amaçlardan biride çağın gereklerine uygun bireylerin bir takım becerilere sahip olarak yetişmesi ve bu anlamda hem görevde bulunan öğretmenlerin hem de geleceğin öğretmenleri olan eğitim fakültesi öğrencilerinin uygulamadaki etkiliğine dönük bir takım yeterliklere sahip olması gerektiğidir.

Eleştirel düşünmenin de içinde yer aldığı bu becerilerin öğretiminde öğretmen yeterliklerini ele aldığımızda ise, içinde bulunduğumuz çağda nitelikli insan yetiştirmenin ne kadar önemli olduğu ve bu konuda öğretmen niteliğinin belirleyici olduğu (Gürşimşek, 1998); öğrenme ve öğretme süreçlerinin niteliğine yön vererek ve yetişecek bireylere rehberlik ederek geleceklerinin şekillenmesinde yön verecek öğretmenlerin bu nitelikleri kazanmış olması gerektiği (Köstereliođlu ve Köstereliođlu, 2008); daha yaratıcı ve verimli bireyler yetiştirilmesinde öğretmenin sahip olduğu bu yeterliklere inanması gerektiği (İlhan, 2004) ve öğretmenlerin artan sorumluluklarına paralel olarak mesleki yeterliklerinde de değişimlerin olabileceği ve mesleki açıdan iyi yetişen öğretmenlerin, öğrencileri açısından da olumlu öğrenme koşulları sağlayabilecekleri, bu anlamda nitelikli öğretmen ve öğretim adına öğretmenlere sağlanacak desteğin ne denli önemli olduğu (Seferoğlu, 2004) alanyazındaki farklı çalışmalarda vurgulanmaktadır.

Ancak öğretmenlerin etkili ve nitelikli bir öğretim gerçekleştirebilmelerinde bir takım yeterliklere sahip olması tek başına yeterli değildir. Öğretmenin bildiklerini uygulama konusundaki çabası, motivasyonu ve göstereceği performansa yönelik algısı da süreçte önemli görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimde öngörülen yenilikler ve görevde olan öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler göz önünde bulundurulduğunda, eleştirel düşünmenin öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme konusunda yeterli bilgiye sahip olması, eleştirel

düşünme becerilerini etkili bir şekilde kullanması ve eleştirel düşünmeye karşı olumlu bir tutum içerisinde olması gerektiği açıktır. Ancak bu süreç öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kendi yeterliklerinin, gelişimlerinin ve sorumluluklarının bilinde olmasını da gerektirirken, süreçteki farkındalıklarının diğer bir ifadeyle öz-yeterlik algılarının önemini ortaya çıkarmaktadır.

2.1.4. Öz-Yeterlik Kavramı

Öz-yeterlik kavramına odaklanan çalışmalar ele alındığında, araştırmacıların bu kavramı "öz- yeterlik inancı" (Bıkmaz, 2004; Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005; Akbulut, 2006; Ekici, 2009; Yalçın ve Öçal, 2010), "öz-yeterlik algısı" (Özerkan, 2007, Ekici, 2008; Uzun, Ekici ve Sağlam, 2010), "algılanan öz-yeterlik" (Senemoğlu, 2007), "öz-yeterlik duygusu"(Aktağ ve Walter, 2005; Önen ve Öztuna, 2005) gibi farklı terimlerle adlandırdığı görülürken, bu çalışmada ise bütünlüğü korumak adına öz-yeterlik algısı kavramı benimsenmiştir.

Öz-yeterlik algısının sosyal öğrenme kuramında çok önemli bir rol oynadığını ifade eden Bandura (1997), davranış üzerinde etkili olduğunu düşündüğü öz-yeterlik algısını; davranışların oluşmasında etkili olan bir nitelik ve bireyin belirli amaçları oluşturmasında gerekli olan davranışı organize edip, yerine getirme kapasitesine ilişkin kendi inancı olarak tanımlamaktadır. Zimmerman (1995) de benzer şekilde algılanan öz-yeterliği, bireyin bir işi organize edip yerine getirmesi konusunda kendi yeteneklerine ilişkin yargıları olarak tanımlarken, Zusho ve Pintrich'e (2003) göre ise öz-yeterlik, bireylerin belli bir performansı göstermede kendi kapasitelerine ilişkin yargıları ve bir işi yapabilmede etkiliklerine olan inancıdır.

Kinzie, Delcourt ve Powers (1994) öz yeterliği, kişinin istenen davranışı gerçekleştirmek için gerekli olan yeteneğine ilişkin özgüveni ve verilen görevde gösterilen devamlılık, harcanan çaba olarak tanımlamaktadır. Gürcan'a (2005) göre ise, öz yeterlik bireylerin becerilerinin bir işlevi değil, bireylerin becerilerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarıdır (Akt., Özçelik, 2006, s.6). Diğer bir ifadeyle bireyin gelecekte karşılaşabileceği güç durumların üstesinden gelmesinde ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı ve inancı olan öz-yeterlik, bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değil, bireyin becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünü, farklı durumlarla baş etme, belirli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin algılayışı, inancı, kendi yargısıdır (Senemoğlu, 2007).

Öz yeterlik, bireyin kendi yeteneklerini, kapasitelerini nasıl algıladığını yansıtırken Bandura (1977, 1994) yeterlik algısının dört kaynağın etkisiyle geliştirilebileceğini ifade etmiştir. Bu kaynaklar: bireyin kişisel deneyimleri, dolaylı deneyimler, toplumsal onay ve bireyin fiziksel ve duygusal durumudur. Birinci kaynağa göre başarılar bireylerin yeterlik beklentisini arttırırken, tekrarlanan başarısızlıklar ise azaltmaktadır. Öz-yeterlik inancını yaratan ve güçlendiren diğer bir yol ise sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı deneyimlerdir. Gözlemcinin modeli kendine benzer olarak algılaması öz-yeterlik algısını güçlü şekilde etkilemektedir. Bireyin başarıyı elde etmede sahip olduğu inancını güçlendiren üçüncü kaynak olan toplumsal onaya göre, bireylerin bir eylemi yerine getirmek için sahip oldukları kapasitelerine ilişkin sözel ifadelerle onaylanması, bireylerin gösterecekleri çabayı harekete geçirmede ve bu çabanın süreklilik göstermesinde önemli görülmektedir. Bireyin fiziksel ve psikolojik durumda ise, duygusal durum bireylerin kişisel yeterliklerine ilişkin yargılarını etkilerken, bu duyguların olumlu olması algılanan öz-yeterliği arttırmakta, umutsuzluğu ise azaltmaktadır. Bu anlamda yeterlik inancını değiştirmenin dördüncü yolu bireylerin stresini azaltmak ve olumsuz duygusal eğilimlerini değiştirmektir (Bandura, 1994).

Senemoğlu (2007) öz-yeterlik algısının temelini oluşturan dört önemli kaynağın özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır:

1. Bireyin doğrudan kendi yaptığı başarılı ya da başarısız etkinlikler sonucunda elde ettiği bilgiler,
2. Dolaylı yaşantılar; bireyin kendine benzer başka kişilerin başarılı, ya da başarısız etkinlikleri, bireyin aynı etkinlikleri kendinin de başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin yargısını güçlendirir.
3. Sözel ikna; bireyin başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin teşvikler, nasihatlar, öğütler değişik ölçülerde öz yeterlik algısını etkiler
4. Psikolojik durum; bireyin belli görevi başarma ya da başarısız olma beklentisi öz yeterlik algısını etkiler.

Gerçekleştirilen araştırmalarda öz- yeterlik algılarını biçimlendiren bu kaynaklardan en etkili olanının bireylerin performansları ve deneyimleri olduğu belirtilmiştir (Bandura, 1977, Henson, 2001). Bireylerin başarılı performansları öz-yeterliklerini arttırırken, başarısızlıkları ise, öz yeterliklerini düşürmektedir. İkinci

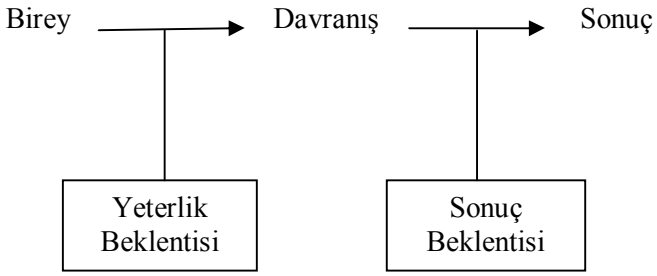
önemli bilgi kaynağı olan dolaylı yaşantılar ise, bireylerin diğer kişilerin etkinliklerini gözlemlemesidir. Bu deneyimlerin bir kısmı diğer bireylerle yapılan toplumsal karşılaştırmaları içerirken, bu karşılaştırmalar kendini algılama yeterliğinin gelişmesine güçlü şekilde etki edebilir. Bireylerin öz-yeterlik algısı diğer bireylerden aldığı sözlü mesajlar ve toplumsal inançların sonucunda da gelişmektedir. Olumlu yöndeki kanılar öz-yeterlik algısının güçlenmesinde etkili olabilirken, olumsuz kanılar ise, öz- yeterlik algısının zayıflamasına etki edebilmektedir (Pajares, 2003).

Bandura (1993) algılanan öz-yeterliğin bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçim yapma süreçlerini etkilediğini belirtmiştir. Algılanan öz-yeterliğin akademik gelişime katkısını açıklayan Bandura'ya göre öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemeye ve akademik etkinliklerinde öğrenmelerine dönük yeterliklerine olan inançları; isteklerini, güdülenme düzeylerini ve akademik başarılarını belirlerken, öğretmenlerin öğrenmeyi sağlama ve geliştirmeye dönük inançları; yarattıkları öğrenme ortamlarına ve öğrencilerin akademik başarısındaki gelişime etki etmektedir.

Zimmerman (1995) ise akademik öz-yeterliğin özelliklerini aşağıdaki biçimde özetlemiştir:

1. Öz-yeterlik, bireyin fiziksel ve psikolojik özellikleri gibi bireysel niteliklerini değil, bir işi gerçekleştirme yeteneğine ilişkin yargılarını içermektedir. Öğrenciler hislerini ve bireysel özelliklerini değil verilen görevi yerine getirmede gerekli yeterliklerini değerlendirirler.
2. Yeterlik algısı tek bir eğilim olmaktan öte, çok boyutlu olup, farklı alanlarla bağlantılıdır. Her alan için değişiklik gösterdiği için matematik öz-yeterlik algısı, İngilizce öz-yeterlik algısından ya da değişik alanlardaki öz-yeterlik algılarından farklıdır.
3. Öz- yeterlik ölçümleri koşullara göre değişir. Farklı etkiler becerilerin uygulanmasını kolaylaştırabilir ya da zorlaştırabilir.
4. Öz- yeterlik ölçümleri farklı kriter ya da kurallara değil, davranış için belirlenen doğru ölçütlere bağlıdır.

Bandura (1977), bireyin bir davranışı gerçekleştirerek istenen sonuca ulaşmasında iki temel beklentiden söz etmektedir. Bunlar yeterlik beklentisi ve sonuç beklentisidir. Şekil 4'de yeterlik ve sonuç beklentisinin birey, davranış ve ulaşılan sonuç üzerindeki etkisine yer verilmiştir.



Şekil 4. Yeterlik beklentisi ve sonuç beklentisi arasındaki farkın şematik gösterimi
Kaynak : (Bandura, 1977, s. 79)

Şekil 4'de görüldüğü gibi yeterlik beklentisi ve sonuç beklentisi birbirinden farklıdır. Bandura (1977) sonuç beklentisini bireyin belirli bir davranışının neden olacağı bazı sonuçları tahmin edebilmesi olarak tanımlarken, yeterlik beklentisini ise, bireyin istenilen sonuçları oluşturmasında gerekli davranışı başarılı bir şekilde yerine getirip getiremeyeceğine ilişkin inancı olarak tanımlanmıştır. Bireyler belirli bir davranışın bazı sonuçlar ortaya çıkaracağına inanabilirler ancak bu davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmeyecekleri sorgulanmalıdır. Bireylerin etkililiğine yönelik inançların güçlü olması zor durumların üstesinden gelinmesinde uğraş gösterip göstermeyeceklerinin de belirleyicisidir. Bu anlamda yeterlik beklentisi diğer bir ifadeyle bireyin sahip olduğu yeterlik inancı, istenilen sonuçlara ulaşılmasında etkili olup, sonuç beklentisine de yön vermektedir.

Yetenekli olup, öz-yeterlik algısının düşük olmasından dolayı başarısızlığa uğrayan ya da edilgin kalan bireyler olabildiği gibi, çok sınırlı becerilere sahip olmalarına karşın yeterlikleri konusunda güveni yüksek olan insanlar da mevcuttur. Yapılan araştırmalar, belirli bir işi başarmak için gereksinim duyulan bilgi ve becerileri taşımayan bireylerin öz-yeterlik algısı ne kadar güçlü olursa olsun, başarılı olamadıklarını göstermektedir (Özerkan, 2007).

Genel anlamda öz-yeterlik, bireyin bir yeterliği ne derecede yapabildiğinin doğrudan gözlemlenemediği durumlarda, bireyin bizzat kendi ifadesi ile o yeterliği ne derecede yapabileceğini veya yapamayacağını kendi inanç, tutum ve deneyimleri doğrultusunda ortaya koyan bir kavramdır. Öz yeterlik algısı insan davranışlarının en önemli yordayıcısı olması nedeniyle pek çok alanda kullanılmaktadır (Schunk, 1990, Akt., Çoklar, 2008).

Son yirmi yılda gerçekleştirilen çalışmalarda araştırmacılar, öğrenci başarısı ile ilişkili olan üç farklı yeterlik türünün; öğrencilerin öz-yeterlikleri, öğretmenlerin

yeterlik duygusu ve okulların toplam yeterlikleri olduğunu belirtmişlerdir (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000; Pajares,1996; Ross, 1992, 1994, 1998; Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998, Akt., Hoy ve Spero,2005). Türkiye'de ise yapılan çalışmaların çok yakın bir geçmişi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının belirli bir alana özgü (fen-matematik v.b.) öz-yeterlik inançlarına ait ölçümler onların davranışlarının daha doğru olarak anlaşılmasına ve kestirilmesine olanak tanımaktadır (Bıkmaz, 2004). Bu anlamda öğretmenlerin sahip oldukları yeterliklerine ilişkin algıları bu araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır.

2.1.5. Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı

Öğretmen yeterliği, öğretmenlerin belirli bir bağlamda özel bir öğretimsel görevi organize edip yerine getirerek başarıyla tamamlamalarında yeteneklerine ilişkin inançları olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998). Bu anlamda öz-yeterlik kavramı, bireylerin belirli amaçlara ulaşmasında gereken davranışı organize etmesi ve yerine getirmesine ilişkin niteliğine ve yeteneğine ilişkin yargısı, inancı ya da algısı olarak ele alınırken bu bağlamdan hareketle öğretmen öz-yeterliği de öğretmenlerin öğretimsel amaçlara ulaşmasında ve istenen nitelikleri kazandırmasında kendi yeterliklerine ilişkin inançları, algıları ya da yargıları olarak ifade edilebilir. Alanyazında öz-yeterlik kavramına yönelik benimsenen farklı terimler öğretmen öz-yeterliği açısından da farklılaşmakta olup "öğretmen yeterliği", "öğretmen öz-yeterlik algısı " öğretmen yeterlik inancı" gibi kavramların birbirinin yerine sıkça kullandığı ve araştırmacıların bakış açıları doğrultusunda benimsendiği görülmektedir Bu araştırmada ise bütünlüğü koruyarak, çalışmaya ortak bir yapı kazandırmak adına "öğretmen öz-yeterlik algısı" kavramı benimsenmiştir.

Öğretmen yeterliği kavramının gelişimsel sürecine baktığımızda bu kavrama ilk olarak RAND araştırmacıları tarafından yön verilmiş ve Rotter (1966)'ın sosyal öğrenme kuramına dayalı olarak geliştirilmiştir. Bu araştırmalarda öğretmen yeterliğinin azınlık çocuklar arasındaki yazma başarısındaki değişimle güçlü bir şekilde bağlantılı olduğu ortaya konurken, Berman, McLaughlin, Bass, Pauly ve Zellman tarafından 1977 yılında gerçekleştirilen ikinci bir çalışmada ise, öğretmen yeterlik algısının sadece öğrenci performansı üzerinde güçlü bir etkiye sahip olmadığı aynı zamanda yürüttükleri projedeki amaçların gerçekleştirilme yüzdesinde, öğretmendeki değişimde ve projenin ardından bu süreçte kullanılan yöntem ve materyallerin devamlılığı üzerinde de güçlü

bir etkisi olduğu ortaya konmuştur (Akt., Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998).

Öz-yeterlik kavramının açıklanmasında ikinci bir araştırmacı grubu ise, Bandura' nın (1977,1978) sosyal öğrenme kuramı ve burada tanımlanan öz-yeterlik kavramına dayalı çalışmalar yapmıştır (Denham ve Micheal, 1981; Ashton ve Webb, 1982; Akt., Gibson ve Dembo, 1984). Rotter'ın (1966) kuramının temelini oluşturan kavram "denetim odağı" iken, Bandura'nın kuramının temelinde ise "öz-yeterlik" kavramı yer almaktadır. Denetim odağında bireylerin sosyal gelişim süreci içerisinde hangi davranışlarının ne tür sonuçlar doğuracağı ve bu sonuçların hangilerinin bireyin kendi davranışları ile bağlantılı ya da bağlantısız olduğu konusunda geliştirilen tutarlı beklentilerden yola çıkılmaktadır. Rotter bu beklentileri içsel ya da dışsal denetim kaynağına inanç olarak adlandırarak, yaşamdaki olumlu ve olumsuz olayları belirleyen güçlerin yoğunlaştığı yere denetim odağı adını vermiştir (Yeşilyaprak, 2004).

Denetim odağının esas olarak beklenmedik eylem ve sonuçlar ya da bir davranışın istenen sonuçlara götürmesinde bireylerin tahmini konusunda geçici inançları ile ilgili olduğunu ifade eden Bandura (1977), kişisel yeterliğin ise sonuçları oluşturmada gereken davranışı başarılı bir şekilde yerine getirilebilmesine ilişkin kişinin inancıyla ilgili bir kavram olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda bireyin davranışlarının ve duyuşsal durumlarının en iyi şekilde tahmin edilmesinin yeterlik algısı ve sonuç beklentisi türlerinin bir aradaki etkisiyle olabileceğini ifade eden Bandura, farklı türdeki yeterlik algısı ve sonuç beklentisinin çeşitli psikososyal ve duygusal etkilerini Şekil 5' de özetlemiştir.

Sonuç Beklentisi

Öz- yeterlik	Düşük Sonuç Beklentisi	Yüksek Sonuç Beklentisi
Yüksek Öz-Yeterlik	Karşı çıkma Şikâyet Toplumsal Etkinlik Çevresel Değişim	Verimli uğraş İstek Kişisel tatmin
Düşük Öz-Yeterlik	Geri Çekilme Duyarsızlık	Kendini küçük görme Umutsuzluk

Şekil 5. Farklı türdeki yeterlik algıları ve sonuç beklentilerinin davranış ve duyuşsal durumlar üzerindeki etkisi
Kaynak : (Bandura,1997, s.20)

Başarıların değer gördüğü duyarlı bir çevrede kişisel yeterlik algısının yüksek olması; isteği, eylemler içerisindeki verimliliği ve bir anlamda memnuniyeti teşvik etmektedir. Bu durumlar var olan gücü kullanarak, kendilerini geliştirmede bireylere olanak sağlarken, yüksek yeterlik algısı ile düşük bir çevresel duyarlılığın birleşiminde Şekil 5'de görüldüğü gibi arzulanan sonuca ulaşabilmede etkili bireyler, kişisel başarılarının sonucunda değer gören sonuçları elde edemeyebilecek ve gereken uğraşı göstermeyecektir (Bandura, 1997). Bu açıdan bireyin çabasını etkileyen sonuç beklentisini yine bireyin sahip olduğu öz- yeterlik algısı etkilerken, farklı düzeylerdeki yeterlik ve sonuç beklentileri davranışlara ve duyuşsal özelliklere yön vermektedir.

Gibson ve Dembo (1984) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise, RAND araştırmacıları tarafından ortaya konan ve yeterlik algısını iki boyutta ele alan ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin geliştirilmesi amaçlanmış ve bu iki boyut Bandura'nın (1977) Sosyal öğrenme kuramına göre yorumlanmıştır. Öğretmen yeterliğinde sözü edilen iki yaklaşımı birleştirerek, öğretmen yeterliğinin boyutlarını deneysel olarak ortaya koyan çalışmada bu boyutların "Bireysel Öğretim Yeterliği"ni ve "Genel Öğretim Yeterliği"ni içerdiği vurgulanmıştır.

Bireysel öğretim yeterliği bir birey olarak öğretmenin, öğrenci öğrenmesini etkileyen gerekli öğretimsel davranışları sergilemede bireysel kapasitesine ilişkin inancı olarak tanımlanırken, genel öğretim yeterliği ise, öğretmenlerin öğrencilerin geçmiş

deneyimleri gibi dışsal etmenlerin üstesinden gelebilmelerine dönük yeterlik duygusu ya da inancı olarak ifade edilmektedir (Davies, 2004). Genel öğretim yeterliği öğretmenlerin öğretme ve öğrenme arasındaki genel ilişkiye dönük kişisel inançları olarak düşünülürken, bu kavramın Bandura'nın (1997) adlandırdığı "sonuç beklentisi" ne karşılık geldiği belirtilmektedir. Öğretmen yeterliğinin bireysel boyutunda ise öğretmenin kendi etkililiğine dönük genel algısı ön plana çıkmaktadır. Bir öğretmenin öğretimsel yeteneği konusunda ikna olması bireysel öğretim yeterliğine örnek gösterilebilirken, öğrencilerinin öğrenmeye dönük yeteneği konusunda şüphe duyması ise genel öğretim yeterliği boyutunda ele alınabilmektedir (Koul ve Rubba, 1999).

Yeterlik algısına odaklanan çalışmalarda öğretmen yeterliğinin kavramsallaştırılmasında ve çeşitli bağlamlara ne derece transfer edilebilir olduğu konusunda çeşitli sorular ön plana çıkmakta, ölçümünde de tam bir uzlaşının söz konusu olmadığı ancak pek çok ölçümde belirtilen iki faktörün ortaya konduğu görülmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Öğretmen yeterliği çalışmalarında ortaya çıkan bu tartışmaların yanı sıra genellikle kişisel öğretim yeterliği olarak adlandırılan birinci faktörde bir öğretmen olarak kişinin kendi yeterlik duyguları ön plana çıkarken, ikinci faktörün anlamı araştırılmakta ve genel öğretim yeterliği yaygın kullanım alanı bulurken, farklı araştırmacılar bu boyutun adlandırılmasında kendi bakış açılarını yansıtabilmektedir. Bu konuda Emmer ve Hickman (1990) ikinci faktörü Rotter'ın dış kontrol yapısını andıran dış etkiler olarak adlandırırken (Akt., Tschannen-Moran ve Hoy, 2001), Enochs ve Riggs (1990) sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeğinin gelişiminde bu ikinci faktörü Bandura'nın sosyal bilişsel kuramında belirttiği sonuç beklentisi olarak nitelendirmişlerdir. Gibson ve Dembo (1984) da öğretmen yeterliği olarak adlandırdıkları bu boyutu, sonuç beklentisi ile ilişkilendirmiş ve öğretimsel sürece dönük olumlu değişimlerin, dışsal faktörlerden ziyade öğretmenin bu süreçte kendi yeteneğine dönük değerlendirmesi ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir.

Davranışlarda ve duyuşsal özelliklerde meydana gelecek değişim öğretmen yeterlik algısına göre de şekillenebilmekte aynı zamanda farklı değişkenler öz-yeterlik algısını etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin kendi öğretmenlik kapasitelerine inanmaları ve öğrenci başarısını arttırılmaları onların mesleki yeterliklerinin de bir göstergesi iken, bu yeterlikleri konusundaki algıları ise, başarılarını etkileyen kişisel faktörlerin başında gelmektedir. Son 30 yılda eğitim alanında gerçekleştirilen araştırmalar da öğretmenlerin

yeterlik algıları üzerinde yoğunlaşırken, Bandura (1977) ve Rotter (1966) öğretmen yeterliğini büyük ölçüde etkileyen kişiler olarak görülmektedir (Aktağ ve Walter, 2005).

Öğretmenlerin eğitim yoluyla istendik sonuçları oluşturmak adına sahip oldukları yeterliklerine ilişkin yargısı olan öğretmenlerin öz-yeterlik algısı; öğrenci başarısı (Armor v.d 1976; Ashton ve Webb, 1986; Moore ve Esselman, 1992; Ross, 1992), öğrenci motivasyonu (Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989) ve öğrencilerin bireysel yeterlik algıları (Anderson, Greene ve Loewen, 1988) ile yakından ilişkili bir kavramdır (Akt., Tschannen- Moran ve Hoy, 2001). Bu anlamda yüksek öz-yeterlik algısına sahip olan öğretmenlerin düşünmeye yöneltici etkinlikleri geliştirebileceği, başarıya ulaşmada öğrenciye gerekli desteği sağlayabileceği ve öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler ile çalışırken, çalışmalarına azimle devam edebileceği ifade edilmektedir (Schunk, 1995).

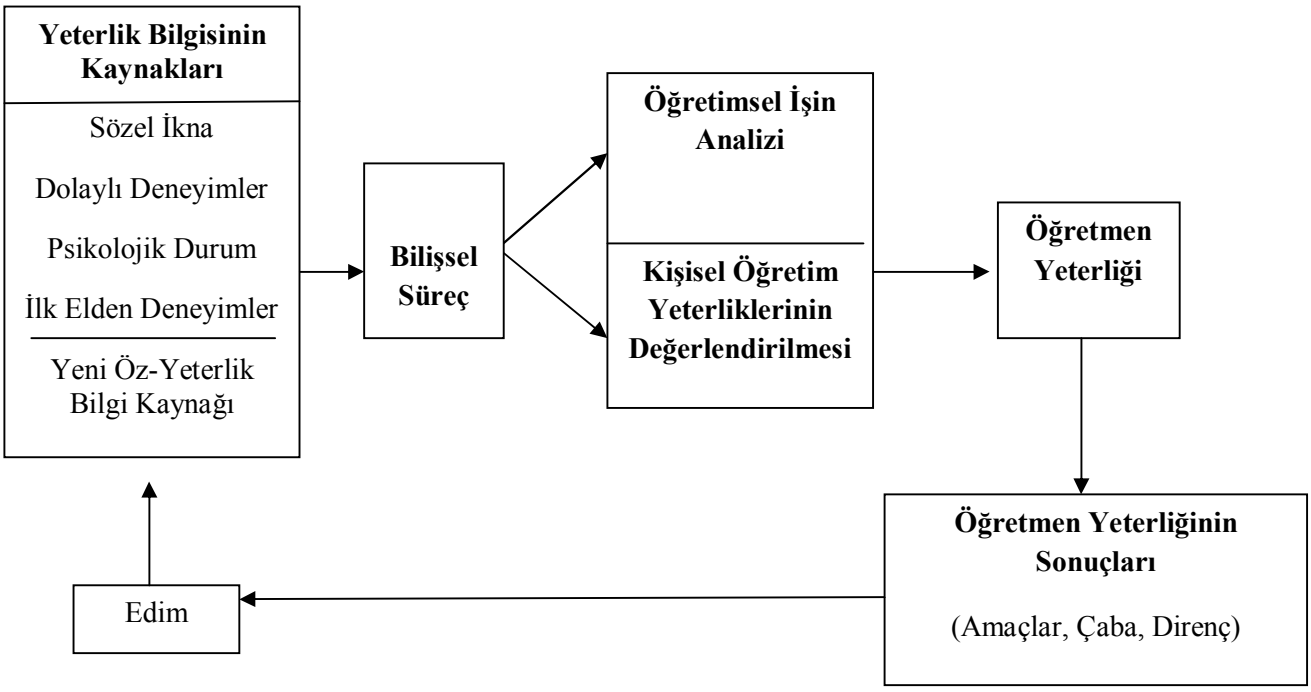
Coladarci (1992) genel öğretim yeterliği ve kişisel öğretim yeterliğinin öğretmenlerin öğretime bağlılıkları açısından güçlü yordayıcılar olduğunu öne sürerken, Woolfolk ve Hoy (1990), kendi eğitimsel yeterliklerine güçlü şekilde inanan öğretmenlerin, öğrencilerin içsel meraklarını ve akademik anlamda kendilerini yönlendirmelerini desteklediklerini belirtmişlerdir. Guskey (1988) de yüksek düzeyde kişisel öğretim yeterliğini ortaya koyan ve kendi öğretim yeteneğine güvenen öğretmenlerin sınıfta çok etkili oldukları sonucuna ulaşmıştır (Akt., Yeh, 1997).

Raudenbush ve diğerleri (1992) ise etkili bir öğretimde öğretmenin öz-yeterliğine dönük olumlu hislerinin gerekli olduğunu ancak tek başına yeterli olmadığını ifade ederken, bu anlamda etkili bir öğretimde gerekli ön bilgi ve becerilere sahip olunması gerektiğini ancak öğretmenin bilgi donanımıyla bildiklerini öğretime uygulamasında öz-yeterlik algısının önemli olduğunu belirtmektedir. Ross (1994, 1998) ise öğretmen yeterliği alanında yapılmış 88 araştırmanın sonuçlarına dayanarak, öğretmenlerin öz- yeterlik algıları ile davranışları arasında ilişki bulunabileceğini belirlerken, yüksek düzeyde yeterlik algısına sahip olan öğretmenlerin;

- Öğretimde yeni yaklaşımları ve stratejileri öğrenip kullanmasının,
- Öğrencinin öz denetimini arttıran ve doğrudan öğrenci denetimini azaltan teknikleri kullanmasının,
- Başarı düzeyi düşük öğrencilere özel destek sağlamasının,

- Öğrencilerin akademik yeterlikleri konusunda kendi algılarını oluşturmalarını sağlamasının,
- Ulaşılabilir amaçlar belirlemesinin ve öğrenci başarısızlığı karşısında sabırlı ve ısrarcı davranmasının daha olası olduğunu ileri sürmüştür (Akt., Hoy ve Spero, 2005).

Tschannen-Moran ve diğerleri'nin (1998) öğretmen öz-yeterliğinin doğasını açıkladıkları döngüsel modelde öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin yargıları; özel yöntemlerindeki başarılarına ilişkin bireysel değerlendirmeleri ile kişisel öğretim yeterliklerinin ve sınırlıklarının değerlendirilmesi arasındaki etkileşimin sonucunda oluşmaktadır. Şekil 6'da görüldüğü gibi sonuçta ortaya çıkan yeterlik algıları; amaçları, bu amaçlara ulaşmada gösterilen çabayı ve zorluklarla karşılaşıldığında gösterilen kararlılığı etkilerken, bu karar ve davranışlar ise, gelecekteki yeterlik inançlarına yön vermektedir (Akt., Hoy ve Davis,2006).



Şekil 6. Öğretmen yeterliğinin döngüsel yapısı
Kaynak: (Hoy ve Davis, 2006)

Şekil 6'daki modelde öğretime yönelik öz-yeterlikler üzerinde etkili dört kaynağın Bandura (1994) tarafından ortaya konan bireyin kişisel deneyimleri, sözel ikna (toplumsal onay), dolaylı deneyimler ve psikolojik durumlar olduğu görülmektedir. Bu kaynaklardan elde edilen bilginin bilişsel süreçlerden geçerek öğretim boyutunda ortaya

konan performanslar ve sahip olunan yeterlikler açısından değerlendirildiği ve öğretmen yeterliklerini oluşturduğu görülmektedir. Ortaya çıkan yeterlikler ise, öğretmenlerin bu süreçteki amaçlarını, çabalarını ve dirençlerini etkileyerek ileride gösterecekleri davranışların belirleyicisi rolünde öz-yeterlik algılarını etkilemektedir.

Yüksek düzeyde öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin, öğrenme güçlüğü çeken, başarıya ulaşmada yardıma ihtiyaç duyan öğrencilere daha fazla zaman ayırdıklarını ve bu öğrencileri başarılı olduğu durumlarda ödüllendirdiklerini belirtirken, öz-yeterlik algısı düşük öğretmenlerin ise, eğitimle ilgili olmayan süreçlere daha fazla zaman harcadığını, istenen sonuçlara ulaşamayan öğrenciler üzerinde durmadıklarını ve öğrencilerin hatalarını eleştirdikleri farklı araştırmalarda ortaya konmaktadır. Öte yandan öğretmenlerin öz- yeterlik algısına sahip olmaları öğretimin niteliğini, kullanılan yöntem ve teknikleri, öğrencinin öğrenmeye katılımını ve öğrencilerin öğretilenleri anlamasını etkilemekte, bu durum öğrencilerin başarı durumlarında farklılaşmaya neden olabilmektedir (Klausmeier ve Alen, 1978; Akt., Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Gibson ve Dembo, 1984; Enochs ve Riggs, 1990; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 1998). Öğretmen yeterlik algıları konusunda gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlerin öğrenmeyi olumlu yönde etkilemeye yönelik yeteneklerine ilişkin algılarının gerçek başarı adına oldukça önemli olduğu ifade edilmiş ve güçlü etkileri olduğu belirlenmiştir. Bu anlamda öğretmenleri olumlu yönde etkileyen yeterlik inançları uzun süreli bir mesleki gelişimin dışında pek de olası görülmezken, bu gelişim süreci öğretmenlerin sınıfları ve etkin bir şekilde hareket etmeleri konusunda eleştirel bir şekilde düşünmelerini gerektirmektedir (Henson, 2001).

Bu bulgular öğretmen öz-yeterlik algısının öğretimsel davranışları ve öğrenme sürecini güçlü şekilde etkilediğini ortaya koymakla birlikte, eğitim sistemlerinin artan bir şekilde teknolojiye yönelen bir öğretime dayandığı düşünülürse bu yenilikler özel türlerde öğretmen yeterliğinin de habercisi olmaktadır. Teknolojinin hızla değişimi bilgi ve becerilerin sürekli gelişimini gerektirmekte ve öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin inancını, bu yenilikleri kavramalarını ve benimsemelerini daha genel bir ifadeyle eğitimsel sürece yönelik genel yönelimleri ile birlikte özel öğretimsel aktivitelerini de etkilemektedir (Bandura, 1997). Değişen ve gelişen öğretimsel süreçlerde öğretmenlerin teknolojiyi etkin kullanmasının gerekliliği, bu türde bir yeterlik algısını meydana getirirken, eğitim sisteminin beklentileri ışığında matematik, fen ve teknoloji, bilgisayar vb. disiplinlere özgü yeterlik türlerinin yanı sıra üst düzey düşünme becerilerine

odaklanan öğretmen yeterlikleri ve bunun ışığında bu becerilerin öğretimine dönük öz-yeterlik algısı önem kazanmaktadır.

Davies'e (2004) göre yüksek öz-yeterlik algısına sahip olan öğretmenlerin öğretim sürecinde üst düzey düşünmeye yönelik amaçlar üzerinde durması, düşük yeterlik algısına sahip öğretmenlere göre daha olasıdır. Bu anlamda yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin başarıya dönük yeteneklerine ilişkin inançlarının daha fazla olduğunu ve geçmişte üst düzey amaçlarlarda başarıya ulaşmış olmalarının da daha mümkün olduğunu belirten araştırmacı, bu durumu öğretmenlerin daha fazla çaba göstermelerine, zorluklarla karşılaştıklarında ısrarcı olabilmelerine ve duygusal problemlerle daha iyi baş edilebilmelerine dayandırmaktadır.

Düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterliğin ve bu yeterliğin öğretimsel performansa yansıtılmasının bireylerin kendi düşünme becerilerini kazanmasında, anlamasında, senteze varma, uygulama ve değerlendirmesinde sürecin niteliğini belirleyen belli başlı noktalardan biri olduğu vurgulanırken, öğrenci başarısı üzerindeki güçlü etkisi göz önünde bulundurulduğunda (Hempton, 1996) düşük öz-yeterlik algısının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik performansı da olumsuz yönde etkileyeceği söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin öz-yeterlik algısı bireylerin düşünmeye yönelik kendi öz-yeterliklerinin gelişiminde de kritik bir role sahiptir (Thomas ve Walker, 1997).

Garmston (1985) öğretmenlerin kendi yeteneklerine dönük ilgileri ile motivasyon arasında bir bağlantı olduğunu ileri sürmüş, Anderson, Greene ve Loewen (1988) ise öğrenciler ile öğretmenlerin düşünme becerileri, öz-yeterlikleri ve başarı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmacılar öğretmenlerin kendi düşünme süreçlerine yönelik bireysel yeterlik inançları ile öğrencilerinin düşünmeleri arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşırken benzer şekilde Clayton ve Edwards (1989) Cort düşünme becerileri programını kullandıkları çalışmalarında, bu programın bir yıl süreyle uygulanması sonucunda öğretmenlerin pedagojik anlamdaki özelliklerinin daha demokratik, iyimser, şartlara uyum sağlayan, bütüncül, duyarlı ve anlayışlı bir nitelik kazandığını belirtmişler ve öğretmen yeterliği, düşünme becerileri ve sınıf içi performans arasında ilişkiyi bu anlamda ortaya koymuşlardır (Akt., Tebbs, 2000).

Öğretmen öz-yeterlik algısı üst düşünme becerilerinin öğretimi açısından ele alındığında, bu süreçte öğretilmesi ve geliştirilmesi hedeflenen üst düzey düşünme becerilerinden biri de eleştirel düşünmedir. Yeh (1997) eleştirel düşünmeyi öğretmenin bireysel yeterliği ve öğretimsel yeterliği açısından ele almış ve eleştirel düşünmede

bireysel yeterliği; öğretmenin kendi eleştirel düşünme bilgisi, eleştirel bir şekilde düşünebilmesi ve eğitim programını eleştirel düşünmenin öğretimi adına düzenleyebilmesi konusundaki özgüveni ile ilişkilendirerek açıklamıştır. Araştırmacıya göre eleştirel düşünmede öğretimsel yeterlik boyutunun ise öğretmenin öğrencilere eleştirel düşünmeyi kavratmasında, öğretim stratejilerini etkili bir şekilde kullanmasında ve öğretim yoluyla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesinde kendine olan güvenini kapsadığı ifade edilmiştir.

Bu anlamda eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin bireysel öğretim yeterliği, öğretimsel davranışları ile ilişkilendirilebilirken, bu davranışlar tartışma fırsatları sağlamayı, farklı bakış açılarının göz önünde bulundurulmasını, uygun beklentilerin belirlenmesine ihtiyaç duymayı, uygun etkinliklerin tasarlanmasını, eleştirel düşünmede model olmayı (Wright, 2002), motivasyonu sağlamayı, bilişsel öğrenme stratejilerinin kullanımını ve sınıf yaşantılarını bu yönde düzenlemeyi (Garcia ve Pintrich, 1992) içermektedir. Eleştirel düşünmenin öğretiminde bireysel öğretim yeterliği başarıyı sağlamada oldukça önemli görülürken, eleştirel düşünmenin geliştirilmesi öğretmenlerin gerekli bilgi ve beceriye sahip olmalarını, uygulamalarında becerilerin kullanımı adına eleştirel düşünmenin öğretimine uygun yöntemleri kavramlarını ve eleştirel düşünmenin öğretiminin belirli bir disiplinle nasıl bütünleştireceği konusunda iyi bir anlayışa sahip olmalarını (Michelli ve diğerleri, 1990) gerektirmekte, diğer bir ifadeyle bireysel ve öğretimsel yeterliklerinin kapsamında eleştirel düşünmenin öğretimi açısından yeterlik algısının olumlu yönde gelişimine işaret etmektedir.

Öğretmen öz-yeterlik algısında istenen amaçlara ulaşmada, öğretmenin göstereceği performansa ya da etkililiğine dönük yargıya varması vurgulanırken, eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik öz-yeterlik algısı ise, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi etkili bir şekilde gerçekleştirerek, öğrencinin bu beceriyi kazanması adına sahip oldukları yetenekleri ya da ortaya koyacakları performansları konusundaki yargıları olarak tanımlanabilir. Bu anlamda öğretmenlerin eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik bilgi ve beceriler konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Öte yandan sahip olduğu bu bilgi ve beceri düzeyine ilişkin kendini nasıl algıladığı ve değerlendirdiği öğretimsel anlamda iyileşmeye yön veren önemli bir boyut olarak şekillenmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yer verilen araştırmaların ilk kısmında eleştirel düşünme ve öğretimine dönük çalışmalar sunulmuş, ikinci kısımda ise öğretmen yeterliklerini ve yeterlik algılarını konu alan çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Eleştirel Düşünme ve Öğretimi İle İlgili Araştırmalar

Eleştirel düşünme, yurt dışında birçok araştırmaya konu olurken, ülkemizde ise son yıllarda araştırmacıların bu alana ilgi gösterdiği görülmektedir. Bu bölümde eleştirel düşünme ve öğretimine yönelik olarak yurt içi ve yurt dışında yapılmış; öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen araştırma örneklerine yer verilmiştir.

Araştırma sürecinde yer verilen bu çalışmaların ilki Yeh (1997) tarafından gerçekleştirilmiştir. Eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik bir modelin geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışma, öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve öğretimsel davranışları ile kişisel öğretim yeterlikleri arasındaki ilişkiye değinmesi bakımından da önemli görülmektedir. Öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik kullanılan bilgisayar simülasyonunun etkililiğinin test edilmesi, öğretmen adaylarının katılım düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi, etkili bir eleştirel düşünme öğretiminin bileşenlerini temel alınması ile öğretmen adaylarındaki değişimlerinin incelenmesi ve eleştirel düşünmenin öğretiminde etkili olabileceği düşünülen bir modelin ortaya konması amaçlanmıştır. Tek gruplu ön-test son- test modelinde deneysel desende gerçekleştirilen çalışmada, eleştirel düşünmenin öğretiminde olumlu öğretmen davranışlarını, eğilimlerini, algılanan mesleki bilgi düzeyini ve kişisel öğretim yeterliğini ölçmeye dönük üç adet likert tipi anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, eleştirel düşünmeye yönelik algılanan mesleki bilgi, kişisel öğretim yeterliği ve olumlu öğretmen davranışları arasında kuvvetli bir ilişki olduğu ortaya konurken, kişisel öğretim yeterliğinin, mesleki bilgi ve olumlu öğretimsel davranışları dolaylı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kong (2001) tarafından yine deneysel desende gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri incelenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI)

kullanılırken, araştırma sonucunda deney grubu üyelerinin tümüne yakının eleştirel düşünme puanlarının, kontrol grubu üyelerinin puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. McBride, Xinag ve Wittenburg (2002) benzer bir çalışma ile Amerika'da dokuz farklı üniversitede, beden eğitimi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 202 öğretmen adayının eleştirel düşünme eğilimlerini incelemişlerdir. Verilerin Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ile toplandığı araştırmanın sonucunda ölçeğin "doğruyu arama" alt boyutu haricindeki diğer altı alt boyutunda ve toplam puanlarda eleştirel düşünmeye karşı olumlu yönde eğilim puanlarına ulaşılmıştır. Ayrıca ölçme aracı katılımcılara lise düzeyinde de uygulanmış ve aday öğretmenlerin ölçekten elde ettikleri puanların, lisede aldıkları puanlardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Kürüm (2002) ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan düşünme becerilerindeki düzeyleri ve eleştirel düşünme gücünü etkileyen etmenlerin belirlenmesine yönelik tarama modelinde bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının gerek bir bütün olarak gerekse eleştirel düşünmeyi oluşturan beceriler yönünden orta düzeyde eleştirel düşünme gücüne sahip oldukları ortaya konmuştur. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünün ise cinsiyete, yaşa, bitirdikleri ortaöğretim kurumuna, üniversiteye giriş puan türüne, üniversiteye giriş puan düzeyine, öğrenim gördükleri programa göre belirgin biçimde değişmekte olduğu görülmüştür.

McGrath'ın (2003) çalışmasında ise dört yıllık lisans programına kayıtlı 228 hemşirelik bölümü öğrencisinin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri bir arada araştırılmıştır. Kesitsel araştırma modelindeki çalışmada veri toplama aracı olarak Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi, Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve demografik özellikleri belirlemeye yönelik geliştirilen bir anketten yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin % 38'sinin eleştirel düşünme becerileri açısından, yaklaşık olarak %86'sının da eleştirel düşünme eğilimleri bakımından yeterli seviyede olduğu sonucuna ulaşılmış, bunun yanı sıra eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik olarak Aybek (2006) tarafından deneysel desende gerçekleştirilen araştırmada ise 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 öğretilen eleştirel düşünme programının etkisi araştırılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, Cort1 düşünme programının uygulandığı grubun eleştirel düşünmeye ilişkin

algılarında anlamlı bir değişiklik olduğu görülürken, konu temelli programın uygulandığı grubun eleştirel düşünmeye ilişkin algılarında fazla bir değişiklik olmadığı görülmüştür.

Eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde yine içerik ve beceri temelli öğretimin etkisini araştıran ve deneysel desende gerçekleştirilen benzer bir çalışma ise ilköğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde bu iki farklı öğretim türünün öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişi ve tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda her iki öğretim yaklaşımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği, ancak en etkili yöntemin beceri temelli eleştirel düşünme yaklaşımı olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra her iki yaklaşım da öğrencilerin eleştirel düşünme öz-değerlendirmelerinin geliştirilmesinde, eleştirel düşünmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde ve eleştirel düşünme stratejilerini sınıf içerisinde kullanmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kurnaz, 2007).

Gülveren'in (2007) araştırmasında ise eleştirel düşünme güçlerinin ve bunları etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlamıştır. Betimsel ve ilişkisel bir alan araştırması olan çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için Cornell Eleştirel Düşünme Testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda eğitim fakültesindeki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bayan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin erkek öğrencilere göre daha iyi olduğu, normal öğretim öğrencilerinin ikinci öğretim öğrencilerine göre eleştirel düşünmede daha başarılı olduğu ve akademik ortalaması yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin daha iyi olduğu araştırmada ortaya konmuştur.

Öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen araştırmalardan bir diğeri ise Çekiç'e (2007) aittir. Matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme gücünü belirlemek amacıyla Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği –Form YM ölçme aracından yararlanmış, matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin cinsiyeti ile eleştirel düşünme gücünün alt bölümlerinden yalnızca birinde (yorumlama) kızların lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Eleştirel akıl yürütme gücünün alt bölümleri ile okudukları bölüm arasında ise, "karşı görüşlerin değerlendirilmesi" alt bölümünde İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Eleştirel düşünme kapsamında öğretmen adaylarının eğilimlerine odaklanan farklı bir araştırma da Zayif'e (2008) aittir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri; cinsiyetleri, mezun oldukları lise türü, öğrenim gördükleri bölüm, sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. İlköğretim öğretmen adaylarının ise analitiklik ve açık fikirlilik alt boyutlarında eleştirel düşünme eğilimlerinin olumlu yönde olduğu; meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik alt boyutlarında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ekinci'nin (2009) çalışmasında ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empatik eğilimleri bağımlı değişkenleri ile okudukları program, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, anne ve baba eğitim düzeyleri, algıladıkları sosyo-ekonomik düzey bağımsız değişkenleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile empatik eğilimi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken, eleştirel düşünme eğilimlerinin bağımsız değişkenlere göre farklılaşmadığı, empatik eğilimle bütün bağımsız değişkenler arasında anlamlı farkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Korkmaz ve Yeşil'in (2009) araştırmalarında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin yanı sıra ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin de eleştirel düşünme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademesi sonlarında öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemeye dönük tarama modelinde betimsel olan bu çalışmanın verileri literatür taraması ve California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile kaynak gruplardan toplanmış; verilerin analizinde ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim düzeyi son dönemlerinde bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin "orta" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca; ortaöğretim düzeyinde alınan eğitimin, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini olumsuz etkilediği; yüksek öğretimin ise olumlu katkılar sağladığı, ancak bu katkının yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili alanyazında, yüksek öğretim düzeyinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü, becerisi ve eğilimlerine dönük, ilköğretim düzeyinde ise öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik farklı yaklaşımların bu becerilerin gelişimi üzerindeki etkisini konu alan çalışmaların yanı

sıra, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine, öğretim sürecine ilişkin algı ve tutumlarına dönük araştırmaların da gerçekleştirildiği görülmektedir.

Bu araştırmalardan biri Andrews (2000) tarafından gerçekleştirilmiştir. Eleştirel düşünmenin öğretim sürecinde, öğretmen davranışlarının, algılarının ve tutumlarının sürece etkisini konu alan bu çalışmada, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin öğretimine ne kadar önem verdikleri, öğretim sürecine nasıl hazırlandıkları, hangi derslerde eleştirel düşünme etkinlik ve sorularına yer verdikleri araştırılmış, bununla birlikte öğretmenlerin eleştirel düşünmenin öğretiminde karşılaştıkları engeller konusundaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilmiş, likert tipi anket ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun eleştirel düşünmenin öğretimini önemli buldukları ve eleştirel düşünmenin öğretimine dönük yeteneklerine güvendikleri ortaya çıkmıştır. Bu yönde görüş belirten öğretmenlerin eleştirel düşünme ve etkinliklerine daha fazla önem verdikleri belirlenmiş, bunun yanı sıra katılımcıların çoğunluğunun eleştirel düşünmenin öğretiminde planlamaya ayrılan zamanın yetersiz olmasını ve program kapsamında yer alan standartlaştırılmış testlerdeki başarının geliştirilmesi adına baskı hissetmelerini eleştirel düşünme becerilerinin öğretimindeki engeller arasında gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2005) tarafından gerçekleştirilien çalışmada ise Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile seçtikleri öğretim yöntemleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın verileri öğretmenlere uygulanan anket aracılığı ile toplanmıştır. Çalışmanın sonunda ise eleştirel düşünme becerisi ile tercih edilen öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuş, eleştirel düşünme becerisi arttıkça düşünme becerisini geliştirmeye yönelik öğretim yöntemlerinin tercih oranının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Söğüt (2009) ise matematik dersinde eleştirel düşünme becerilerinin kazanımına ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla ilköğretim öğrencileri ve matematik öğretmenleri üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın verileri öğrenci ve öğretmenlere uygulanan anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın öğretmenlere yönelik boyutuna ilişkin sonuçlarda, kıdemi az olan ve özel okulda çalışan matematik öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi daha etkin kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin incelendiği bir başka çalışmada ise cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi ve mesleki kıdem gibi kişisel ve mesleki demografik özelliklerin, farklı derslerin öğretimine dönük ilköğretim ve orta öğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Nedensel karşılaştırma modelinde betimsel bir çalışma olan araştırmanın verileri Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi ve araştırmacı tarafından demografik özellikleri belirlemeye yönelik geliştirilmiş anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ilköğretim düzeyinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmelerinin eleştirel akıl yürütme gücünün testin alt bölümlerden olan yorumlama kısmında, ortaöğretim düzeyinde ise matematik öğretmenlerinin eleştirel düşünme gücünün, ölçeğin tüm boyutlarında kendi öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlere göre yüksek olduğu bulunmuştur (Schanz, 2010).

Eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik nicel araştırma yöntemleri kullanılarak desenlenen araştırmaların yanı sıra nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmaların da ilgili alanyazında yer aldığı görülmektedir. Bu araştırmalardan biri okul öncesi ve ilköğretim düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırması biçiminde desenlenen çalışmada farklı stratejilerin kullanımı ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlamıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde öğrenci günlükleri, öğretmen gözlem formları, öğrenci ve veli anketleri kullanılmıştır. On bir hafta süren ve çeşitli stratejilerin uygulandığı araştırmanın sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde birçok açıdan ilerleme sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır (Guenther ve Veerman, 2002).

Dağlı (2008) ise eleştirel düşünmenin Türkçe öğretiminde planlama ve uygulama süreçlerine entegrasyonunu, karşılaştırmalı durum çalışması şeklinde desenlenmiş bir araştırmayla incelemiştir. Araştırmada üç sınıf öğretmeninin ders planlama, uygulama ve ders üzerine yansıtma şeklindeki öğretim sürecinin üç ana aşamasına öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi ne şekilde entegre ettiklerinin araştırılması ve öğretiminin bu boyutunun öğrenciler üzerindeki etkisinin dördüncü sınıf Türkçe dersleri kapsamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Verilerin toplanmasında ise sınıf içi gözlemler, öğretmenler ve öğrencilerle görüşmeler, öğrenci günlükleri ve belgelerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular içerisinde derslerde üstbilişsel beceriler ile eleştirel okuma becerilerinin yanı sıra tahminde bulunma, düşüncelerle duyguları birbirinden ayırt etme, sav geliştirme ve ortaya atılan savları değerlendirme gibi becerilerin öğretmenler tarafından farklı

ölçülerde ele alındığı görülmektedir. Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri derslerin güçlü ve zayıf yönlerinden bahsediş biçimlerinde, değerlendirme süreçlerinde, düşünmeyle ilgili kavramları ayırt etme düzeylerinde ve öğrencilerin akıl yürütme sürecindeki görüşlerini dayandırdıkları varsayımlarla ilgilenme biçimlerinde eleştirel düşünmeyi sürece farklı düzeylerde kattıkları, bunun yanı sıra sınıf içerisindeki çeşitli iletişim şekillerinin, merak ve ilginin öğrencileri eleştirel düşünmeye güdüleyen öğeler arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

Son olarak, Semerci (2010) tarafından gerçekleştirilen durum çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Otuz sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilen araştırmada veriler yapılandırılmış açık uçlu görüşme sorularıyla toplanmıştır. Araştırmanın dikkat çeken bulgularından biri eleştirel düşünme becerisinin Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersinde daha çok geliştirilebileceğine yönelik öğretmen görüşleridir. Ulaşılan diğer bulgular incelendiğinde ise öğretmenler öğrencinin kendisini rahatça ifade edeceği bir ortamın, soru sormanın, tartışmanın ve okumanın öneminden bahsetmişler ve eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde tartışma ve soru-cevap yönteminin etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

2.2.2. Yeterlik Algısı ile İlgili Araştırmalar

Eleştirel düşünmenin öğretimine dönük yeterlik algılarının belirlemesinin amaçlandığı araştırmada, öğretmen ve öğretmen adaylarının yeterlik algılarını; mesleki yeterlikler ve özel alan öğretimine dönük yeterlikler boyutunda ele alan çalışmaların incelenmesine gereksinim duyulmuştur. Bu araştırmaların içerisinde yer alan sınırlı sayıdaki çalışmada ise düşünme becerilerinin öğretimine yönelik yeterlik algılarının araştırıldığı görülmüştür.

Bu çalışmalardan biri Tebbs (2000) tarafından gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin değerlendirilmesi amaçlanarak, bu amaçtan hareketle öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin ne olduğu, öğretmenler arasında bu düzeyler açısından ortaya çıkan farkların neler olduğu ve öğretmenler arasında düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlikleri ile ilgili en geniş varyansı hangi değişken kombinasyonunun açıkladığı sorularına yanıt aranmıştır. Nedensel karşılaştırma modelinde gerçekleştirilen çalışmada, veriler araştırmacı

tarafından geliştirilen ölçek ile toplanmıştır. Geliştirilen ölçeğin; düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma, üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi, transferin öğretimi ve öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme olmak üzere dört boyuttan oluştuğu görülürken, verilerin analizinde betimsel istatistik teknikleri, çok değişkenli varyans analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada üst düzey düşünmenin öğretimi ile düşünmenin transferi boyutlarında yeterliklerinin az seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ilaveten araştırmada öz-yeterliğin konu öğretimi ya da uzmanlık alanına, eğitimin doğasına, düşünme becerilerinin öğretiminde ihtiyaç duyulan eğitimin uygunluk düzeyine ve düşünme gücü veya sahip olunan düşünme güçlerinin kombinasyonuna bağlı olarak anlamlı derecede farklılıklaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlikleri ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki güçlü ilişkinin ise gelecek araştırmalar için verimli bir alt yapı sağladığı ifade edilmektedir.

Öğretmen yeterliğini üst düzey düşünmenin öğretimi açısından ele alan bir başka araştırmada ise, tarih ve fen bilgisi öğretmenleri ile çalışılmıştır. Davies (2004) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmada öğretmenlerin yeterlikleri ile öğretim programlarında üst düzey düşünmeye verdikleri önem arasındaki ilişki araştırılmıştır. Verilerin toplanmasında üst düzey düşünmenin öğretimine yönelik bir anket ve Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen öğretmen yeterliği ölçeği kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizi yönteminin kullanıldığı araştırmada kişisel yeterliğin üst düzey düşünmeye verilen öneme anlamlı derecede katkısı olduğu sonucuna ulaşılırken, üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi ile öğretmen öz- yeterlik algısının boyutlarından olan bireysel öğretim yeterliği arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Öğretmen yeterliklerinin değerlendirilmesi amacıyla, yine aynı ölçeğin kullanımına dönük diğer bir çalışmada (Hoy ve Spero, 2005), öğretmen eğitimi programlarında ilk ve son yıllarda öğrenim gören öğretmen adaylarının ve mesleğinin ilk yılında olan öğretmenlerin yeterliklerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Öğretmen yeterliğindeki değişimin gözlendiği çalışmada, çoklu niceliksel bir değerlendirme yapmak adına Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin yanı sıra Bandura tarafından geliştirilen öğretimsel yeterliğin değerlendirilmesine yönelik ölçek ve araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretmen eğitimi programlarının amaçlarına dönük bir ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında öğretmen adaylarının öğrenimleri süresinde yeterlik inançlarında artış

gözlenirken, göreve başladıkları ilk yıl ise yeterliklerine ilişkin inançlarının azaldığı ortaya çıkmıştır.

Zohar ve Schwartzer'ın (2005) ise çalışmalarında, fen bilgisi öğretmenlerinin üst düzey düşünmenin öğretimine ilişkin eğitimsel bilgilerini değerlendirdikleri görülmektedir. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen likert tipi anket ile toplanmış, buna ilaveten üst düzey düşünmenin öğretimine yönelik profesyonel bir kursa katılan 14 öğretmen ile gözlem yapılmıştır. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinin kapsamlı şekilde açıklandığı araştırmada, veri toplama aracının uygulanması ile biyoloji öğretmenlerinin puanının, fizik ve kimya öğretmenlerinin puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu, ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin puanlarının da lise öğretmenlerinin puanlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, toplamda alınan puanlarla öğretim yaşantıları arasında negatif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Mertler'in (2004) çalışmasında ise öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlendirme sürecine dönük yeterliklerine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Değerlendirme sürecindeki öğretmen yeterlikleri standartları doğrultusunda geliştirilmiş olan bir envanter aracılığıyla verilerin toplandığı araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin envanterden aldıkları toplam puanın, öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Değerlendirme sürecine dönük yeterlik algılarını konu alan ve ülkemizde gerçekleştirilen araştırmalardan biri ise Gelbal ve Kellecioğlu'na (2007) aittir. Araştırmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim yapılan sınıflarda, öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ve değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Sınıf ve branş öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın verileri; çalışmanın amacı doğrultusunda geliştirilen bir anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin öğrenci başarısının belirlenmesinde kendilerini daha yeterli gördükleri ve geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

Kaya'nın (2008) çalışması ise sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel araştırma modelindeki çalışmada Tebbs (2000) tarafından geliştirilmiş olan düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik algısı ölçeği Türkçeye uyarlanarak geliştirilmiş ve veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada

ölçeğin tüm boyutlarında öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerini oldukça yeterli buldukları görülmüştür. Bu sonuca ilaveten öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin akademik başarı ortalaması 3.51 ve üzeri olan öğretmen adayları lehine anlamlı derecede farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen yeterlik algısını konu alan çalışmaların diğer bir boyutunda ise öğretmen yeterliklerini belirlemeye dönük ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının yer aldığı görülmektedir. Bu araştırmalardan biri Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmen yeterliğinin ölçülmesinde kullanılan belli başlı ölçeklerin incelenmesi ile bu ölçümlerde yaşanan problemler ortaya konmuş, geçerliği ve güvenilirliği üç ayrı çalışmayla sağlanan, öğretmen yeterliğine dönük yeni bir ölçme aracı önerilmiştir. Bıkmaz (2004) ise öğretmen yeterliğini daha spesifik anlamda ölçmeye yarayan ve yaygın kullanım alanı olduğu görülen Riggs ve Enochs tarafından 1990 yılında geliştirilen sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inancı ölçeğinin Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Araştırmanın sonucu, ölçeğin Türkiye şartlarında da geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Akbaş ve Çelikkaleli (2006) ise bu ölçeği kullanarak farklı üniversitelerde öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelere göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçlarında öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının ve sonuç beklentilerinin üniversiteye göre farklılaştığı, öğrenim türlerine göre de sonuç beklentilerinde farklılaşma görüldüğü ortaya çıkmıştır.

Sünbül ve Arslan'ın (2007) çalışmalarında ise yurtdışında geliştirilen "Öğretmen Yeterliği Ölçeği" Türkçeye uyarlanmıştır. İlköğretim düzeyinde derse giren öğretmenlerin yeterlikleri, cinsiyet, mesleki kıdem, yerleşim yeri ve okul düzeyi gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma bulgularında ölçeğin Türkçe formunun dil eşdeğerliliğine sahip, güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu ifade edilmiştir. Geliştirilen ölçme aracının ölçtüğü değişken ise, öğretmenin bir bütün olarak kendi yeterliğini nasıl algıladığıdır. Araştırmada, öğretmen yeterliklerinin "cinsiyet, mesleki kıdem, çalışılan okulun bulunduğu bölge, yerleşim yeri ve okul düzeyi" değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen yeterlik algılarının incelendiği bir başka araştırmada ise Hong Kong ve Sanghay'da ilköğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin inançlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Veri toplama sürecinde Moran ve Hoy

tarafından geliştirilen ve geçerlik çalışmaları 2001 yılında yapılan öğretmen yeterlik inancı ölçeği (teachers sense of efficacy scale) kullanılmıştır. Kültürel farklılıkların göz önünde bulundurulması ile birlikte, farklı ülkelerde görev yapan bu öğretmenlere ölçeğin iki farklı versiyonu uygulanmış ve araştırmanın sonucunda Sanghay'da görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterlikleri açısından kendilerini daha yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu durumun nedenlerini ortaya çıkarmada nitel araştırma yoluyla öğretmen görüşlerine başvurulmuş ve katılımcıların yeterlik algısında lisans eğitimlerinin, öğretmenlik uygulamalarında kazandıkları deneyimlerin ve öğrenciler ve veliler tarafından kendilerine duyulan güven ve saygının yeterlik algılarına katkıda bulunan en yaygın faktörler olduğu belirlenmiştir (Cheung, 2008).

Karacaoğlu'nun (2008) çalışmasında ise öğretmenlerin yeterlik algılarının belirlenmesi ve öğretmenlerin yeterlik algılarıyla farklı değişkenler arasındaki farkın incelenmesi amaçlanmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından Delphi tekniği ile öğretmenin sahip olması gereken yeterliklerin belirlenmesinin ardından öğretmenlerin bu yeterliklere dönük olarak kendilerini nasıl algıladıklarının ortaya konması adına geliştirilen beşli likert tipinde bir ölçme aracından yararlanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin meslek bilgisine ilişkin yeterlilik algılarının alt boyutu olan eleştirel düşünme yeterlilik algısı düzeylerinin düşük seviyede olduğu görülmektedir.

Eleştirel okumaya ilişkin öz-yeterlik algılarının belirlendiği bir çalışma ise Küçükoğlu (2008) tarafından, İngilizce öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarına uygulanan ve araştırmacı tarafından geliştirilen öz-yeterlik algısı ölçeği ile toplanan verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının büyük bir kısmının okumaya ilişkin olumlu tutum sergiledikleri ve eleştirel okuma konusunda kendilerini yeterli olarak algıladıkları anlaşılmıştır. İnan ve Özgen'in (2008) yapmış olduğu çalışmada ise öğretmen adaylarının öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmadaki yeterliklerini üst düzeyde görmelerine rağmen özellikle öğrenme-öğretme süreçlerinde bu düşünme becerilerini kazandırmaya ve uygulamaya yönelik faaliyetlerinde sorunların olduğu anlaşılmıştır.

Öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen bir başka çalışma da Denizoğlu'na (2008) aittir. Fen bilgisi öğretmen adayları üzerinde, betimsel tarama modelinde karşılaştırma türü ilişkisel tarama yöntemine göre gerçekleştirilen çalışmasında, fen bilgisi öğretimine yönelik öz- yeterlik inançları, tutumları ve öğrenme stilleri arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik

inançlarını ölçmek adına yine Riggs ve Enochs (1990) tarafından geliştirilen ve Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan fen öğretimi öz- yeterlik inancı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz- yeterlik ölçeğinin kişisel öz-yeterlik ve sonuç beklentisi alt boyutlarında inançlarının iyi seviyede olduğu ortaya çıkarken, fen öğretimine yönelik tutumlar ve öğrenme stilleri ile öz-yeterlik inançlarındaki değişimler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Ekici (2008) öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında, sınıf yönetimi dersinin öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisini incelemiş, tek gruplu öntest-sontest modeline göre gerçekleştirilen araştırmada, sınıf yönetimi dersinin öğretmen öz-yeterlik düzeyini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Vural ve Hamurcu (2008) ise, okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi dersine yönelik öz-yeterlik inançlarının gelişimini nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanarak incelemişler, araştırma bulgularına göre öz-yeterlik inançlarında sınıf düzeyinde bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kurtuluş ve Çavdar (2010) ise araştırmalarında fen ve teknoloji ve sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik öz- yeterlik inanç düzeylerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarında, fen bilgisi öğretmen adaylarının öz- yeterlik inancının, sınıf öğretmeni adaylarına göre daha yüksek olduğu ve Karadeniz Teknik Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının ise, Kafkas Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Gömleksiz ve Kan (2010) tarafından gerçekleştirilen betimsel çalışmada ise öğretmen adaylarının sahip oldukları mesleki yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çalışmaya katılan öğrencilerin mesleki anlamda kendilerini yeterli gördükleri belirlenirken, benzer çalışmaların farklı üniversite ve sınıf düzeylerinde gerçekleştirilmesi ve nitel çalışmalarla daha derinlemesine değerlendirmelerin yapılması önerilmiştir.

Bu bağlamda Yalçın ve Öçal'ın (2010) sınıf öğretmen adaylarının yeterlik inançlarını nitel araştırma yöntemi kullanarak inceledikleri görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının ve bu inançların arkasındaki nedenlerin belirlenmesinin amaçlandığı araştırma, örnek olay

çalışması şeklinde desenlenmiştir. On öğretmen adayından, araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan bulgular incelendiğinde ise sınıf öğretmeni adaylarının genel olarak matematik öğretiminde yeterli olabileceklerine inandıkları görülmektedir. Katılımcıların yeterlik inançlarında en etkili unsurun geçmişte yaşanan olumlu durumlar ve dönütler, en az etkili olan unsurun ise psikolojik durumlar olduğu belirlenmiştir.

Son olarak Semerci ve Yanpar-Yelken'in (2010) araştırmalarında ise ilköğretim programlarındaki ortak temel becerilere ilişkin öğretmen görüşleri araştırılmıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada verilerin toplanmasında, araştırmacılar tarafından 2009 yılında geliştirilen anketten yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra araştırma sürecinde öğretmenlere temel becerileri kazandırmadaki genel görüşleri sorulmuş ve bu noktada nitel çözümleme yoluyla veriler analiz edilmiştir. Öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin eleştirel düşünmenin de içerisinde olduğu birçok temel beceriyi geliştirme konusunda kendilerini yeterli buldukları, bilgi teknolojilerini kullanma açısından ise daha az yeterli buldukları görülmektedir.

2.2.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi

Eleştirel düşünme ve öğretimini konu alan çalışmalarda öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerinin belirlenmesi üzerinde durulduğu, bunun yanı sıra araştırmaların büyük bir kısmının ise yükseköğretim düzeyinde yoğunlaşarak, öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Farklı örneklemler üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmalarda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, becerileri ve güçleri; cinsiyet, bölüm, öğretim türü, sınıf düzeyi ve akademik başarı gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Eleştirel düşünmenin öğretimine dönük olarak gerçekleştirilen araştırmaların genellikle tarama modelinde ya da deneysel desende gerçekleştirildiği, verilerin toplanma sürecinde ise Cornell Eleştirel Düşünme Testi, Watson-Glaser Akıl Yürütme Gücü Ölçeği, California Eleştirel Düşünme Eğilimleri gibi veri toplama araçlarının sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra ülkemizde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine dönük çalışmalarda özellikle son dönemde nitel araştırma yöntemlerine

doğru bir eğilimin olduğu ve bu çalışmaların çoğunun durum çalışması şeklinde desenlendiği gözlenmiştir.

Yeterlik algısına dönük çalışmaları ise değerlendirdiğimizde öğretmen adaylarının yeterlik algılarını belirlemeye dönük çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda cinsiyet, öğrenim türü, akademik başarı, mezun olunan lise türü gibi farklı değişkenlerin yeterlik algısı üzerindeki etkisi incelenirken; öğretmenlerin yeterlik algılarını konu alan çalışmalarda ise cinsiyet, mesleki kıdem, okul düzeyi ve bölgesi, yerleşim yeri gibi farklı değişkenlerin yeterlik algısı üzerinde etkisinin incelendiği görülmektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının yeterlik algılarının karşılaştırılmasına dönük çalışmaların varlığından da söz edilebilirken, araştırmalarda karşımıza çıkan diğer bir boyut ise, alana özgü öğretimsel yeterlikleri temel alan araştırmaların gerçekleştirilmesi ve bu yönde farklı ölçme araçlarının geliştirilmesi ya da günümüze uyarlanmasıdır. Bunun yanı sıra gerçekleştirilen çalışmaların birçoğunda nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı ve tarama modelinin sıklıkla tercih edildiği gözlenirken, son dönemde gerçekleştirilen çalışmalarda ise nitel araştırma yöntemlerinin de yeterlik algılarını belirleme kullanıldığı görülmektedir.

Eleştirel düşünmenin öğretimini ve yeterlik algısını konu alan çalışmalar bütüncül bir şekilde değerlendirildiğinde, öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen araştırmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bununla birlikte çalışmaların birçoğunda, nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı, ülkemizde ise özellikle son dönemde gerçekleştirilen araştırmalarda nitel araştırma yöntemlerinin kullanımına doğru bir dönüşümün yaşandığı belirlenmiştir. Yurt içi ve Yurt dışında gerçekleştirilen bu araştırmalarda eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterlik algılarının doğrudan incelendiği bir çalışmaya rastlanmazken, düşünme becerilerinin öğretimine yönelik çalışmalara yurt dışında belirli ölçüde yer verildiği belirlenmiştir. Ülkemizde ise düşünme becerilerinin ilköğretim programlarında temel beceriler arasında yer alması ile birlikte, öğretmenlerin bu becerileri kazandırmadaki görüşlerini ve yeterliklerini belirlemeye dönük çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1.Araştırma Modeli

Öğretmen ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve öğretimine yönelik yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Creswell (1998, s.51) olgubilim çalışmasını, "bireylerin yaşantılarındaki bir kavram ya da olguya ilişkin algıları" şeklinde tanımlamıştır. Kökeni felsefe ve psikolojiye dayanan olgubilim (fenomenoloji/phenomelogy) deseninde farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara ve bireylerin öznel deneyimlerine odaklanılırken, olgunun niteliği ya da yapısı anlaşılmaya çalışılır. (Merriam, 2002; Johnson ve Christensen, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Husserl (1913) bireylerin yalnızca yaşantıları yoluyla edindikleri bilgilere sahip olabileceğini belirtirken, bu deneyimlerin olgular ve anlamlarla ilişkili olduğunu ifade etmiş, bu deneyimlerin ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi ve yorumlanması gerektiğini belirtmiştir. (Akt., Patton, 2002). Olgubilim araştırmalarının amacı ise katılımcıların bu deneyimleri sonucunda yaşantılarına yükledikleri kişisel anlamları ortaya çıkarmaktır (Johnson ve Christensen, 2004). Bu anlamda olgunun katılımcılardan bilgi edinilerek araştırılmasına gereksinim duyulurken, merkeze alınan olgu; anahtar bir kavram, fikir ya da sürecin kendisi olabilir (Creswell, 2008). Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde de karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu araştırmada temel alınan olgu ise sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve öğretimine yönelik yeterlik algılarıdır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve öğretimine yönelik yeterlik algılarının derinlemesine ve çok boyutlu olarak incelenmesi adına ise olgubilim modelinde desenlenen araştırmaların temel veri toplama yöntemi olan görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Stewart ve Cash (1985, s.7) görüşmeyi, "önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci olarak tanımlamıştır (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.119). Bu veri toplama yöntemiyle bireylerin duyguları, düşünceleri, davranışları, niyetleri gibi gözlenemeyen durumların anlaşılması ve bireylerin deneyimlerine yüklediği anlamın ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Patton, 2002; Merriam, 2002; Johnson ve Christensen, 2004). Gerçekleştirilen araştırmanın amaçlarına ulaşılmasında ise standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımı kullanılmış, elde edilen veriler ise içerik analizi kullanılarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

3.2. Katılımcılar

Nitel araştırmada amaç genellemeden ziyade, okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunulması ve bütüncül bir yaklaşım içerisinde, çalışılan konunun derinlemesine betimlenmesi ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu amaçla araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen seçilmesine ve bu durumlar üzerinde derinlemesine çalışılmasına olanak tanımaktadır. Ölçüt örnekleme yönteminin temel mantığı ise önceden belirlenmiş önemli ölçütleri karşılayan tüm durumların çalışılmasıdır (Patton, 2002).

Bu araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde araştırmacı tarafından belirlenen ölçütler şunlardır:

- Sınıf öğretmenlerinin dördüncü ve beşinci sınıf düzeyinde görev yapıyor olması,
- Sınıf öğretmeni adaylarının dördüncü sınıfta öğrenimine devam ediyor olması,

Sınıf öğretmenlerinin dördüncü ve beşinci sınıfta görev yapıyor olmalarının ölçüt olarak alınmasında etkili unsur, sınıf öğretmenleri için hazırlanan görüşme formunda öğretim programındaki derslerin eleştirel düşünmeye uygunluğu açısından değerlendirmesine ilişkin bir soruya yer verilmiş olmasıdır. Bu alt amaç doğrultusunda dördüncü ve beşinci sınıf düzeyinde fen ve teknoloji ve sosyal bilgiler gibi alan derslerinin öğretimine yer veriliyor olması sınıf öğretmenlerinin bu düzeyde görev

yapıyor olmalarını gerekli kılmıştır. Bu temel ölçütler uyarınca belirlenen sınıf öğretmenleri arasından gönüllülük esasına göre seçilen 35 sınıf öğretmeni araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur.

Bu araştırmaya katılacak öğretmen adaylarının seçiminde, katılımcıların öğretim sürecine temel oluşturacak tüm kuramsal ve uygulamalı dersleri almış olmaları ve staj okulu uygulamalarına devam ediyor olmaları dikkate alınmış, bu doğrultuda dördüncü sınıf öğrencisi olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının mezuniyet sürecinde olmalarının, araştırma bulgularında sınıf öğretmenleri ile yapılan karşılaştırmaların niteliğini arttıracağı düşünülmüştür. Bu anlamda Çukurova Üniversitesi 2009-2010 öğretim yılında Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf öğrencileri arasından gönüllülük esasına göre belirlen 35 sınıf öğretmeni adayı araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur.

3.2.1. Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Kişisel Bilgiler

Katılımcılar arasında yer alan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi, görev yaptıkları sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, mezun oldukları okul türleri ve öğrenim düzeyleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine, Görev Yaptıkları Sınıf Düzeyine, Cinsiyete, Kıdeme ve Mezun Olunan Okul Türü ve Öğrenim Düzeyine İlişkin Bilgileri

Değişkenler	**Değişkenlerin Boyutları**	**f**	**Katılımcılar**
Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi	Alt	20	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11, Ö12,Ö13, Ö20, Ö21,Ö22,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35
	Orta	3	Ö18, Ö19, Ö23
	Üst	12	Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28, Ö29,Ö30,Ö31

(Tablo 1 Devamı)

Cinsiyet	Kadın	16	Ö1,Ö2, Ö4,Ö5, Ö8,Ö9,Ö10, Ö11.Ö14, Ö16, Ö23, Ö24, Ö26, Ö29, Ö32, Ö34
	Erkek	19	Ö3,Ö6,Ö7,Ö12,Ö13,Ö15,Ö17,Ö18,Ö19, Ö20,Ö21,Ö22,Ö25Ö27,Ö28,Ö30,Ö31, Ö33,Ö35
Kıdem	5-10	4	Ö4,Ö9,Ö22,Ö33
	11-16	13	Ö2,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö20,Ö21, Ö24,Ö32
	17-22	10	Ö1,Ö3,Ö16,Ö17,Ö23,Ö27,Ö28,Ö29,Ö31,Ö34
	23 ve Üstü	8	Ö14,Ö15,Ö18,Ö19,Ö25,Ö26,Ö30,Ö35
Görev Yapılan Sınıf Düzeyi	4.Sınıf	17	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18, Ö19,Ö25,Ö26,Ö30
	5.Sınıf	18	Ö5,Ö6,Ö11,Ö12,Ö13,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24, Ö27,Ö28, Ö29,Ö31, Ö32,Ö33,Ö34,Ö35
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Yüksekokulu	7	Ö14,Ö15,Ö16,Ö25,Ö28,Ö30,Ö31
	Eğitim Enstitüsü	3	Ö6,Ö19,Ö26
	Lisans Tamamlama	4	Ö1,Ö17,Ö18,Ö35
	Eğitim Fakültesi	16	Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö8,Ö9,Ö12,Ö13,Ö20,Ö21,Ö22, Ö23, Ö27,Ö29, Ö33,Ö34
	Diğer	5	Ö5,Ö10,Ö11,Ö24,Ö32
Öğrenim Düzeyi	Önlisans	9	Ö6,Ö14,Ö15,Ö16,Ö19,Ö25,Ö26,Ö30,Ö31
	Lisans	25	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö17,Ö18,Ö20,Ö22,Ö23,Ö24,Ö27, Ö28,Ö29,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35
	Yüksek lisans	1	Ö21
Hizmet İçi Eğitime Katılım	Evet	5	Ö10, Ö11,Ö20,Ö23,Ö34
	Hayır	30	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö21,Ö22,Ö24,Ö25, Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö35

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin özelliklerine yer verilen Tablo 1'de katılımcılarının 20'sinin alt, üçünün orta ve 12'sinin üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullarda görev yaptığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin 16'sı kadın, 19'u erkek olup, bu katılımcılar arasında 11-16 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olanlar çoğunluktadır. Bununla birlikte 17 sınıf öğretmeni dördüncü sınıf düzeyinde, 18 sınıf öğretmeni ise beşinci sınıf düzeyinde görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yarısına yakınının eğitim fakültesi mezunu olduğu görülürken, öğrenim düzeyi lisans olan katılımcılar çoğunluktadır. Bununla birlikte 5 katılımcı düşünme becerilerinin öğretimine yönelik bir hizmet içi eğitim kursuna katılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin güncel bilgilere ulaşmak adına kullandıkları bilgi kaynaklarına ve bu kaynakları tercih etme sıklıklarına ilişkin verilere ise Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2

Sınıf Öğretmenlerinin Güncel Bilgilere Ulaşmada Kullandıkları Bilgi Kaynakları ve Kaynakları Tercih Etme Sıklıkları

Bilgi Kaynakları	**Hiç**	**Nadiren**	**Bazen**	**Çoğunlukla**	**Her Zaman**
Televizyon	Ö7,Ö23 (f:2)	Ö2,Ö3,Ö6,Ö8,Ö12, Ö13,Ö16,Ö18, Ö21,Ö27 (f:10)	Ö20,Ö22,Ö26, Ö29,Ö30 (f:5)	Ö1,Ö4,Ö5,Ö9, Ö10,Ö11,Ö14, Ö15,Ö17,Ö24, Ö25,Ö28,Ö34, Ö35 (f:14)	Ö19,Ö31, Ö32, Ö33 (f:4)
Gazete	Ö7,Ö16,Ö23 (f:3)	Ö2,Ö3,Ö10, Ö14, Ö15,Ö28 (f:6)	Ö1,Ö5,Ö9,Ö17, Ö18,Ö21,Ö22 (f:7)	Ö4,Ö6,Ö8,Ö11, Ö12,Ö13,Ö20, Ö24,Ö25,Ö26, Ö27,Ö29,Ö31 (f:13)	Ö19,Ö30,Ö32, Ö33,Ö34,Ö35 (f:6)
Dergi	Ö1,Ö3,Ö7,Ö15, Ö17,Ö19,Ö23, Ö28 (f:8)	Ö2,Ö6,Ö11,Ö20, Ö22,Ö25,Ö26, Ö33,Ö34 (f:9)	Ö4,Ö5,Ö8,Ö9,Ö10, Ö14,Ö16,Ö18,Ö21, Ö24,Ö31,Ö32 (f:12)	Ö12,Ö13,Ö27, Ö29,Ö30,Ö35 (f:6)	-
İnternet	Ö6 (f:1)	Ö2,Ö9,Ö20 (f:3)	Ö1,Ö8,Ö16,Ö17 Ö28, Ö30,Ö34 (f:7)	Ö3,Ö4,Ö5,Ö11, Ö13,Ö15,Ö18, Ö25,Ö27,Ö32, Ö33 (f:11)	Ö7,Ö10,Ö12,Ö14, Ö19,Ö21,Ö22, Ö23,Ö24,Ö26, Ö29,Ö31,Ö35 (f:13)

(Tablo 2 Devamı)

Radyo	Ö1,Ö10,Ö13, Ö14,Ö15,Ö17, Ö21,Ö23,Ö24, Ö26, Ö28,Ö31(f: 12)	Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö18, Ö22,Ö25,Ö27,Ö29, Ö30,Ö32,Ö34 (f:12)	Ö5,Ö9,Ö11, Ö16, Ö33,Ö35 (f:6)	Ö6,Ö12,Ö20 (f:3)	Ö8,Ö19 (f:2)
Kaynak Kişi	Ö1,Ö4,Ö7,Ö13, Ö17,Ö19, Ö20, Ö30 (f:8)	Ö3,Ö5,Ö11,Ö14, Ö21,Ö22,Ö23,Ö25, Ö28,Ö33 (f:10)	Ö8,Ö15,Ö16,Ö18, Ö24,Ö27,Ö29,Ö31, Ö32,Ö35 (f:10)	Ö2,Ö6,Ö9, Ö12, Ö26 (f:5)	Ö10,Ö34 (f:2)
Bilimsel Toplantılar	Ö2,Ö7,Ö14, Ö15,Ö16,Ö17, Ö18,Ö19,Ö23, Ö30 (f:10)	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6, Ö8,Ö11,Ö20,Ö22, Ö24,Ö25,Ö26,Ö28, Ö31,Ö32,Ö33,Ö34 (f:17)	Ö9,Ö13,Ö29,Ö35 (f:4)	Ö12,Ö21,Ö27 (f:3)	Ö10 (f:1)
Bilimsel Kaynaklar	Ö2,Ö7,Ö14,Ö15, Ö17,Ö24 (f:6)	Ö1,Ö5,Ö8,Ö23, Ö28,Ö32 (f:6)	Ö3,Ö4,Ö6,Ö9,Ö13, Ö18,Ö19,Ö20,Ö22, Ö29,Ö31,Ö33,Ö34 (f:13)	Ö10,Ö11,Ö12, Ö16,Ö25,Ö26, Ö27,Ö30,Ö35 (f:9)	Ö21 (f:1)

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin en sık tercih ettikleri bilgi kaynaklarının televizyon, gazete ve internet olduğu görülmektedir. Katılımcıların 24'ü interneti, 19'u gazeteyi, 18'i ise televizyonu güncel bilgilere ulaşmak adına çoğunlukla ya da her zaman kullandığını ifade etmiştir. Katılımcıların en az kullandıkları bilgi kaynaklarının ise kaynak kişiler, radyo ve bilimsel toplantılar olduğu görülmektedir. Bu yönde görüş belirten 18 katılımcı kaynak kişileri, 24 katılımcı radyoyu, 27 katılımcı ise bilimsel toplantıları güncel bilgilere ulaşırken ya hiç kullanmadığını ya da nadiren kullandığını ifade etmiştir. Bununla birlikte 12 katılımcının dergiyi, 13 katılımcının ise bilimsel kaynakları güncel bilgilere ulaşmak adına bazen kullandıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bir senede genel ve mesleki türler kapsamında okudukları ortalama kitap sayılarına ilişkin verilere ise Tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 3

Sınıf Öğretmenlerinin Bir Senede Okudukları Genel ve Mesleki Türleri Kapsayan Ortalama Kitap Sayıları

Bir Senede Okunan ve Genel Türleri Kapsayan Ortalama Kitap Sayısı		
Kitap sayısı	**Katılımcılar**	**f**
Hiç	Ö19	1
1-5 arası	Ö1,Ö6,Ö7,Ö14,Ö22,Ö26,Ö28,Ö32	8
6-11 arası	Ö4,Ö5,Ö8,Ö9,Ö15,Ö16,Ö17,Ö21,Ö23,Ö24,Ö25,Ö34,Ö35	13
12-17 arası	Ö2,Ö3,Ö20,Ö27	4
18-23 arası	Ö12,Ö13,Ö29,Ö31	4
23 ve üzeri	Ö10,Ö11,Ö18,Ö30,Ö33	5
Bir Senede Okunan ve Mesleki Türleri Kapsayan Ortalama Kitap Sayısı		
Hiç	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö8,Ö11,Ö14,Ö15,Ö17,Ö19,Ö22,Ö24,Ö31	14
5'in altnda	Ö4,Ö7,Ö9,Ö12,Ö16,Ö23,Ö25,Ö27,Ö28,Ö29,Ö32,Ö34,Ö35	13
5-10 arasında	Ö10,Ö13,Ö20,Ö30,Ö33	5
10'un üzerinde	Ö18,Ö21,Ö26	3

Katılımcıların bir yılda okudukları ortalama kitap sayılarına yer verilen Tablo 3'de görüldüğü üzere; 6-11 ve 1-5 arasında kitap okuyan katılımcıların sayıca fazla olduğu görülmektedir. Bir katılımcı ise hiç kitap okumadığını dile getirmiştir. Katılımcıların bir senede okudukları ortalama kitap sayıları mesleki gelişim türüne dönük kitaplar açısından incelendiğinde ise, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun mesleki gelişim türüne yönelik kitap okumadığı ve bu türde kitap okuduğunu ifade eden katılımcıların ise okudukları kitap sayısının beşin altında olduğu görülmektedir.

3.2.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarına İlişkin Kişisel Bilgiler

Katılımcılar arasında yer alan sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetleri, mezun oldukları okul türleri, sınıf öğretmenliği bölümünü tercih sıraları ve akademik başarı ortalamaları Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyete, Mezun Olunan Okul Türüne, Sınıf Öğretmenliği Bölümünü Tercih Sırasına ve Akademik Başarı Ortalamasına İlişkin Bilgileri

Değişkenler	**Değişkenlerin Boyutları**	**f**	**Katılımcılar**
Cinsiyet	Kadın	18	A6,A9,A11,A12,A14,A15,A16,A17,A20, A21,A22, A24,A25,A26,A27,A30,A33,A34
	Erkek	17	A1,A2,A3,A4,A5,A7,A8,A10,A13,A18,A19, A23,A28,A29,A31,A32,A35
Mezun Olunan Okul Türü	Genel Lise	19	A1,A2,A3,A7,A9,A10,A11,A12,A14,A15, A18,A20,A22,A23,A26,A28,A31,A33,A35
	Anadolu Lisesi	8	A6,A13,A16,A19,A24,A30,A32,A34
	Anadolu Öğretmen Lisesi	1	A5
	Diğer (Süper Lise)	7	A4,A8,A17,A21,A25,A27,A29,
Tercih Sırası	1-6	8	A5, A7,A14,A20,A21,A27,A29,A33
	7-12	12	A4,A11,A13,A17,A18,A19,A22,A23,A24,A 25,A30,A34
	13-18	9	A1,A2,A8,A10,A12,A15,A26,A32,A35
	19-24	6	A3,A6,A9,A16,A28,A31
Akademik Başarı Ortalaması	2.01-2.50	9	A1,A3,A4,A11,A12,A18,A19,A30,A32
	2.51-3.00	16	A2,A5,A6,A7,A8,A9,A13,A14,A15,A16,A20 ,A23,A28,A29,A31,A35
	3.01-3.50	9	A10,A17,A21,A22,A24,A25,A27,A33,A34
	3.51-4.00	1	A26

Tablo 4'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının 18'i kadın, 17'si ise erkektir. Katılımcıların yarısından fazlasının (f: 19) genel lise mezunu olduğu ve sınıf öğretmenliği bölümü tercih sıralarının ise 7-12 arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımcıların yarıya yakını ise 2.51-3.00 arasında akademik başarı ortalamasına sahiptir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının güncel bilgilere ulaşmak adına kullandıkları bilgi kaynakları ve bu kaynakları tercih etme sıklıklarına ilişkin verilere ise Tablo 5'de yer verilmiştir.

Tablo 5

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Güncel Bilgilere Ulaşmada Kullandıkları Bilgi Kaynakları ve Kaynakları Tercih Etme Sıklıkları

Bilgi Kaynakları	**Hiç**	**Nadiren**	**Bazen**	**Çoğunlukla**	**Her Zaman**
Televizyon	A27,A29, A30, A33 (f:4)	A11,A13,A20, A23, A32 (f:5)	A1,A5,A6,A8,A10, A12,A14,A18,A19, A22,A23,A25,A26, A28,A34 (f:15)	A3,A7,A9,A15, A16,A17,A21, A31,A35 (f:9)	A2,A4 (f:2)
Gazete	A32,A33 (f:2)	A8,A12,A27 (f:3)	A5,A9,A13,A15, A16,A17,A18,A21, A22,A25,A26,A34 (f:12)	A1,A4,A6,A7,A11, A14,A19,A20,A23, A24,A28,A29,A30, A31,A35 (f:15)	A2,A3,A10 (f:3)
Dergi	A18,A21,A32 (f:3)	A1,A3,A8,A9,A11, A12,A14,A15,A16, A22,A23,A24,A27, A28,A34,A35 (f:16)	A2,A4,A5,A6,A13, A17,A20,A25,A29, A30,A31,A33 (f:12)	A7,A10,A19,A26 (f:4)	-
İnternet		A19,A23 (f:2)	A3 (f:1)	A2,A6,A8,A9,A11, A20,A21,A22, A25,A28,A30, A32,A33 (f:13)	A1,A4,A5,A7, A10,A12,A13, A14,A15,A16, A17,A18,A24, A26,A27,A29, A31,A34,A35 (f:19)
Radyo	A3,A8,A12,A14, A17,A21,A22, A24,A28,A29, A32,A33,A34 (f:13)	A1,A6,A10,A11, A13,A15,A16, A18,A20,A23, A25, A27,A30 (f:13)	A2,A4,A5,A9, A19,A35 (f:6)	A7,A31 (f:2)	A26 (f:1)
Kaynak Kişi	A13 (f:1)	A1,A4,A8,A9,A11, A19,A22,A24,A30 (f:9)	A2,A3,A5,A12,A15 A16,A21,A25,A28, A32,A33 (f:11)	A7,A14,A17,A18, A20,A23,A27, A29,A31,A34 (f:10)	A6,A10,A16, A35 (f:4)
Bilimsel Toplantılar	A11,A12,A13, A17,A18,A20, A22,A23,A24, A30, A32,A35 (f:12)	A1,A3,A4,A5,A8 A9,A14,A15,A21, A27,A28,A29, A31,A34 (f:14)	A2,A6,A16,A19, A25,A26,A33 (f:7)	A7,A10 (f:2)	-
Bilimsel Kaynaklar	A17,A18 (f:2)	A9,A11,A13,A15, A19,A20,A22,A23, A29,A30 (f:10)	A2,A3,A4,A5,A8, A12,A14,A16,A21, A26,A31,A32,A34 (f:13)	A6,A7,A24,A25, A28,A35 (f:6)	A1,A10,A27, A33 (f:4)

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının en sık tercih ettikleri bilgi kaynaklarının internet, gazete ve kaynak kişiler olduğu görülmektedir. Katılımcıların 32'si interneti, 18'i gazeteyi, 14'ü ise kaynak kişileri güncel bilgilere ulaşmak adına çoğunlukla ya da her zaman kullandığını ifade etmiştir. Katılımcıların en az kullandıkları bilgi kaynaklarının ise radyo, bilimsel toplantılar ve dergiler olduğu görülmektedir. Bu yönde görüş belirten 26 katılımcı radyo ve bilimsel toplantıları, 19 katılımcı ise dergileri, güncel bilgilere ulaşırken ya hiç kullanmadığını ya da nadiren kullandığını ifade etmiştir. Bununla birlikte 15 katılımcının televizyonu, 13 katılımcının ise bilimsel kaynakları güncel bilgilere ulaşmak adına bazen kullandıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bir senede okudukları ortalama kitap sayılarına ilişkin verilere ise Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bir Senede Okudukları Ortalama Kitap Sayıları

Bir Senede Okunan Ortalama Kitap Sayısı	
Kitap sayısı	**Katılımcılar**
1-5 arası	A8,A11,A17,A18,A21,A22,A25,A34
6-11 arası	A4,A5,A6,A9,A12,A13,A15,A23,A27,A31,A35
12-17 arası	A1,A2,A3,A14,A20,A29,A33
18-23 arası	A10,A19,A26
23 ve üzeri	A7,A16,A24,A28,A30,A32

Öğretmen adaylarının bir yılda okudukları ortalama kitap sayılarına yer verilen Tablo 6'da görüldüğü üzere; katılımcıların 11'inin okuduğu ortalama kitap sayısının 6-11 arasında olduğu, bununla birlikte 1-5 arasında, 12-17 arasında ve 23 ve üzeri sayıda kitap okuyan katılımcıların sayıca birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Üç katılımcı ise bir yılda ortalama olarak 18-23 arasında kitap okuduğunu ifade etmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin elde edilmesinde standartlaştırılmış açık uçlu görüşmelerden yararlanılmış, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımında; görüşmelerden önce tüm sorular dikkatlice hazırlanırken,

soruların katılımcılara aynı tarzda ve sırada sorulması gerekmektedir. Bu yaklaşımla gerçekleştirilen görüşmelerde tüm katılımcılara aynı soruların yöneltilmesi görüşmecinin etkisini ve öznel yargılarını en aza indirgemede etkili görülürken, bu yönüyle elde edilen verilerin analizini de kolaylaştırılmaktadır (Patton, 2002).

Yarı yapılandırılmış görüşmeler yanıtlayıcıların özgün cevaplarını ortaya çıkarmak için tasarlanmış bir dizi biçimsel sorudan oluşurken, sonrasında benzeşen ve karşılaştırılabilen bilgiyi elde etmede sıklıkla kullanılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Araştırma sürecinde sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarının hazırlanma süreci ve özellikleri ayrı başlıklar altında sunularak açıklanmıştır.

3.3.1. Görüşme Formlarının Hazırlanması

Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmacı tarafından iki görüşme formu hazırlanmıştır. Bu formlar EK 1'de yer alan "Öğretmen Adayı Görüşme Formu" ve EK 2'de yer alan "Öğretmen Görüşme Formu" olmak üzere çalışma grubunda yer alan katılımcılara yönelik geliştirilmiştir. Öğretmenlere yönelik geliştirilen formda eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterliklere ilişkin görüşleri ortaya çıkarmaya yönelik soruların yanında eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılmasına ve öğretim süreci kapsamında uygulanan etkinlikleri, uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükleri ve bu güçlükleri ortadan kaldırmaya dönük alınan önlemleri içeren sorulara yer verilmiştir. Öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen formda ise ilk iki boyuta yer verilmiş, diğer boyutta ise lisans öğrenimleri boyunca alınan derslerin eleştirel düşünmenin öğretimi açısından değerlendirilmesine ve eğitim fakültelerinde öğretim sürecindeki yeterliklerini sağlayacak uygulamaların belirlenmesine yönelik sorulara yer verilmiştir. Görüşme formları bu haliyle Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan, düşünme becerilerinin öğretimine dönük çalışmaları olan, nitel araştırma yöntemlerini araştırmalarında kullanmış ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı tez danışmanlıkları yapmış 10 alan uzmanının görüşüne sunulmuş, alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra iki sınıf öğretmeni adayı ve üç sınıf öğretmeninden oluşan katılımcılarla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir.

Pilot uygulama sürecinde belirlenen iki öğretmen adayı ile 20 Aralık 2010 tarihinde ön görüşme gerçekleştirilmiş ve bu görüşmeler 25 dakika sürmüştür. Görüşmelere başlamadan önce öğretmen adaylarına araştırmanın amacı hakkında bilgi

verilmiş ve görüşme sırasında ses kayıt cihazına görüşmelerin kaydedileceği belirtilmiştir. Ön görüşme yapılacak öğretmenler belirlenerek randevu alınmış, birinci katılımcıyla 23 Aralık 2010, ikinci katılımcıyla 24 Aralık 2010 ve üçüncü katılımcıyla 27 Aralık 2010 tarihinde ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmelerin ortalama süresinin 25 dakika olduğu belirlenmiş ve yine görüşmelere başlamadan önce öğretmenlere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, görüşme sırasında ses kayıt cihazına görüşmelerin kaydedileceği belirtilmiştir. Bütün görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilerek, katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar gözden geçirilerek çözümlenmiş ve anlaşılmayan soru maddeleri değiştirilerek yeni düzenlemelerle uzman görüşüne sunulmuştur.

Alınan görüşler doğrultusunda görüşme sorularının belirlenen sıra ile sorulmasına karar verilmiş, buna ilaveten öğretmenler için hazırlanan formda 2. ve 10. soruları daha anlaşılır kılmak adına düzenlemeler yapılmıştır. Öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan formda ortak olan 2. soruda da aynı düzenleme gerçekleştirilmiş ve eleştirel düşünmenin öğretiminde karşılaşılan güçlükleri azaltmak ya da ortadan kaldırmak için neler yapılabileceğine ilişkin hazırlanan 10. soru görüşme formundan çıkarılmıştır.

Görüşmeler sırasında katılımcı tarafından herhangi bir sorunun yanıtının tam olarak verilmediği durumlarda katılımcıya "Açıklar mısınız" ve "Niçin" biçiminde soruların sorulmasına karar verilmiş, belirli bir sorunun yanıtına başka bir soruda yer verilmesi durumunda, "bu görüşlerinize ilaveten başka bir şey eklemek ister misiniz?" biçiminde bir soruya yer verilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Görüşme esnasında önceden belirlenen izleyici sorular yardımı ile daha ayrıntılı cevaplara ulaşılması amaçlanmıştır. Pilot uygulama çalışmasının ardından araştırma sürecinde kullanılmak üzere sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarına yönelik iki görüşme formu oluşturulmuştur.

3.3.2. Öğretmen Görüşme Formu

Sınıf öğretmenlerine yönelik hazırlanan yarı yapılandırmış görüşme formunda öncelikle öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemeyi amaçlayan sorulara yer verilmiştir. Bu soruların ardından araştırmanın alt amaçları doğrultusunda öğretmenlere 13 soru yöneltilmiştir. Yöneltilen ilk üç soruda katılımcıların eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, sonraki beş soruda ise eleştirel

düşünmenin öğretimine ilişkin görüşlerinin ve bu sürece yönelik yeterlik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Görüşme formunun son kısmında katılımcılara ilköğretim programlarının eleştirel düşünme becerisini kazandırmadaki yeterliğine ilişkin sorular yöneltilirken, görüşme formunun sonunda katılımcılardan eklemek istedikleri başka düşünce ya da önerileri varsa belirtmeleri istenmiştir.

3.3.3. Öğretmen Adayı Görüşme Formu

Sınıf öğretmeni adaylarına yönelik hazırlanan yarı yapılandırmış görüşme formunda öncelikle öğretmen adaylarının kişisel bilgilerini belirlemeyi amaçlayan sorulara yer verilmiştir. Bu soruların ardından araştırmanın alt amaçları doğrultusunda katılımcılara 12 soru yöneltilmiştir. Yöneltilen ilk üç soruda katılımcıların eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, sonraki beş soruda ise eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik görüşlerinin ve bu sürece dönük yeterlik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Görüşme formunun son kısmında yer alan sorularda katılımcıların hizmet öncesi öğretmen eğitimi programını eleştirel düşünmenin öğretimine katkısı açısından değerlendirmeleri istenmiş ve ilköğretim programlarının eleştirel düşünme becerisini kazandırmadaki yeterliğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Görüşme formunun sonunda katılımcılardan eklemek istedikleri başka düşünce ya da önerileri varsa belirtmeleri istenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 27 Aralık 2010 ile 24 Şubat 2011 tarihleri arasında sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelere önce başlanmış, görüşmeler 27 Ocak 2011 tarihine kadar sürmüş bu süreçte sınıf öğretmenlerinin yanı sıra beş öğretmen adayı ile de görüşülmüştür. Öğretmen görüşmelerinin sonlanmasının ardından 10 Şubat 2011 tarihinden itibaren iki haftalık süre içerisinde kalan 30 öğretmen adayı ile görüşülerek, veri toplama süreci sona ermiştir.

Sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenlerden randevu alınmış ve boş ders saatlerinde okullarında bulunan boş sınıflarda, kütüphanede, müdür yardımcısı odasında ve rehber öğretmen odasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde ise katılımcılara uygun olan gün ve saatler

belirlenmiş ve araştırmacının çalıştığı kurumdaki odasında, kurumda bulunan toplantı odasında ve boş dersliklerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Gönüllülük esasına göre belirlenen katılımcılara öncelikle araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve görüşmelerin ses kayıt cihazıyla kaydedileceği hatırlatılarak tekrar izin alınarak görüşmelere başlanmıştır. Görüşme sürecinde ise katılımcıların anlamadığı sorular olduğunda kendilerine yönlendirici olmayacak şekilde açıklamalar yapılmış ve önceden belirlenen izleyici sorular kullanılmıştır. Bütün görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilirken, öğretmen görüşmeleri ortalama olarak 30 dakika, öğrenci görüşmeleri ise 25 dakika sürmüştür. Bu sürecin sonunda 35 sınıf öğretmeni ve 35 sınıf öğretmen adayı olmak üzere toplamda 70 katılımcı ile görüşme yapılmıştır. Görüşmelerle toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra sınıf öğretmenleri için 408 sayfa, öğretmen adayları için ise 369 sayfa olmak üzere toplamda 777 sayfalık ham veri metinleri elde edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Bogdan ve Biklen'e (2007) göre veri analizi; bulgulara ulaşılabilmesi adına bir araya getirilen görüşme transkriptleri, alan notları ve diğer materyallerin sistematik olarak düzenlendiği bir araştırma sürecidir.

Patton (2002) ise içerik analizinin, belirli büyüklükteki nitel verilerdeki esas bağlamların ve anlamların ortaya çıkartılması adına kullanıldığını belirtmiş, bu süreçteki işlemlerin temel amacının toplanan verileri açıklayabilecek örüntülere ve temalara ulaşmak olduğunu ifade etmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2008) bu amaca ulaşılmasında toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı biçimde organize edilmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. Araştırmanın veri analizi boyutuyla ilgili olarak Yıldırım ve Şimşek'in (2008, s.227-237) önerileri doğrultusunda gerçekleştirilen işlemler aşağıda açıklanmıştır:

Verilerin kodlanması

Öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşme kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmış ve toplamda 777 sayfalık ham veri metinleri elde edilmiştir. Kodlama işlemine geçmeden önce her iki gruba ait görüşmeler katılımcıların görüşme formunda sıra numarasına göre kodlanmış, öğretmenler için Ö1, Ö2.., öğretmen adayları için ise A1, A2,… şeklinde kodlar kullanarak, araştırma verileri, iki ayrı veri seti halinde düzenlenmiştir. Kodların oluşturulmasında kullanılan kavramlarda araştırma soruları ve ilgili alan yazında yer alan kavramlar dikkate alınmıştır. Aşağıda belirtilen Tablo 7'de eleştirel düşünmenin öğretimine uygun sınıf ortamının özelliklerinin ham veri metinlerinde kodlanmasına ilişkin örnekler yer almaktadır.

Tablo 7

Sınıf Ortamının Özelliklerine İlişkin Görüşme Verileri ve Bu Verilerden Ortaya Çıkan Kod Örnekleri

Kod Örnekleri	**Ham veri Örnekleri**
Demokratik	*Bu becerinin öğrencilere kazandırılması için önce öğretmen arkadaşımın yani benim sınıf içerisinde **demokratik** bir ortam yaratmam gerekiyor. Ö17* *Ya da sınıf ortamında yapılan şeyler **demokratik** ortam yarattırılarak eleştirel düşünmeye geçilebilir bunlar yapılabilir. A25*
Görüşlerin rahat ve özgürce ifade edildiği	*Psikolojik açıdan öğrencinin kendini **rahat hissedebileceği** çeşitli etkinliklerde görev almaktan kaçınmayacağı bir ortam haline getirilmelidir Ö21* *Öğrenciler öncelikle **özgür** bırakılmalı, kendilerini **rahat** hissetmeliler. Benden çekinmeden düşüncelerini ifade edebilmeliler. Hani ben böyle bir sınıf ortamı oluşturmayı düşünüyorum. A15*
Teknolojik açıdan donanımlı	*Her sınıfta en az bir **bilgisayar olmalı projeksiyon olmalı** yani bunlar bir kere artık çağımız gereği bunların kullanılması lazım. Ö18* *Gerekli **teknolojik** gösteri şeyler de olabilmeli. **Projeksiyon** tarzında. A23*

Tablo 7'de belirtilen kodlara ulaşılmasında genel bir çerçeve içerisinde yapılan kodlama türü tercih edilmiştir. Bu tür bir kodlamada önceden alanyazında yer alan kavramsal yapı dikkate alınırken, ortaya çıkan farklı kodlar tümevarımcı bir anlayışla kod listesine eklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu anlayışla gerçekleştirilen kodlama sürecinde ham veri metinleri satırlar halinde okunarak, alanyazın dikkate alınmış, araştırmanın amaçları doğrultusunda gerekli kavramlara ulaşılmış ve bu kavramlar her bir görüşmeci için bilgisayar ortamında kaydedilerek düzenlemiştir. Üzerinde kodlama yapılan görüşme verilerinden, Sınıf Öğretmenlerinden Biri İle Gerçekleştirilen Görüşme Metni Örneği EK 3'de; Sınıf Öğretmeni Adaylarından Biri İle Gerçekleştirilen Görüşme Metni Örneği ise EK 4'de sunulmuştur.

Temaların Oluşturulması

Kodlama işleminin ardından, her bir araştırma sorusuna yönelik elde edilen kodların ortak yönleri bir araya getirilmiş ve bu kodları bir araya toplayan temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Tablo 8'de eleştirel düşünmenin öğretimine uygun sınıf ortamının özelliklerine yönelik ham veri metinlerinden elde edilen kodlara ve kodları bir araya getiren tema örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 8

Sınıf Ortamının Özelliklerine İlişkin Tema ve Kod Örnekleri

Tema Örnekleri	**Kod Örnekleri**
Öğrenci Merkezli Öğrenmeyi Destekleyen	• Fiziksel açıdan rahat ve donanımlı • Teknolojik açıdan donanımlı • Öğrenciyi aktif kılan
Psikolojik Açıdan Özgür	• Görüşlerin rahat ve özgürce ifade edildiği • Eleştiri ve yoruma açık • Demokratik

Tablo 8'de görüldüğü gibi araştırmanın amaçları doğrultusunda ham veri metinlerinden elde edilen kodlar, ortak özellikleri doğrultusunda kategorilere ayrılmış ve temalara ulaşılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008) toplanan verilerin temalar

aracılığıyla kategorize edildiği bu işlemi tematik kodlama olarak tanımlamıştır. Araştırma öncesinde, süreç içerisinde ya da veri toplama sürecinin sonrasında oluşturulabilen temalar soyut ve çoğu zaman da belirsizdir. İlgili alanyazın temalar için zengin bir veri kaynağı olmakla birlikte araştırmacının konu alanındaki deneyimi bu temaların belirlenmesinde önemlidir (Ryan ve Bernard, 2000).

Araştırmanın veri analizinde daha önce belirtildiği gibi genel bir çerçeve içerisinde kodlama yapılmıştır. Temaların oluşturulmasında da aynı yaklaşım benimsenmiş bu doğrultuda ortaya çıkan temaların ve bu temalar altında yer alan kodların birbiriyle ilişkisini belirlemede alanyazın göz önünde bulundurulmuş, bununla birlikte bütüncül bir yaklaşım içerisinde veriler çözümlenmiştir. Bunu sağlamak adına belirli aralıklarla uzman görüşüne sunulan kodlar ve temalar üzerinde düzeltmeler yapılmış, bazı kodlar bir araya getirilerek daha geniş bir kavramla ifade edilmiştir. Verilere ilişkin kodlar ve temalardaki düzenlemelerin ardından ana hatlarıyla ortaya çıkan bulgular yorumlanmıştır. Bu süreçte düzenlenen ve yorumlanan verilerin tamamı bulgular kısmında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.5.1. Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamanın en önemli ölçütlerinden olan geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasında uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcı teyidi, ayrıntılı betimleme amaçlı örnekleme, tutarlık incelemesi ve teyit incelemesi gibi yöntemler kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Aşağıda bu çalışmada farklı araştırmacıların önerileri doğrultusunda yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları açıklanmıştır.

Nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamaya dönük işlemlerden biri araştırmanın gerçekleştirildiği durumun, katılımcıların ve temaların ayrıntılı bir şekilde betimlenmesidir. Bu ayrıntılı betimleme okuyucuya açıklamaların inandırıcılığını anlamlandırma fırsatı sunarken, aynı zamanda bulguların benzer durumlara uygulanabilirliği konusunda karar vermesi için de olanak sağlar (Creswell ve Miller, 2000). Johnson ve Chiristensen ise (2004), nitel araştırmanın raporlaştırılmasında katılımcıların özellikleri, katılımcılarla kurulan iletişim ve araştırma bağlamına ilişkin betimleyici bilgilerin verilmesinin nitel araştırmanın geçerliliğini arttıracağını belirtmişlerdir.

LeCompte ve Goetz de (1982) nitel araştırmaların güvenilirliğine ilişkin önerdikleri stratejilerde öncelikle toplanan verilerin herhangi bir yorum katılmadan, betimsel bir yaklaşımla okuyucuya sunulması gerektiğini ifade etmişler, doğrudan alıntılarla zenginleştirilen bu tür betimlemelerin araştırmacı açısından yapacağı yorum ve açıklamalara temel oluşturmada etkili olduğunu, okuyucuya ise sonuçları verilere göre değerlendirme fırsatı sunduğunu belirtmişlerdir (Akt., Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.262).

Bu bağlamdan hareketle araştırma bulgularının sunulmasında görüşmelerden elde edilen bilgiler herhangi bir yoruma yer verilmeden sunulmuş, oluşturulan temalar açıklanırken doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve bu alıntıların ham veri metinlerindeki sayfa numaralarına yer verilmiştir. Bununla birlikte araştırma raporunda katılımcıların belirlenmesi, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin analizi gibi süreçlere dönük ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasında kullanılan başka bir yöntem ise katılımcıların seçimine ilişkindir. Nitel araştırmada aktarılabilirliği arttırmak için amaçlı örnekleme yönteminin kullanılması gerekirken, bu örnekleme yöntemiyle hem genele hem de özele ait bilgilere ulaşılması mümkün olmaktadır. Süreç içerisinde araştırmacıya esneklik tanıyan bu yöntemle araştırmacı olay ve olguları doğasına uygun biçimde ortaya koyarken, okuyucuya kendi uygulamalarında var olabilecek değişkenliği ve çeşitliliği anlaması adına önemli bir katkı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma sürecinde de amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış, araştırmaya dâhil edilen katılımcıların farklılık yaratacak biçimde seçilmesi ve bu sayede hem genel hem de özel bilgilere ulaşılması amaçlanmıştır.

Geçerliği ve güvenilirliği artırmada alınması gereken diğer bir önlem ise çeşitlemedir. Bu yöntemde farklı yolların ve kaynakların kullanımıyla ulaşılan sonuçların ve bilgilerin çapraz kontrolü yapılmaktadır. Bu amaçla gerçekleştirilen çeşitlendirme veri kaynağı, yöntem, araştırmacı ve kurama dönük olabilirken, bu boyutlardan birinde gerçekleştirilen çeşitlendirmeyle farklı yolların ve kaynakların birbirini destekleyici ve teyit edici biçimde sunulmasına da olanak sağlanmaktadır (Patton, 2002; Johnson ve Chiristensen,2004). Bu çalışmada da veri kaynağı olarak sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları kullanılmış aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullardan seçilmesine dikkat edilerek bu farklı kaynaklardan ulaşılan bilgilerin tutarlılığı incelenmiş ve karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak adına önerilen stratejilerden bir diğeri ise elde edilen verilerin analizinde bir başka araştırmacının kullanılmasıdır (LeCompte ve Goetz, 1982, Akt., Yıldırım ve Şimşek, 2008; Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışmada da kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak amacıyla görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizinde Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapmakta olan bir öğretim üyesi ikinci kodlayıcı olarak görev alarak öğretmen görüşmelerinden beş, öğretmen adayı görüşmelerinden de beş tane olmak üzere toplamda 10 görüşme metnini analiz etmiştir. Bu çalışmaların sonucunda araştırmacı ve uzman tarafından sunulan kodlar incelenmiş, "görüş ayrılığı" ve "görüş birliği" olan kodlar işaretlenmiştir. Bu çalışmanın ardından araştırmanın kodlayıcı güvenilirliğinin hesaplanması için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen aşağıdaki uyuşum yüzdesi kullanılmıştır.

$$\text{Güvenilirlik} == \frac{\text{(Görüş Birliği)}}{\text{(Görüş Birliği) + (Görüş Ayrılığı)}} \text{ x } 100$$

uzlaşma yüzdelerinin ortalaması alınmış ve iki kodlayıcı arasındaki uyuşma oranı .87 olarak hesaplanmıştır. Analizlerin ardından kodlayıcılar arasındaki tutarlığı incelemek amacıyla bir araya gelinerek, görüş ayrılıkları tartışmaya açılmış ve uzlaşmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte öğretmen ve öğretmen adaylarına ait görüşme metinleri araştırmacı tarafından üç hafta arayla ikinci kez kodlanmış, farklı zamanlarda gerçekleştirilen analizlerin tutarlılığı incelenmiştir. Bu analizlerin sonucunda ulaşılan kodlar arasında büyük oranda tutarlık belirlenmiş, ikinci kodlama sürecinde belirli sayıda olan ve farklılık gösteren kodlar ise araştırmacı tarafından uzman görüşüne sunulmuştur. Ulaşılan kodların değerlendirilmesinin ardından, ikinci analiz sürecinde ortaya çıkan kodlar üzerinde uzlaşmaya varılmıştır.

Araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden, yapılan araştırmayı çeşitli boyutları ile incelemesinin istenmesi inandırıcılık konusunda alınabilecek önlemlerden bir diğeridir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Güvenirlik çalışmalarının bu boyutunda iki ayrı uzmandan daha görüş alınmış, bu doğrultuda analiz süreci içerisinde ulaşılan kodlar ve temalar belirli aralıklarla uzmanlara sunularak değerlendirilmiş, farklı temalar altında ele alınan durumlar tartışılmış ve gerekli düzeltmelerle görüş birliğine varılmıştır.

3.5.2. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Bogdan ve Biklen (2007) insanı konu alan araştırmalarda etik konusunda dikkat edilmesi gereken iki geleneksel uygulamaya değinmişlerdir. Bu uygulamalardan ilki bireylerin araştırmaya gönüllü olarak katılması, araştırmanın doğası ve karşılaşabilecekleri tehlike ve zorunluluklar konusunda bilgilendirilmeleridir. Diğer bir uygulama ise katılımcıların elde edecekleri kazanımlardan daha büyük bir riske maruz kalmamalarıdır.

Bu araştırmada belirtilen iki etik uygulaması da dikkate alınmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının seçiminde, gönüllülük ilkesi esas alınmış, katılımcıların gönüllü olarak araştırmaya katıldıkları bir kez daha teyit edildikten sonra, ses kayıt cihazı kullanılmasına izin verip vermedikleri sorulmuş ve alınan yanıtların ardından kendilerine araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcılara istedikleri zaman görüşmelere son verebilecekleri belirtilmiş ve görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Araştırma raporunun sunumunda ise katılımcıların görev yaptıkları okullara ve isimlerine yer verilmemiş, bunun yerine okulların sosyo-ekonomik düzeyleri belirtilmiş, katılımcıların adları yerine sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşmeye katılım sıralarına göre oluşturulan kodlardan yararlanılmıştır.

3.5.3. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda dış güvenilirliğin sağlanmasında öncelikle araştırmacının süreç içerisindeki konumunu (katılımcı gözlemci, çalışılan durumla ilgili ön deneyimler gibi) açık hale getirmesi gerektiği belirtilmektedir (LeCompte ve Goetz, 1982; Akt., Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.260).

Bu çalışmada da araştırmacı, veri toplama sürecinde mümkün olduğunca objektif davranmaya, önyargılarından uzak durarak, araştırmacı-katılımcı etkileşiminde bağımsız kalmaya çalışmıştır. Bu durumun sağlanması için veri toplama sürecinde katılımcıların görüşlerini etkilememek adına gönüllülük esasına göre belirlenen öğretmenlerle ilk kez görüşmeler esnasında tanışılmıştır. Araştırma sürecine katılan öğretmen adayları ile aynı fakülte içerisinde olunmasına rağmen, katılımcılarla ilk kez görüşmeler için alınan randevular esnasında tanışılmıştır. Öğretmen adaylarının

araştırmacının görev yaptığı bölüm dışında öğrenim görmesi dikkate alınarak, katılımcıların görüşlerini bağımsız bir şekilde ifadesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Bununla birlikte araştırmacı görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların sosyo ekonomik düzeyini ve çalışma saatlerini ve öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde bulundukları saatleri göz önünde bulundurmuş, görüşmeler sırasında oldukça esnek ve anlayışlı davranmaya ve görüşme sürecine ait her türlü veriyi gerek ses kayıt cihazıyla gerekse aldığı notlarla mümkün olduğunca kaydetmeye çalışmıştır. Görüşmeler esnasında, araştırma sürecinin ilkelerine bağlı kalmak kaydıyla katılımcılarla kurulan diyaloglarda samimi ve içten davranılmasına özen gösterilmiş, görüşmelere gönüllü olarak katılan katılımcılara, görüşmelerin başında ve sonunda araştırma sürecine olan katkılarından dolayı teşekkür edilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmelerin büyük çoğunluğunda katılımcılara isimleri ile hitap edilmiş, verilerin analizinde ve raporlaştırılmasında ise katılımcılara verilen kodlardan yararlanışmıştır. Görüsmeler sırasında sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yöneltilen soruları istedikleri genişlikte ve sırada yanıtlamasına izin verilmiş ve katılımcıların yönlendirilmesinden özellikle kaçınılmıstır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve öğretimi konusundaki bilgi ve becerilerini ve bu konudaki yeterlik algılarını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda Adana İli Merkez İlçelerinde görev yapan 35 sınıf öğretmeni ve Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 35 sınıf öğretmeni adayı ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular dört ana bölümde sunulmuştur. Birinci bölümde eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılmasına ilişkin bulgular yer almış, ikinci bölümde eleştirel düşünmenin öğretimine ilişkin bilgi ve becerileri, bilgi ve becerilerine dönük yeterlik algıları ile yeterlik algılarının nedenlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde mevcut öğretim programlarının eleştirel düşünmeyi kazandırmadaki yeterliğine ilişkin bulgular yer alırken, dördüncü bölümde ise hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının eleştirel düşünmenin öğretimindeki katkısına ilişkin bulgular sunulmuştur. Bulguların sunulmasında doğrudan alıntılara yer verilmiş, öğretmenler için Ö1, Ö2 şeklinde kodlar kullanılırken öğretmen adayları için ise A1, A2 şeklinde kodlar tercih edilmiştir. Ham veri metinlerinden yapılan alıntıların kime ait olduğu katılımcıların sırasına göre oluşturulmuş bu kodlar ile belirtilmiş ve alıntıların sonuna ham veri metinlerindeki sayfa numaraları eklenmiştir. Bulguların sunumunda araştırmanın alt amaçları doğrultusunda belirlenen sıra izlenmiştir.

4.1. Eleştirel Düşünmenin Kavramsallaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme kavramı, eleştirel düşünen birey özellikleri, eleştirel düşünmenin önemi ve eleştirel düşünmeye yönelik bilgi ve beceri düzeyleri konusundaki yeterlik algıları ile ilgili görüşlerine yer verilmiş ve bu doğrultuda dört alt başlık oluşturulmuştur. Her bir alt başlıkta sunulan bulgularda sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının görüşlerine birlikte yer verilmiştir.

4.1.1. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Kavramsallaştırılmasına İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarına yöneltilen ilk soruda eleştirel düşünmeyi nasıl kavramsallaştırdıkları araştırılmıştır. Katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde eleştirel düşünmeyi "Entelektüel Şüphecilik", "Bilgiyi Anlamlandırma ve Yargılama", "Çoklu Bakış Açısı" ve "Bağımsız Düşünme" temaları altında kavramsallaştırdıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre oluşturulan temalar, temaların altında yer alan kodlar ve kodlara ilişkin frekans değerleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Sınıf Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Kavramsallaştırılmasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları

Sınıf Öğretmenleri

Temalar	Kodlar	f
Entelektüel Şüphecilik		**18**
	Sorgulama	14
	Eleştirme	3
	Nedenleri sunma	1
Bilgiyi Anlamlandırma ve Yargılama		**14**
	Bilgiyi Yorumlama	6
	Akıl süzgecinden geçirme	4
	Bilgiyi anlamlandırma	3
	Ölçüte dayalı karar verme	1
Çoklu Bakış Açısı		**13**
	Farklı açılardan bakma	5
	Farklı görüşlere açık olma	3
	Artı ve eksileri görme	3
	Ortak karara varma	1
	Birden fazla doğru	1

(Tablo 9 Devamı)

Bağımsız Düşünme		**8**
	Görüş belirtme	4
	Görüşlerin tarafsız olması	1
	Önyargılardan uzak olma	1
	Kalıplaşmış düşüncelerin dışına çıkma	1
	Yaratıcılık	1
Sınıf Öğretmeni Adayları		
Çoklu Bakış Açısı		**21**
	Farklı açılardan bakma	10
	Artı ve eksileri görme	**7**
	Farklı görüşlere açık olma	2
	Alternatifleri sunma	1
	Çok boyutlu düşünme	1
Entelektüel şüphecilik		**16**
	Sorgulama	10
	Eleştirme	3
	Nedenleri arama	3
Bilgiyi Anlamlandırma ve Yargılama		**10**
	Bilgiyi Yorumlama	4
	Akıl süzgecinden geçirme	2
	Neden sonuç ilişkisi kurma	1
	Üst düzey düşünme	1
	Ölçüte dayalı karar verme	1
	Yargılama	1
Bağımsız Düşünme		**3**
	Kalıplaşmış düşüncelerden kurtulma	2
	Bireysel bakış açısı	1

Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılmasına ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşturulan temalar ve kodların yer aldığı Tablo 9'da sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşlerini aynı temalar altında benzer kodlarla açıkladıkları görülürken, katılımcıların görüşleri ayrı

başlıklar altında açıklanarak sunulmuştur. Bu açıklamaların ardından ortaya çıkan bulguların karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Ortaya çıkan temalar incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının eleştirel düşünmeyi entelektüel şüphecilik teması altında açıkladıkları görülmektedir. Bu tema altında görüş belirten 18 katılımcının 14'ü eleştirel düşünmeyi sorgulama kavramıyla açıklamıştır. Ö13 bu yöndeki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *"(...) bir de bu eleştirel düşüncede kendi düşüncesinin yanında bir de çevresinin düşünceleri de çok önemli. Onları da sorgulayabilmeli. Sorgularsa kendi düşüncesini ya da çevresindeki düşüncelerin yanlı ya da taraflı olduğunu ya da hataya düştüğünde onu da ayırt edebilir"* (s.132). Entelektüel şüphecilik teması altında görüş belirten 3 katılımcı eleştirme kavramıyla eleştirel düşünmeyi açıklarken, 1 katılımcı ise nedenleri sunma olarak tanımlamıştır. Eleştirme kavramına değinen Ö29 bu görüşünü şöyle ifade etmiştir: *"(...) gerektiğinde yermesi o konuyla ilgili yergide bulunması, eleştirmesi konuyu"* (Ö29, s.327).

Sınıf öğretmenleri arasından 14 katılımcı bilgiyi anlamlandırma ve yargılama teması altında görüş belirtirken, 6 katılımcının yorumlama ve 4 katılımcının ise akıl süzgecinden geçirme kodlarından yararlanarak eleştirel düşünmeyi kavramsallaştırdıkları görülmektedir. Bu katılımcılarda biri eleştirel düşünmeyi bu iki kavrama da değinerek şu şekilde açıklamıştır: "*Eleştirel düşünme öğrencilerin aldığı bilgileri, kendi akıl süzgecinden geçirerek yeniden yorumlayarak hayata uygulaması anlamı taşıyor bence*" (Ö30, s.339). Bu tema altında görüş belirten katılımcıların üçünün eleştirel düşünmeyi bilgiyi anlamlandırma ile ilişkilendirdiği, 1 katılımcının ise ölçüte dayalı karar verme olarak tanımladığı görülmüştür. Eleştirel düşünmeyi bilgiyi anlamlandırma olan gören Ö12'nin görüşleri ise şöyledir: "*Herhangi bir bilgiyi, herhangi bir konudaki bilgiyi ezbere dayanmadan (...) hayatın içinde konumlandırarak anlamak"* (Ö12, s.118).

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusuna ortaya çıkan diğer bir tema ise çoklu bakış açısıdır. Bu tema altında görüş belirten 13 katılımcının 5'i eleştirel düşünmeyi farklı açılardan bakma kavramıyla açıklamış, 6 katılımcının 3'ü farklı görüşlere açık olma, 3'ü de artı ve eksikleri görme olarak tanımlamıştır. Bu tema altında görüş belirten 1 katılımcının ise birden fazla doğru olabileceğine ilişkin görüşüyle

eleştirel düşünmeyi kavramsallaştırdığı görülmüştür. Ö22 farklı açılardan bakmayı vurgulayarak, eleştirel düşünmeden çıkardığı anlamı şu şekilde ifade etmiştir: "*Eleştirel düşünme farklı yönden düşünme yani çocuğun tek yöne bakmayıp düşüncelerini daha geniş kapsamlı anlatabilmesi anlamına geliyor bana göre"*(Ö22, s.239). Ö19 öğrenci davranışlarına yönelik tanımlamasında öğrencilerin artı ve eksileri görmesi ile eleştirel düşünmeyi ilişkilendirmiş ve eleştirel düşünmeden çıkardığı anlamı şu şekilde ifade etmiştir: "*Eleştirel düşünce öğrenci dinlerken aynı zamanda hani dersle ilgili artılarını eksilerini olumlu olumsuz yönlerini sorgulayarak yani dersi dinliyorsa bu eleştirel düşünmedir*" (Ö19, s.211).

Eleştirel düşünmeyi bağımsız düşünme teması altında açıklayan 8 katılımcının 4'ü eleştirel düşünmeyi görüş belirtme olarak görürken, Ö25 öğrenci davranışları ile ilişkilendirdiği tanımında eleştirel düşünme kavramına yönelik görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: "*Benim açımdan, öğrenci gördüklerini, yaşadıklarını, duyduklarını hissettiklerini rahatlıkla söyleyebilmelidir*" (Ö25, s.274). Bu tema altında eleştirel düşünmeyi tanımlayan diğer katılımcıların ise önyargılardan uzak olma, kalıplaşmış düşüncelerin dışına çıkma ve yaratıcılık kodlarıyla eleştirel düşünmeyi kavramsallaştırdıkları görülmektedir. Bu katılımcılardan Ö32'nin görüşleri ise şöyledir:

> "*Eleştirel düşünme yani kişilerin şablon düşüncelerden uzak kalmaları. Yani kalıplaşmış düşüncelerin dışına çıkabilmeleri"* (Ö32, s.365).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan temalar incelendiğinde katılımcıların yarısından fazlasının eleştirel düşünmeyi çoklu bakış açısı temasıyla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bu tema altında görüş belirten 21 katılımcının 10'unun eleştirel düşünmeden çıkardığı anlamın, farklı açılardan bakma 7'sinin ise artı ve eksikleri görme olduğu belirlenmiştir. Bu tema altında görüş belirten 2 katılımcı eleştirel düşünmeyi farklı görüşlere açık olmayla ilişkilendirirken, diğer katılımcılar ise alternatifleri sunma ve çok boyutlu düşünmeyle ilişkilendirerek kavramsallaştırmıştır.

Eleştirel düşünmeyi, farklı açılardan bakma kavramını vurgulayarak ve öğretim süreci ile ilişkilendirerek açıklayan katılımcılardan biri görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

> " (….) *Yani o yüzden eleştirel düşünme bir çocuğa bir noktadan değil birden farklı noktaya bakmasını öğretmelisin ki o çocuk eleştirel düşünebilmeli. Yani eleştirel düşünme budur bence hani. Bir noktaya takılıp kalmadan birçok yerden bir noktaya bakabilmeli"* (A29, s.290).

Eleştirel düşünmeden çıkardığı anlamı artı ve eksikleri görmeye vurgu yaparak açıklayan başka bir katılımcının görüşü ise şu şekildedir: *"Bence yani bir olaya hem olumlu hem olumsuz yönleriyle hem yararlı hem zararlı olarak bakabilmektir"* (A21, s.203).

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda oluşturulan temalar incelendiğinde ise 16 katılımcının entelektüel şüphecilik teması altında eleştirel düşünmeyi kavramsallaştırdıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu tema altında sıklıkla tekrarlanan kavramın sorgulama olduğu görülmektedir. A6 bu yöndeki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *"Bana göre eleştirel düşünme bir olgunun bir kavramın sorgulanması anlamına geliyor"* (A6, s.53). Bu tema altında görüş belirten 3 katılımcı ise eleştirme kavramına değinmiştir. Bu katılımcılardan A1 eleştirel düşünmeyi şu şekilde tanımlamıştır: "*Bana göre eleştirel düşünme öğrencinin bir şeyleri eleştirebilme ya da bir düşünce ya da herhangi bir konuyu eleştirebilme anlamına geliyor*" (A1, s.3). Sınıf öğretmeni adaylarının üçü ise eleştirel düşünmeyi nedenleri arama ile ilişkilendirerek kavramsallaştırmıştır. Bu katılımcılardan A5 eleştirel düşünmeden çıkardığı anlamı şu şekilde ifade etmiştir: "*Ya hayatımızda yaşadığımız şeyler, gördüklerimiz, buz dağının sadece üstünde değil de altında olduğunu bilmemiz o altındaki sebepleri düşünmemiz*" (A5, s.41).

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan temalardan bir diğeri ise bilgiyi anlamlandırma ve yargılamadır. Bu tema altında eleştirel düşünmeyi tanımlayan 10 katılımcıdan 3'ünün bilgiyi yorumlama kavramını kullandığı görülmüştür: A25 bu görüşünü şu sözleriyle ifade etmiştir: "*Benim açımdan eleştirel düşünme hani bir olayı incelerken ona hangi açılardan bakabileceğine işaret ediyor. Hani o olayı düşünürken, yorumlarken nasıl yorumlayacağımızı, nasıl bir bakış açısı ile bakmamız gerektiğini ifade ediyor bana*" (s.246). İki katılımcı ise eleştirel düşünmeyi akıl süzgecinden geçirmeyle ilişkilendirerek tanımlamıştır. Bu katılımcılardan biri olan A27 eleştirel düşünmeden çıkardığı anlamı şu cümlesiyle ifade etmiştir: "*Bana göre herhangi bir fikirde herhangi bir fikrini ortaya koymadan önce düşünceni belirtmek için öncelikle hani onu insan kendi beyninde bir süzgeçten geçirip eder ve bunu karşısındakine*

söylerken de ona göre yön verir kendisine" (A27, s.268). Bu tema altında yer alan diğer kodlar olan neden sonuç ilişkisi kurma, üst düzey düşünme, ölçüte dayalı karar verme ve yargılama birer katılımcı tarafından eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılmasında kullanılmıştır.

Bağımsız düşünme teması altında görüş belirten 3 katılımcıdan 2'si eleştirel düşünmeyi kalıplaşmış düşüncelerden kurtulma koduyla açıkladıkları görülmüştür. Eleştirel düşünmeden çıkardığı anlamı bu şekilde ifade eden A19'nun açıklaması şöyledir: "*Eleştirel düşünme öncelikle bence kişinin durağan olmasını engelliyor yani pasif değil de aktifliğe yöneltiyor. Belli kalıplaşmış düşüncelerden çok onun kendi düşüncelerini bulmasını sağlıyor eleştirel düşünce*" (s.182). A9 ise birey özelliklerine vurgu yaparak, bireysel bakış açısına dönük olarak eleştirel düşünmeyi tanımlamıştır: "*Kendi doğrusunu bulabilmesi.. Yani herkesinkini değil de kendi bakış açısını yaratabilmeli*." (A9, s.80).

Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda oluşan temalar incelendiğinde her iki grubun aynı temalardan yararlanarak eleştirel düşünmeyi kavramsallaştırdıkları görülürken, temalar altında görüş belirten katılımcı sayısının gruplar arasında farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bu anlamda sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu eleştirel düşünmeyi entelektüel şüphecilik teması altında tanımlarken, sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğu ise çoklu bakış açısı temasıyla açıklamıştır. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda en az vurgulanan temanın ise bağımsız düşünme olduğu görülmektedir.

4.1.2. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Sahip Olduklarını Düşündükleri Eleştirel Düşünen Birey Özelliklerine İlişkin Algıları

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarına yöneltilen ikinci soruda eleştirel düşünme becerisine sahip olma konusunda kendilerini nasıl gördükleri sorulmuş, bu doğrultuda katılımcıların eleştirel düşünen birey özelliklerine ilişkin algılarının ortaya konması amaçlanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları açısından kendilerini nasıl gördükleri sorusuna verdikleri yanıtlarda araştırmaya katılan 35 sınıf öğretmeninden 7'si eleştirel düşünme becerisine kısmen sahip olduğunu ifade ederken, 27 katılımcı eleştirel düşünme becerisine sahip olduğunu belirtmiş, 1 katılımcı ise soruya yanıt vermemiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerisine

sahip olmaları açısından kendilerini nasıl gördükleri sorusuna verdikleri yanıtlarda ise araştırmaya katılan 35 öğretmen adayının 19'u eleştirel düşünme becerisine sahip olduğunu ifade ederken, 10 katılımcı eleştirel düşünme becerisine kısmen sahip olduğunu belirtmiş, 6 katılımcı ise eleştirel düşünme becerisine sahip olmadığı yönünde görüş belirtmiştir.

Bu görüşlerin ardından, katılımcılara eleştirel düşünme becerilerini ortaya koyan özelliklerinin neler olduğu sorulmuş ve sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünen birey özelliklerini Tablo 10'de yer verilen "Yargıya Varmada Şüpheci Olma", "Açık Fikirli ve Duyarlı olma", " Bilgiye Dayalı Akıl Yürütme" ve "Özerk ve Bağımsız Düşünme" temaları altında açıkladıkları görülmüştür.

Tablo 10

Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünen Birey Özelliklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları

Sınıf Öğretmenleri		
Temalar	**Kodlar**	**f**
Yargıya Varmada Şüpheci Olma		**18**
	Körü körüne kabul etmeme	6
	Sorgulama yapma	5
	Nedenleri arama	4
	Farklı kaynakları kullanma	2
	Karşılaştırma yapma	1
Açık Fikirli ve Duyarlı Olma		**17**
	Farklı görüşlere açık olma	10
	Empati kurma	2
	Öz-eleştiri yapma	2
	Hataları kabullenme	2
	Yeniliklere açık olma	1
Bilgiye Dayalı Akıl Yürütme		**16**
	Bilgiye dayalı görüş belirtme	6
	Çevreyle etkileşim kurma	5
	Kanıtlardan yararlanma	2

(Tablo 10 Devamı)

	Yorum yapmadan önce dinleme	1
	Mantıksal bir temele oturtma	1
	Ölçütleri kullanma	1
Özerk ve Bağımsız Düşünme		**9**
	Kişisel görüşleri ve yorumları ifade etme	7
	Yönlendirilmeden kaçınma	1
	Gerçekleri görmede tarafsız olma	1
Sınıf Öğretmeni Adayları		
Yargıya Varmada Şüpheci Olma		**24**
	Sorgulama yapma	10
	Farklı kaynakları kullanma	5
	Nedenleri arama	3
	Merak ve şüphe duyma	3
	Karşılaştırma yapma	1
	Körü körüne bağlanmama	1
	Karşıt görüşler oluşturma	1
Özerk ve Bağımsız Düşünme		**10**
	Kişisel görüşleri ve yorumları ifade etme	5
	Önyargılı yaklaşmama	2
	Kalıplaşmış düşüncelerden kaçınma	2
	Yaratıcı olma	1
Bilgiye Dayalı Akıl Yürütme		**9**
	Ölçütleri kullanma	3
	Mantıksal bir temele oturtma	2
	Bilgiye dayalı görüş belirtme	1
	Neden sonuç ilişkisi kurma	1
	Kanıtlardan yararlanma	1
	Yorumlama	1
Açık Fikirli ve Duyarlı Olma		**8**
	Farklı görüşlere açık olma	4
	Empati kurma	3
	Öz-eleştiri yapma	1

Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünen birey özelliklerine ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşturulan temalar ve kodların yer aldığı Tablo 10'da sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşlerini aynı temalar altında açıkladıkları görülürken, katılımcıların görüşleri ayrı başlıklar altında açıklanarak sunulmuştur. Bu açıklamaların ardından ortaya çıkan bulguların karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Sınıf öğretmenleri, eleştirel düşünen birey özelliklerine ilişkin görüşlerine yer veren Tablo 10'da katılımcıların görüşlerini dört tema altında açıkladıkları, bazılarının ise görüşlerini birden fazla tema ile ilişkilendirerek ifade ettiği görülmektedir. Bu anlamda 18 katılımcı eleştirel düşünen bireyin özelliklerini yargıya varmada şüpheci olma temasıyla açıklarken, 17 katılımcı açık fikirli ve duyarlı olma teması altında açıklamıştır. 16 katılımcının eleştirel düşünen birey özelliklerine ilişkin görüşlerinin bilgiye dayalı akıl yürütme teması altında olduğu görülürken, 8 katılımcı ise bu görüşlerini özerk ve bağımsız düşünme temasıyla ilişkilendirerek açıklamıştır.

Yargıya varmada şüpheci olma teması altında görüşünü dile getiren Ö8 bu görüşünü şu şekilde ifade ederek ; "*Ani bir şey olduğu zaman anında hemen körü körüne kabul eden bir kişiliğim yok"* (Ö8, s.76) eleştirel düşünme becerisine sahip olduğunu belirtmiş, Ö23 sorgulama yapmayı eleştirel düşünen birey özellikleri arasında göstermiş, bu görüşünü şu sözleriyle dile getirmiştir: "*Çünkü kendimi sürekli sorguluyorum. Ve sorguladığım zamanda cevabını buluyorum. Direk tamam bu konu mutlak doğrular değil de, sürekli olarak olabilir ihtimallerini de düşündüğümü biliyorum yani düşünebiliyorum"* (Ö23, s.249). Bu tema altında görüşlerini ifade eden katılımcılardan dördünün nedenleri arama, ikisinin farklı kaynaklardan yararlanma, bir katılımcının ise karşılaştırma yapma gibi özelliklere değinerek, eleştirel düşünen birey özelliklerine yönelik görüşlerini ifade ettiği görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda oluşturulan temalardan bir diğeri açık fikirli ve duyarlı olmadır. Bu tema altında görüşlerini açıklayan katılımcıların çoğunluğunun farklı görüşlere açık olmayı eleştirel düşünen birey özellikleri arasında ele aldıkları görülmüştür. Ö7 bu yöndeki görüşünü şu şekilde açıklamaktadır: "*Bir davranışımın bir sözümün yanlış olduğunda bunun farklı kişilerin bunu ifade ettiğinde bunu saygıyla karşılamam gerektiğini ve bu eleştiri karşısında kendime çeki düzen*

vermeyi düşünürüm" (s.65). Bu tema altında görüşlerini ifade eden ikişer katılımcının empati kurma, öz-eleştiri yapma ve hataları kabullenme gibi özellikleriyle eleştirel düşünen birey özelliklerine yönelik görüş bildirdiği görülürken, 1 katılımcı ise yeniliklere açık olmasıyla bu durumu ilişkilendirerek görüşünü dile getirmiştir.

Eleştirel düşünen birey özelliklerini bilgiye dayalı akıl yürütme teması altında açıklayan katılımcıların bilgiye dayalı görüş belirtme ve çevreyle etkileşim kurma gibi birey özelliklerine yoğunlaştığı görülürken, Ö3 bilgiye dayalı görüş belirttiğini ifade etmiş: "*Ben somutlaştırayım yani Meslevi'yi okumadıkça ben Mevlana hakkında hiçbir şey söylemem konuşmam. Yani bir konunun kaynağını okumamışsam o konuda fikir beyan etmem. Ya söylediğim gibi insan bilmediğini bilmeli, bir konuda da konuşuyorsa verileri olmalı, bilimsel olmalı"* (Ö3, s.22), Ö28 ise çevreyle etkileşim kurmayı eleştirel düşünen birey özellikleri arasında gördüğünü şu sözleriyle dile getirmiştir: "*Bulunduğum ortamlarda yaşadığım ortamlarda farklılıkları görmeye çalışırım. Bunlar üzerinde kendi yorumlarım olur. Çevremde de bunları belirtmeye çalışırım. Sınıfımda da bunu belirtmeye çalışırım"* (Ö28, s.318). Bu tema altında yer alan kanıtlardan yararlanma kodunun 2 katılımcı tarafından belirtildiği görülürken, diğer katılımcılar yorum yapmadan önce dinlemeyi, mantıksal bir temeli oturtmayı ve ölçütleri kullanmayı eleştirel düşünen birey özellikleri arasında göstermiştir.

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünen birey özelliklerini açıkladıkları son tema olan özerk ve bağımsız düşünme teması altında kişisel görüş ve yorumları ifade etmenin 7 katılımcı tarafından eleştirel düşünen birey özellikleri arasında dile getirildiği görülmüştür. Bu yönde görüş belirten Ö13 eleştirel düşünme becerisine sahip olmasının nedenini şu şekilde ifade etmiştir: "*Ortadaki olan olaylar ile rahatlıkla görüş bildirebiliyorum*" (Ö13, s.133). Bu tema altında görüş belirten 1 katılımcı gerçekleri görmede tarafsız olmasını eleştirel düşünme becerisini ortaya koyan özellikleri arasında gösterirken, 1 katılımcı ise yönlendirilmekten kaçındığına vurgu yaparak eleştirel düşünen birey özelliklerine ilişkin görüşünü ifade etmiştir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünen birey özelliklerine ilişkin görüşlerini Tablo 10'da görüldüğü gibi dört tema altında açıkladıkları, bazı katılımcıların ise birden fazla tema altında görüşlerini ifade ettiği ortaya çıkmıştır. Bu anlamda 24 katılımcı eleştirel düşünen birey özelliklerine ilişkin görüşlerini yargıya

varmada şüpheci olma teması altında açıklarken, 10 katılımcı özerk ve bağımsız düşünme temasıyla ilişkilendirmiştir. Dokuz katılımcı bilgiye dayalı akıl yürütme teması altında görüş belirtmiş, 8 katılımcı ise eleştirel düşünen birey özelliklerine ilişkin görüşlerini açık fikirli ve duyarlı olma teması altında belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarından 10'u yargıya varmada şüpheci olma teması altında sorgulama yapmayı eleştirel düşünen birey özellikleri arasında belirtmiş, 5 katılımcı farklı kaynakları kullanmaya, 3 katılımcı ise nedenleri aramaya vurgu yaparak görüşlerini ifade etmiştir. Bu kodlardan sorgulama yapma ve nedenleri arama gibi özelliklerine dönük görüş belirten A11 eleştirel düşünme becerisine sahip olmasının nedenlerini şu sözleriyle dile getirmiştir: "*Ya sorgularım sürekli. Çok sorgulayan bir insanım. Mesela hiçbir şeye direk kendim görmediğim sürece ya da bilmediğim sürece inanmam her şeyin sebebini araştırırım, öğrenirim"* (A11, s.104). Farklı kaynakları kullandığını ifade eden A30 ise görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: "*Mesela sadece gazetede bir bilgi gördüm diyelim. Sadece ona bakarak yorum yapmam da hani bir kaç yerden ne bilim internetten, oradan buradan bakarak yorum yapmak daha mantıklı bence"* (A30, s.303). Bu tema altında görüş belirten 3 katılımcı eleştirel düşünen birey özellikleri arasında merak ve şüphe duymayı gösterirken, diğer katılımcılar karşılaştırma yapma, körü körüne bağlanmama ve karşıt görüşler oluşturma gibi birey özelliklerine değinmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının beşi özerk ve bağımsız düşünme teması altında eleştirel düşünen bireyin kişisel görüş ve yorumlarını ifade etmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu görüşte olduğu görülen A21 düşüncesini şu sözleriyle ifade etmiştir: "*Eleştirel düşünen bir insan düşündüğünü bence rahatlıkla söyleyebilen bir insandır. Yani bir ben bunu söylersem bir başkası ne der diye düşünen bir insan o zaman düşünüyorsa bunu söylemiyordur. Söylemedikten sonra düşünmenin bence bir faydası yoktur"* (A21, s.203). Bu tema altında görüş belirten 2 katılımcı önyargılı yaklaşmamayı, 2 katılımcı kalıplaşmış düşüncelerden kaçınmayı, 1 katılımcı ise yaratıcı olmayı eleştirel düşünme becerisinin ispatı olabilecek özellikleri arasında göstermiştir.

Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan diğer bir tema ise bilgiye dayalı akıl yürütmedir. Bu tema altında yer alan kodlar incelendiğinde 3 katılımcı ölçütleri kullanmayı, 2 katılımcı mantıksal bir temele oturtmayı eleştirel düşünen birey özellikleri arasında gösterirken, bu tema altında görüş belirten diğer katılımcılar ise bilgiye dayalı görüş belirtme, neden sonuç ilişkisi kurma, kanıtlardan

yararlanma ve yorumlama gibi özelliklerine dayanarak eleştirel düşünebildiklerini dile getirmiştir. A31 ölçütleri kullanmayı eleştirel düşünen birey özellikleri arasında algıladığını şu ifadesinde belirtmiştir:

> "*Eğer karar verirken olası yolları düşünüyorsa(...) Hani bunu yaparsam bunu yaparım, bu ölçüte göre bu sonuç doğurur (...) çeşitli ölçütler kullanarak sonuca ulaşıyorsa bence eleştirel düşünüyordur yani"* (A31, s.312).

Bulgularda ortaya çıkan son tema olan açık fikirli ve duyarlı olma temasında ise 4 katılımcı farklı görüşlere açık olmayı eleştirel düşünen birey özellikleri arasında görürken, 3 katılımcı empati kurmaya vurgu yapmış, 1 katılımcı ise öz-eleştiri yapmayı eleştirel düşünen birey özellikleri arasında ele almıştır. A12 eleştirel düşünme becerisini ortaya koyan özelliklerini şu şekilde ifade ederken, "*Mesela belli bir düşüncem olduğu zaman ondan başka doğru yoktur gibisinden bir düşüncem olurdu ama şuan da öyle değilim mesela. Farklı düşüncelerde olacağının da farkındayım. Ya da değişik düşünceleri kolay kabul edebiliyorum"* (A12, s.112). Katılımcılardan A29 ise eleştirel düşünme becerisine sahip olduğunu ifade ederek, öz-eleştiri yapmanın önemini vurgulamıştır:

> *"Tabii ki düşünüyorum. Çünkü hiç çekinmeden öz eleştiri her zaman özeleştirimi yaparım. Özeleştiri yapmaktan kaçınmam. Yani eleştirel düşünebiliyorum diyorsa bir insan ya da ben uygar biriyim ya da bir çağdaş demokratik biriyim diyorsa kesinlikle özeleştiri yapabilmeli yani. Bunu gayet iyi bir şekilde yaptığıma inanıyorum."* (A29, s.290-291).

Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünen birey özelliklerine ilişkin görüşlerine dayalı olarak oluşturulan temalar incelendiğinde her iki grubun da aynı temalar altında görüşleri ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların çoğunun eleştirel düşünen birey özelliklerini yargıya varmada şüpheci olma temasıyla açıkladıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenleri bu temayla birlikte açık fikirli ve duyarlı olma ve bilgiye dayalı akıl yürütme temalarında da yoğunlaşırken, sınıf öğretmeni adaylarından içerisinde ise özerk ve bağımsız düşünme, bilgiye dayalı akıl yürütme ve açık fikirli ve duyarlı olma temalarında birbirine yakın sayıda görüş belirttiği

gözlenmiştir. Bu anlamda her iki grubun kendi içerisinde yoğunlaştığı temalar bütüncül bir yaklaşım içerisinde ele alındığında katılımcıların büyük çoğunluğunun eleştirel düşünen birey özelliklerini yargıya varmada şüpheci olma ve bilgiye dayalı akıl yürütme temalarına dayalı olarak açıkladıkları görülmüştür.

4.1.3. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Önemine İlişkin Görüşleri

Araştırma sürecinde gerçekleştirilen görüşmelerde sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin önemine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yöneltilen iki soruyla katılımcıların eleştirel düşünmenin toplum yaşamındaki önemi ve eğitim ortamındaki önemiyle ilgili görüşlerini ifade etmeleri amaçlanmıştır. Bu bölümde eleştirel düşünmenin önemi açısından ele alınan bu boyutlar ayrı başlıklar altında sunularak açıklanmıştır.

4.1.3.1. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Toplumsal Önemine İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarına eleştirel düşünmenin toplum yaşamındaki önemi ile ilgili görüşleri sorulmuş verdikleri yanıtların analizi sonucunda sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin toplum yaşamındaki önemine ilişkin görüşlerini, "özgür ve özerk düşünen bireylerden oluşan toplum yapısı", "toplumsal ilişkilerin düzenlenmesi" ve "bireysel ve toplumsal ilerlemeye katkı" temaları altında Tablo 11'de yer alan kodlarla ilişkilendirerek açıkladıkları görülmüştür.

Tablo 11

Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Toplum Yaşamındaki Önemine Yönelik Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları

Sınıf Öğretmenleri		
Temalar	**Kodlar**	**f**
Özgür ve Özerk Düşünen Bireylerden Oluşan Toplum Yapısı		**24**
	Kabullenici olmayan bireyler	8
	Kalıplaşmış düşüncelerden kurtulma	4
	Araştıran-Sorgulayan bireyler	3
	Çok yönlü düşünen bireyler	3
	Tarafsız bakış açısı	2
	Yaratıcı bireyler	1
	Doğru karar alabilen bireyler	1
	Gerçeklere ulaşma	1
	Olumsuzlukları görme	1
Toplumsal İlişkilerin Düzenlenmesi		**12**
	Çatışmaların önlenmesi	5
	Hoşgörünün yerleşmesi	3
	Kişiler arası paylaşım	2
	Kişiler arası ilişkilerde empati	1
	Demokrasinin yerleşmesi	1
Bireysel ve Toplumsal İlerlemeye Katkı		**11**
	Bilimsel ilerlemenin sağlanması	4
	Bireysel eksikliklerin tamamlanması	3
	Toplumsal sorunların çözümü	2
	Yaşam kalitesinin artması	2
Sınıf Öğretmeni Adayları		
Özgür ve Özerk Düşünen Bireylerden Oluşan Toplum Yapısı		**22**

(Tablo 11 Devamı)

	Araştıran-sorgulayan bireyler	10
	Bağımsız düşünen bireyler	5
	Görüşlerini ifade eden bireyler	3
	Boyun eğmeyen bireyler	3
	Doğru karar alabilen bireyler	1
Bireysel ve Toplumsal İlerlemeye Katkı		**10**
	Bilimsel ilerlemenin sağlanması	3
	Bireysel eksiklerin tamamlanması	3
	Sosyo-ekonomik kalkınma	2
	Bilgi ve kültür düzeyinde artış	2
Toplumsal İlişkilerin Düzenlenmesi		**9**
	Çok yönlü ve esnek bakış açısı	4
	Kişiler arası ilişkilerde empati	2
	Demokrasinin yerleşmesi	2
	Tartışma kültürünün yerleşmesi	1

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin toplum yaşamındaki önemi ile ilgili görüşlerini Tablo 11'de görüldüğü gibi aynı temalar altında açıklarken katılımcıların temalar altında belirttikleri görüş sayısının farklılaştığı görülmüştür. Katılımcıların görüşleri ayrı başlıklar altında açıklanarak, ortaya çıkan bulgular karşılaştırılmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin eleştirel düşünmenin toplum yaşamındaki önemine ilişkin görüşlerinin yer aldığı Tablo 11'de 24 katılımcının özgür ve özerk düşünen bireylerden oluşan toplum yapısı, 12 katılımcının toplumsal ilişkilerin düzenlenmesi ve 11 katılımcının da bireysel ve toplumsal ilerlemeye katkı temaları altında görüşlerini açıkladıkları görülmektedir. Bazı katılımcılar görüşlerini birden fazla temayla ilişkilendirerek açıklamış, bazıları ise tek bir tema altında görüşlerini ifade etmiştir. Belirtilen temalarda katılımcıların büyük çoğunluğunun eleştirel düşünme

becerisini özgür ve özerk düşünen bireylerden oluşan toplum yapısı oluşmasında önemli bulduğu görülmektedir. Görüşlerini bu temayla ilişkilendiren katılımcılar her konuda kabullenici olmayan bireylerin toplumda olması gerektiğini belirtirken Ö24 bu görüşünü şu sözleriyle ifade ederek açıklamıştır: *"Bu bizim hayatımızın her konusunda hani şey geçerli. Çocuklara bile şey diyorum ben koyun gibi her şeyi kabul eden bir millet olmamalıyız. Bu hayatımızın her alanında olabilir"* (Ö24, s.263). Bu tema altında 4 katılımcı eleştirel düşünmeyi kalıplaşmış düşüncelerden kurtulma adına önemli bulurken, 6 katılımcının 3'ü araştıran-sorgulayan, 3 katılımcı çok yönlü düşünen bireylere vurgu yapmış, 2 katılımcı ise bireylerin tarafsız bakış açısına sahip olmaları adına eleştirel düşünmenin önemli olduğunu belirtmiştir. Bu tema altında görüş belirten diğer katılımcılar ise yine birey özelliklerine vurgu yaparak, bireylerin yaratıcı olmalarında, doğru karar almalarında, gerçeklere ulaşmalarında ve olumsuzlukları görmelerinde eleştirel düşünme becerisinin önemli olduğunu ve topluma katkı sağladığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan 12 sınıf öğretmeni ise eleştirel düşünme becerisini toplumsal ilişkilerin düzenlenmesi adına önemli görürken, bu tema altında görüş belirten katılımcıların beşi çatışmanın önlenmesin, üçü ise hoşgörünün yerleşmesine vurgu yapmışlardır. Ö7 eleştirel düşünmeyi toplumsal çatışmanın önlenmesi adına önemli bulduğunu belirtmiştir:

> "*Yaşamdaki önemi çok büyük hani zaten biz eleştirisel düşünceyi kabullensek ve karşımızdakine saygı görmeyi benimsersek zaten toplumsal çatışmamız olmaz. Şu andaki toplumsal çatışmamızın sebebi birbirimizi kabullenmememiz ve birbirlerinin birinin hatasını onu eleştirel düzeyde değil de yüzüne çarpar gibi söylemememizden kaynaklanıyor ve bundan dolayı toplumumuz şu anda çatışma içerisinde."* (Ö7, s.66).

Toplumsal ilişkilerde hoşgörünün yerleşmesi adına eleştirel düşünmeyi önemli bulan Ö30 ise bu görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

> "*Eğer eleştirel düşünme hayata geçirilirse, yaşamın diğer alanlarında da çok ciddi biçimde toplumda hoşgörünün, toplumdaki dayanışmanın daha öne çıkacağına inanıyorum."* (Ö30, s.340).

Bu tema altında görüşünü açıklayan 2 katılımcı kişiler arası paylaşım adına eleştirel düşünmeyi önemli görürken 1 katılımcı eleştirel düşünme becerisinin kişiler arası ilişkilerde empati adına önemli olduğunu ifade etmiş, diğer bir katılımcı ise demokrasinin yerleşmesi adına eleştirel düşünmenin önemini dile getirmiştir.

Katılımcıların eleştirel düşünmenin toplumsal önemine ilişkin görüşlerini açıkladıkları diğer bir tema olan bireysel ve toplumsal ilerlemeye katkı teması altında 11 katılımcı görüşlerini ifade ederken, bu katılımcılardan dördü eleştirel düşünme sayesinde bilimsel ilerleme sağlanabileceğini belirtmiş, 2 katılımcı toplumsal sorunların çözülebileceğini, 2 katılımcı da yaşam kalitesinin artacağını belirterek, eleştirel düşünmenin toplumsal ilerlemeye katkı sağladığını ifade etmiştir. Eleştirel düşünmenin bilimsel ilerlemeye katkı sağladığını ifade eden katılımcılardan Ö26 bu görüşünü şu sözleriyle dile getirmiştir: "*En azından nedir yani şeye bakıyorsunuz en azından şu bilim de teknikte, bilimde olsun tıp alanında olsun her gün yeni yeni, farklı farklı şeylerle karşılaşıyoruz. Bir gün çok doğru bildiğimiz bir şey bir bakıyoruz bir süre sonra yanlış olabiliyor. Eğer eleştirmeden üzerine gidilmeseydi biz belki o yanlışlıklar devam edip gidecektik"*(Ö26, s.292). Katılımcıların üçü ise eleştirel düşünme becerisini bireysel eksiklerin tamamlanması adına önemli gördüklerini dile getirmişler eleştirel düşünme becerisinin bireysel ilerlemeye katkısına vurgu yapmışlardır. Bu katılımcılardan Ö27 bu durumu şu sözleriyle özetlemiştir:

> "*Bu eleştiri ile yani aslında verimliliği artıracağını da düşünüyorum. Yani insanların eksiklerini daha iyi görebileceklerini daha iyi giderebileceklerini bunu da toplum olarak genel anlamda bir gelişmişlik düzeyini artıracağını düşünüyorum."* (Ö27, s.307).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünmenin toplum yaşamındaki önemine ilişkin görüşlerine yer veren Tablo 11'de 22 katılımcının görüşlerini özgür ve özerk düşünen bireylerden oluşan toplum yapısı teması altında, 10 katılımcının bireysel ve toplumsal ilerlemeye katkı temasıyla ve 9 katılımcının ise toplumsal ilişkilerin düzenlenmesi teması altında açıkladıkları görülmektedir. Bazı katılımcılar görüşlerini birden fazla temayla ilişkilendirerek açıklamış, bazıları ise tek bir tema altında görüşlerini ifade etmiştir. Katılımcıların çoğu eleştirel düşünme

becerisini özgür ve özerk düşünen bireylerden oluşan toplum yapısı oluşmasında önemli görmektedir. Görüşlerini toplumdaki bireylerin özelliklerine vurgu yaparak ifade eden katılımcıların büyük çoğunluğu ise araştıran-sorgulayan bireylerden oluşan toplum yapısına değinmiş, bu katılımcılarda A31 ise bu yöndeki görüşünü şu sözleriyle ifade etmiştir:

> "*Bir insan yetiştiğinde hayata baktığında sürekli kararlar vermek zorunda kalıyor bir ölçütlere göre. Bir olaya baktığında bu iyi mi kötü mü? Bir bilgiye baktığımda bu gerçekten doğru mu veya değil mi? Dolayısıyla günümüzde bilgi çoğaldığından dolayı ve sürekli değişim olduğundan dolayı eleştirel düşünme kesinlikle olması gerekiyor. Çünkü eleştirel düşünme olduğunda artık bildiğimiz gibi bilgi hamallığı değil de bilgiyi araştıran bulan insanlar lazım. Bunun için de eleştirel düşünme bir önkoşuldur. Yani eleştirel düşünme olmadıktan sonra sadece dogmatik bilgilere ulaşabiliriz"* (A31, s.313).

Bu tema altında görüşlerini açıklayan katılımcıların beşi ise bağımsız düşünen bireylerin toplumda olması adına eleştirel düşünmeyi önemli gördüklerini belirtmiştir. Bu katılımcılardan A16'nın görüşü şu şekildedir:

> *"Eleştirel düşünmenin insan yaşamındaki önemi yani söylediğim gibi işte herkes ayrı birey zaten herkesin ayrı bir düşüncesi olmalı düşünce yani koyun gibi olmamalı insanlar yani. Biri sizi yönetmemeli sizin kendinize ait fikriniz olmalı herkes kendi fikri ile bir bireydir. O yüzden hani sen kendini diğerlerinden farklı olduğunu bir şekilde fikrin ile belirtirsin."* (A16, s.155).

Diğer katılımcıların üçü bireylerin görüşlerini ifade etmelerinde, 3 katılımcı boyun eğmemelerinde ve 1 katılımcı da doğru karar alabilmelerinde eleştirel düşünmenin önemli olduğunu ifade etmiştir. Toplumda her şeye boyun eğen bireylerin olduğuna değinen A25, bu durumun ortadan kalkması adına eleştirel düşünmeyi önemli bulduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir:

"Hani şunu söylemek istiyorum, insanlar sürekli önüne gelen şeyi tamam alıp boyun eğmemesi lazım. Bunun daha iyi olabileceğini düşünmesi lazım. Her zaman yani toplumda şöyle bir kanıksama var, hani önüne gelen şeyi bu iyidir diyip yiyip yutma var. Bunun nasıl iyi olabileceğini düşünüp bunu eleştirmeleri gerektiğini düşünüyorum ben" (A25, s.247).

Eleştirel düşünmenin toplumsal önemini "bireysel ve toplumsal ilerlemeye katkı" teması altında açıklayan katılımcıların çoğu, bilimsel ilerlemenin sağlanması ve bireysel eksiklerin tamamlanmasında eleştirel düşünmeyi önemli görürken, katılımcıların bir kısmı sosyo-ekonomik kalkınma ve toplumun bilgi ve kültür düzeyinin artmasında eleştirel düşünmenin önemli olduğunu ifade etmiştir. A35 bu tema altında yer alan kavramların çoğuna değinmiş ve görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

"Eleştirel düşünebilirsek farkındalık yaratabiliriz diye düşünüyorum. Çünkü olan şeyleri olduğu gibi kabul etmediğimiz sürece yaratıcılık, yani burada eleştirel düşünmenin sonucunda bir yaratıcılık ortaya çıkar. Bilimsel olarak ülkemizde daha çok gelişme sağlanabilir. Üretim artabilir. Değişik boyutlarla ülkenin topyekün kalkınması sağlanabilir. Daha çağdaş yaşam standartlarına ulaşabiliriz. Yaşam koşullarımız, ekonomik düzeylerimiz, toplumumuzun bilgi, kültür düzeyleri daha üst seviyeye çıkabilir" (A35, s.356).

Bireysel eksiklerin tamamlanması adına eleştirel düşünmeyi önemli bulan A18 bu görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

"Eleştirme insanı geliştirir hani. Yapıcı eleştiri, eğer bir konuda ilerleme sağlamak istiyorsak mutlaka eksiklerimizi hatalı yönlerimizin birinin söylemesi lazım. Bu yönden çok faydalı" (A18, s.175).

Eleştirel düşünmenin önemini "toplumsal ilişkilerin düzenlenmesi" temasıyla ilişkilendirerek açıklayan katılımcıların çoğunun toplumsal ilişkilerde çok yönlü ve esnek bakış açısına vurgu yaptığı görülmektedir. Bu tema altında ortaya çıkan diğer kavramların ise kişiler arası ilişkilerde empati, demokrasi ve tartışma kültürünün yerleşmesi olduğu görülmektedir. Çok yönlü ve esnek bakış açısının oluşmasıyla

toplumsal ilişkilerin düzenlenmesi adına eleştirel düşünmeyi önemli gören A6 bu görüşünü şu şekilde ifade etmektedir:

> "*Yaşamdaki önemi insanları kabullenmektir. Her insanı farklı yönleri ile kabul edebilmektir. Farklı bakabilmektir. Değişik yorumlar getirebilmektir. Kısacası geniş bir bakış açısına sahip olabilmektir. Yaşamda bize çok gerekli"* (A6, s.53).

Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin toplumsal önemine ilişkin görüşlerinin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular karşılaştırıldığında her iki grubun çoğunluğunun eleştirel düşünmenin toplum yaşamındaki önemini "özgür ve özerk düşünen bireylerden oluşan toplum yapısı" teması altında açıkladıkları görülmektedir. Diğer temalar altında görüşlerini ifade eden katılımcı sayısının birbirine yakın olduğu görülürken, sınıf öğretmenleri ikinci sırada toplumsal ilişkilerin düzenlenmesi adına önemli gördüklerini belirtmiş, sınıf öğretmeni adayları ise eleştirel düşünmenin bireysel ve toplumsal ilerlemeye katkısı teması altında görüşlerini ifade etmiştir.

4.1.3.2. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Eğitim Ortamındaki Önemine İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin eğitim ortamındaki önemini belirlemeye yönelik sorulan soruya verdikleri yanıtların analizi sonucunda oluşan temalar, kodlar ve frekans değerlerine yer verilen bu bölümde, sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri aynı tabloda sunularak farklı başlıklar altında açıklanmış ve ortaya çıkan bulgular karşılaştırılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmenin eğitim ortamındaki önemine ilişkin görüşleri analiz edildiğinde, katılımcılar eleştirel düşünmenin önemini "özgür ve özerk düşünen bireyler yetiştirme", "bireylerde aktif ve duyarlı vatandaşlık bilinci oluşturma" ve "bireysel farklılıkları geliştirme" temaları altında açıklarken, sınıf öğretmeni adayları ise "özerk ve özgür düşünen bireyler yetiştirme", "öğrenme-öğretme sürecinin etkiliğini arttırma" ve "bireylerde aktif ve duyarlı vatandaşlık bilinci oluşturma" temaları altında Tablo 12'de yer alan kodlarla ilişkilendirerek açıklamışlardır.

Tablo 12

Sınıf Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Eğitim Ortamındaki Önemine Yönelik Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları

Sınıf Öğretmenleri		
Temalar	**Kodlar**	**f**
Özgür ve Özerk Düşünen Bireyler Yetiştirme		**32**
	Bilgiye dayalı akıl yürüten	7
	Bağımsız ve özgür düşünen	6
	Görüşlerini rahatlıkla ifade eden	5
	Çok yönlü ve esnek düşünen	5
	Özgüveni yüksek	4
	Araştıran -Sorgulayan	3
	Sorumluluk sahibi	1
	Yaratıcı	1
Bireylerde Aktif ve Duyarlı Vatandaşlık Bilinci Oluşturma		**15**
	Topluma uyum sağlayan	6
	Haklarının savunan	4
	Farklı görüşlere açık ve uzlaşmacı	2
	Dürüst	1
	Toplumsal konularda duyarlı	1
	Demokratik	1
Bireysel Farklılıkları Geliştirme		**8**
	Farklı ilgi alanlarının oluşması	5
	Farklı görüşlerin ortaya çıkması	3
Sınıf Öğretmeni Adayları		
Özgür ve Özerk Düşünen Bireyler Yetiştirme		**25**
	Araştıran-sorgulayan	8
	Esnek ve yaratıcı bakış açısı	5
	Bağımsız düşünen ve hareket eden	4
	Görüşlerini rahatlıkla ifade eden	4
	Bilgiye dayalı akıl yürüten	4

(Tablo 12 Devamı)

Öğrenme-Öğretme Sürecinin Etkililiğini Arttırma		**12**
	Anlamlı ve kalıcı öğrenme	4
	Bireysel farklılıkların geliştirilmesi	3
	Sınıf içi etkili iletişim	3
	Etkin katılım fırsatı	2
Bireylerde Aktif ve Duyarlı Vatandaşlık Bilinci Oluşturma		**7**
	Farklı görüşlere açık ve duyarlı	4
	Topluma uyum sağlayan	3

Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünen birey özelliklerine ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşturulan temalar ve kodların yer aldığı Tablo 12'de katılımcıların görüşleri sonucunda ortaya çıkan temalardan ikisinin aynı olduğu, bir temanın ise farklılaştığı görülmektedir. Katılımcıların görüşleri ayrı başlıklar altında açıklanarak sunulmuş, bu açıklamaların ardından ortaya çıkan bulguların karşılaştırılmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmenin eğitim ortamındaki önemine ilişkin görüşlerine yer veren Tablo 12'de, 32 katılımcının görüşlerini özgür ve özerk düşünen bireyler yetiştirme teması altında açıkladığı görülürken, 15 katılımcı bireylerde aktif ve duyarlı vatandaşlık bilinci oluşturma temasıyla açıklamış, 8 katılımcı ise bireysel farklılıkları geliştirme teması altında görüşlerini ifade etmiştir. Bazı katılımcılar görüşlerini birden fazla temayla ilişkilendirerek açıklamış, bazıları ise tek bir tema altında görüş belirtmiştir. Otuz iki katılımcının eleştirel düşünmeyi özgür ve özerk düşünen bireyler yetiştirme adına önemli bulduğu görülürken, bu tema altında görüş belirten katılımcılardan yedisi eleştirel düşünme sayesinde bilgiye dayalı akıl yürüten, altısı bağımsız ve özgür düşünen, beşi görüşlerini rahatlıkla ifade eden bireyler yetiştirilmesinde önemli bulduğunu dile getirmiştir. Beş katılımcı ise öğrencilerin çok yönlü ve esnek düşünebilmesinde eleştirel düşünmenin önemli olduğunu belirtmiştir. Bu tema altında

görüş belirten diğer katılımcıların ise araştıran sorgulayan, sorumluluk sahibi ve yaratıcı bireyler yetiştirilmesinde eleştirel düşünmeyi önemli buldukları görülmüştür. Bu tema altında görüşlerini açıklayan Ö8 bilgiye dayalı akıl yürüten ve bağımsız düşünen bireyler yetiştirilmesi adına eleştirel düşünmeyi önemli bulduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

> *"Yani bir çocuğa biz büyük olarak şunu yap bunu yap, bunu götür, bunu yapma dendiği zaman genelde uyan insanlarız, ama çocuk bir şeyi neden yaptığını ya da neden yapmaması gerektiğini biliyorsa Bu anlamda eğer çocuk bir şeyi neden yaptığını niçin yaptığını, ya da yapmadığını öğrenebiliyorsa, bunu kendi süzgecinden geçirip karar verebiliyorsa, birçok şey öğrenmiş demektir. Hani onu sonuna kadar hayatının sonuna kadar, birinin gözetlemesine denetlemesine hiçbir şekilde ihtiyacı yok"*(Ö8, s.76-77).

Bireylerde aktif ve duyarlı vatandaşlık bilinci oluşturma teması altında görüş belirten katılımcılardan altısı eleştirel düşünme sayesinde topluma uyum sağlayan bireylerin yetiştirilebileceğini ifade ederken, 4 katılımcı bireylerin haklarını savunmalarında eleştirel düşünmenin gerekliliği vurgulamıştır. Bu tema altında görüş belirten 2 katılımcı farklı görüşlere açık ve uzlaşmacı bireyler yetiştirmede eleştirel düşünmeyi önemli görürken, diğer katılımcılar ise dürüst, toplumsal konularda duyarlı ve demokratik birey özelliklerine vurgu yaparak görüşlerini açıklamıştır. Ö7 eğitim sürecinde yetişen bireylerin topluma uyum sağlamaları adına eleştirel düşünmeyi önemli bulduğunu ifade etmiştir:

> *"Hani çocuklara daha çok böyle bilgiye yüklemeye yönelik program var. Hani bu çocuklar tamam biz bilgiyi verelim ama bu çocuklar büyüdükleri zaman toplum içerisinde topluma uyumlu, resim yapabilen işte müzikle ilgilenebilen, sanatla ilgilenen bireyler olmalı hani"* (Ö7, s.67).

Ö24 ise, öğrencilerin haklarını savunmalarında eleştirel düşünmenin önemli olduğunu dile getirmiştir:

"*Şu anda bile yani teneffüsteyken de başına gelebilir öğrencinin normal günlük yaşantısında gelebilir. O yüzden yani neyin ne olduğunu kavramaları gerekiyor ki, haklarını bilmeleri gerekiyor beraberinde. O'na göre savunup savunmaması gerektiğini öğrenmeli çocuk diye düşünüyorum"* (Ö24, s.263).

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan son tema ise bireysel farklılıkların geliştirilmesidir. Bu tema altında görüş belirten katılımcıların beşi farklı ilgi alanlarının oluşması adına eleştirel düşünmeyi eğitim ortamında önemli gördüğünü ifade ederken, üç katılımcı farklı görüşlerin eğitim ortamına yansıması adına eleştirel düşünmenin önemli olduğunu belirtmiştir. Eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılması gerektiğini ifade eden Ö29, farklı ilgi alanlarının oluşmasına değinmiş ve bu tema altındaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

"*Kesinlikle kazandırmak gerekiyor. Çünkü her çocuğun ilgisi, ihtiyacı, çok farklı olabiliyor. Değişkenlik gösterebiliyor. Biz de o çocuktaki ya da o bireydeki potansiyele ancak bu şekilde ulaşabiliriz. Eleştirel bakışı bakış açısını yakaladığımızda ya da bu özelliği kazandırdığımız zaman onu alışılmışın dışına çıkarıp ve o alışılmışın dışında inceleyebilir gözlemleyebiliriz çocuğun yani mevcut potansiyeline ancak o şekilde ulaşabiliriz çocuğun"* (Ö29, s.329).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünmenin eğitim ortamındaki önemine ilişkin görüşlerini Tablo 12'de belirtilen temalarla açıkladıkları görülürken, katılımcıların 25'i bu görüşlerini özgür ve özerk düşünen yetiştirme teması altında ifade etmiş, 12 katılımcı öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği arttırma temasıyla ilişkilendirirken, 7 katılımcı ise bireylerde aktif ve duyarlı vatandaşlık bilinci oluşturma teması altında açıklamıştır. Bazı katılımcılar görüşlerini birden fazla temayla ilişkilendirerek açıklamış, bazıları ise tek bir tema altında ifade etmiştir. Katılımcıların çoğunluğu özgür ve özerk düşünen bireyler yetiştirme teması altında görüş belirtirken, bu katılımcıların sekizi araştıran-sorgulayan bireylerin yetiştirilmesinde eleştirel düşünmeyi önemli bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu tema altında görüş bildiren

katılımcıların beşi ise eleştirel düşünmenin eğitim ortamındaki önemini bireylerin esnek ve yaratıcı bakış açısına sahip olması ile açıklarken, dörder katılımcı ise bağımsız düşünen ve hareket eden, görüşlerini rahatlıkla ifade eden ve bilgiye dayalı akıl yürüten birey özelliklerini vurgulayarak eleştirel düşünmenin eğitim ortamındaki önemine ilişkin görüşlerini ifade etmiştir. A11 araştıran-sorgulayan bireyler yetiştirilmesi adına eleştirel düşünmeyi önemli bulduğunu şu sözleriyle ifade ederken: "*Kazandırılmalı şimdi bize kazandırılmadığı için zorlanıyoruz. Hani ezber bilgiden dolayı öğrencinin kendi sorgulayarak, araştırarak öğrenmesi daha kolay ve kalıcı öğrenmesi sağladığı için kesinlikle kazandırılmalı diye düşünüyorum"* (A11, s.104). Bir başka katılımcı ise bağımsız düşünen bireyler adına eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması gerektiğini dile getirmiştir:

> "*Ya ben biraz buna olmazsa olmaz bakıyorum. Çünkü öğrencilerin yönlendirilen değil de kendileri bilerek isteyerek yönelen, tercih yapan bireyler, karar verme yeteneğine sahip olan, yeri geldiğinde hayır diyebilen, hayır deme yetisine sahip olan bireyler olarak yetişmesini istediğim için eleştirel düşünme, ilköğretime başladıkları ilk günden itibaren mezun oldukları son güne kadar eğitimin içerisinde ayrılmadan bir bütün olarak verilmesi gerektiğini düşünüyorum"* (A35, s.356).

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan temalardan bir diğeri ise, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini arttırmadır. Görüşlerini bu tema altında açıklayan katılımcıların dördü anlamlı ve kalıcı öğrenmenin sağlanmasında eleştirel düşünmeyi önemli görürken, diğer katılımcılar eleştirel düşünmeyi bireysel farklılıkların geliştirilmesi, sınıf içerisinde etkili iletişimi sağlama ve öğrencilere etkin katılım fırsatı sunma adına önemli gördüklerini dile getirmiştir. Anlamlı ve kalıcı öğrenmenin sağlanmasında eleştirel düşünmeyi önemli bulan A14 bu görüşünü şu sözleriyle ifade etmiştir:

> "*Eleştirel düşünme şu açıdan geliyor. Yani bir öğrenciyi bizim içinde aynı öğrenciler içinde aynı bilgiyi olduğu gibi değil de eleştirerek öğrenirse en azından daha anlamlı öğreneceğini düşünüyorum. Daha kalıcı olduğunu düşünüyorum. Çünkü bir bilgiyi doğrudan almak daha sonra unutmaya*

neden olabilir. Ama kavrayarak tartışarak eleştirerek daha anlamlı olduğunu düşünüyorum" (A14, s.135).

A4 ise bireysel farklıkların geliştirilmesinde eleştirel düşünmeyi önemli bulduğunu şu sözleriyle açıklamıştır:

"*Sorgulamazsa dediğim gibi işte yani birbirinden farklı bireyler de olmaz zaten her, hiç kimse bir şeyi sorgulamaz. Her şey, her konuda aynı düşünürler. Biri bir şey söylediği zaman herkes onun peşine gider yani sorgulamadan. Birbirinden farklı bireyler yetişmez (....) Hani söylenen bir şey dediğim gibi farklı bir şekilde bakış açısı var her bireyin. Hani bireysel farklılıklar olmasa zaten şeyin eleştirel düşünmenin de bir anlamı olmaz. Bu bakımdan önemli"* (A4, s.32).

Görüşlerini bireylerde aktif ve duyarlı vatandaşlık bilinci oluşturma teması altında açıklayan katılımcılar ise farklı görüşlere açık ve duyarlı, topluma uyum sağlayan bireyler yetiştirilmesine vurgu yaparak eleştirel düşünmenin eğitim ortamındaki önemine ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu tema altında görüş belirten A6 ise, görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

"*Eleştirel düşünme sanki muhalefet olmaymış gibi anlaşılıyor ama aslında bu değil. Farklı açılardan bakmasını sağlıyor çocuğun. Çocuğun bakış açısını genişletiyor. Hayata daha olumlu daha pozitif yaklaşmasını daha sağlıklı bir birey toplum içerisinde daha sağlıklı daha sosyal ilişkilerde becerikli bir birey olmasını sağlıyor diye düşünüyorum ben"* (A6, s.54).

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin eğitim ortamındaki önemine ilişkin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan temalar incelendiğinde her iki grubun büyük çoğunluğu görüşlerini özgür ve özerk düşünen bireyler yetiştirilmesi teması altında açıklayarak, eleştirel düşünen birey özelliklerinin nasıl olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmenleri bireylerde aktif ve duyarlı vatandaşlık bilinci oluşturmanın önemi dikkat çekerken, sınıf öğretmeni adayları arasında bu tema altında görüş belirtenlerin sayıca az olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenleri bireysel farklılıkların geliştirilmesi adına eleştirel düşünmenin önemli

olduğunu ifade ederken, öğretmen adayları ise bu yöne değinmişler ve bununla birlikte öğrenme-öğretme sürecinin etkiliğini arttırmadaki önemine dikkat çekerek, daha kapsamlı bir tema altında görüşlerini ifade etmişlerdir.

4.1.4. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye Yönelik Bilgi ve Beceri Düzeyleri Konusundaki Yeterlik Algılarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarına eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılmasına ilişkin yöneltilen soruların ardından eleştirel düşünmeye yönelik bilgi ve becerileri açısından kendilerini nasıl gördükleri sorulmuş ve bu konudaki yeterlik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan 35 sınıf öğretmeni arasında 2 katılımcı bu konuda kendilerini yetersiz gördüğünü ifade etmiş, 13 katılımcı orta düzeyde yeterli buldukları yönünde görüş belirtmiş, 20 sınıf öğretmeni ise kendini yeterli gördüğünü ifade etmiştir. Araştırmaya katılan 35 sınıf öğretmeni adayının ise dördü bu konuda kendilerini yetersiz gördüğünü belirtirken, 17 katılımcı orta düzeyde yeterli gördüğünü belirtmiş, 14 sınıf öğretmeni adayı da kendini yeterli gördüğünü ifade etmiştir.

Her iki grupta kendilerini orta düzeyde yeterli ve yeterli algılayan katılımcı sayısının fazla olduğu görülürken, sınıf öğretmenlerinin çoğunun kendilerini yeterli algıladıkları bulgusuna ulaşılmış, sınıf öğretmeni adaylarının büyük bir kısmının ise kendilerini orta düzeyde yeterli algıladıkları belirlenmiştir. Katılımcılara bu düşüncelerinin nedenleri sorulmuş ve araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları kendilerini yeterli ve yetersiz algılamalarının nedenlerini farklı temalar altında açıklamıştır. Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kendilerini tam anlamıyla yeterli görmemelerinin nedenlerine ilişkin ortaya çıkan temalar Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13

Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Konusundaki Bilgi ve Beceri Düzeyine Yönelik Yetersizlik Nedenlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları

Sınıf Öğretmenleri		
Temalar	**Kodlar**	**f**
Eğitim Eksikliği		**7**
	Hizmet içi eğitim almama	5
	Lisans eğitiminin teorik olması	1
	Mesleki uygulamalarda yetersizlik	1
Bilgi Kaynaklarını Kullanmama		**4**
	Kitap okumama	2
	Araştırma yapmama	1
	Günceli takip etmeme	1
Çevresel Etmenlerin Sınırlaması		**3**
	Çalışılan bölgenin yetersizliği	2
	Sınav odaklı beklentiler	1
Geçmiş Yaşantıların Olumsuz Etkisi		**2**
	Eğitim yaşantılarının olumsuz etkisi	1
	Yetişme tarzının olumsuz etkisi	1
Sınıf Öğretmeni Adayları		
Geçmiş Yaşantıların Olumsuz Etkisi		**16**
	Lisans eğitiminin eksikliği	6
	Mesleki deneyim eksikliği	5
	Lisans öncesi eğitim yaşantılarının eksikliği	4
	Staj okulu deneyiminin eksikliği	1
Sosyal Etmenler ve Karşılaştırmalar		**6**
	Çevrenin sınırlaması	3
	Çevreye göre yetersiz görme	2
	Çevreden alınan olumsuz dönütler	1

(Tablo 13 Devamı)

Bilgi Kaynaklarını Kullanmama		**5**
	Araştırma yapmama	2
	Kitap okumama	2
	Seminerlere katılmama	1
Kişisel Özellikler ve Duyuşsal Etmenler		**3**
	İletişim becerisinde eksiklik	2
	Mesleki kaygı	1

Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik sahip oldukları bilgi ve becerileri konusunda kendilerini yetersiz görme nedenlerini açıkladıkları Tablo 13'de katılımcıların görüşlerini açıkladıkları temalardan ikisinin her iki grupta da aynı olduğu görülmüştür. Katılımcıların kendilerini yetersiz görme nedenlerine ilişkin görüşleri ayrı başlıklar altında açıklanarak sunulmuş, ortaya çıkan bulguların karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri arasından 7 katılımcının yetersizlik nedenini "eğitim eksikliği" temasıyla açıkladığı, 4 katılımcının bilgi kaynaklarını kullanmama teması altında bu durumu açıkladığı, 3 katılımcının yetersiz görme nedenini "çevresel etmenlerin sınırlaması" temasıyla ilişkilendirdiği ve 2 katılımcının ise "geçmiş yaşantıların olumsuz etkisi teması altında görüş belirttiği görülmektedir.

Eğitim eksikliği teması altında görüş belirten 5 katılımcı kendini yetersiz görmesini hizmet içi eğitim almamasına bağlamıştır. Bu katılımcılardan Ö33 bu konudaki görüşünü şu sözleriyle ifade etmiştir: "*Yani şöyle söyleyeyim. Biz direkt eleştirel düşünceye ait herhangi bir eğitim almadığımız için hani çok da iyi olduğumu düşünmüyorum"* (Ö33, s.377). Bu tema altında görüş belirten diğer katılımcıların ise görüşlerini aldıkları lisans eğitiminin teorik olması ve mesleki uygulamalarında kendilerini yetersiz bulmalarıyla ilişkilendirdiği görülmüştür.

Bilgi kaynaklarını kullanmama teması altında görüşlerini ifade 2 katılımcı konuyla ilgili kitap okumadığını belirtirken, 1 katılımcı yetersiz hissetmesini konuyla ilgili araştırma yapmamasına ve diğer bir katılımcı ise güncel bilgi kaynaklarını takip

etmemesine dayandırmıştır. Ö23 yetersiz hissetmesinin nedenini şu şekilde açıklarken: "*Çok iyi değilim* (….) *çok fazla gereği kadar kitap okumadığıma, yani gerektiği kadar kitap okumuyorum"* (Ö23, s.250). Başka bir katılımcı ise araştırma yapmadığını vurgulayarak kendini tam anlamıyla yeterli görmediğini belirtmiştir:

> "*Yani çok bir araştırma yapmadım açık yüreklilikle söyleyeyim (...) şimdi siz sorunca acaba oldu acaba yeterli miyim kendi kendime"* (Ö14, s.143).

Çevresel etmenlerin sınırlaması teması altında görüşünü açıklayan 2 katılımcı kendini yetersiz görme nedenini çalışılan bölgenin yetersiz olmasıyla açıklarken, 1 katılımcı ise çevrenin sınav odaklı beklentiler içerisinde olmasına dayandırmıştır. Ö4 kendini yetersiz görmesini çalışılan bölgenin mesleki gelişimini sınırlaması ile ilişkilendirmiş ve görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

> "*Yani burada açıkçası hani kısıtlı ve artık hani belirli bir çevre bu çevre zaten bilinen bir çevre ve yaptığımız şey, her geçen gün köreldiğimi hissediyorum. Ve geriye doğru gittiğimi hissediyorum burada kaldığım sürece. Hani kendimi bir adım ileri götüremiyorum veya öğrencilerle kısıtlıyorum o şekilde*" (Ö4, s.37).

Sınıf öğretmenlerinin yetersizlik nedenlerini açıkladıkları geçmiş yaşantıların olumsuz etkisi teması altında ise, geçmişteki eğitim yaşantılarının ve yetişme tarzının olumsuz etkisine değindikleri görülmüştür. Yetersizlik nedeninde yetişme tarzının etkili olduğunu ifade eden Ö15 bu görüşünü şu şekilde açıklamaktadır:

> "*Yani çok da yeterli bir bilgiye sahip olduğumu düşünmüyorum. Eksikliklerim var. Neden kaynaklandığını zamanında bize bu hoşgörü verilmedi. Yani biz çocukken maalesef biz konuşturulmadık, susturulduk sürekli ama şimdi gerçekten biz susan insan değil konuşan insan yetiştiriyoruz"* (Ö15, s.155).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayları arasından 16 katılımcı eleştirel düşünmeye yönelik bilgi ve beceri düzeyleri konusundaki yetersizlik nedenini geçmiş yaşantıların olumsuz etkisi temasıyla açıklarken, 6 katılımcı sosyal etmenler ve karşılaştırmalar temasıyla ilişkilendirmiştir. Katılımcıların beşi bu durumu bilgi kaynaklarını kullanmama teması altında açıklarken, 3 katılımcı ise kişisel özellikler ve psikolojik durum teması altında görüş belirtmiştir.

Geçmiş yaşantıların olumsuz etkisi teması altında görüşlerini belirten katılımcıların altısı bu durumu lisans eğitiminin eksikliği ile ilişkilendirirken, 5 katılımcı mesleki deneyim eksikliğine bağlamış, 4 katılımcı lisans öncesi eğitim yaşantılarındaki eksikliklerden bahsederken 1 katılımcı ise staj okulu deneyiminin eksikliğine dayalı olarak görüşünü ifade etmiştir. Bu tema altında görüşünü ifade eden A33 kendini yetersiz görmesinin nedenini şu şekilde açıklamıştır: "*Bence aldığım eğitim hani. Bunu bana öğretmediler ya öğretseler de çok yeterli, üst düzeyde öğrettiklerini düşünmüyorum"* (A33, s.332). Başka bir katılımcı ise mesleki deneyim eksikliğine dikkat çekmiştir: "*Biraz daha tecrübeye ihtiyacım var sanki. Hani böyle yerinde yaparak yaşayarak (...) teorik var ama uygulama olunca daha iyi anlaşılır sanki"* (A30, s.303).

Sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini yetersiz görmelerinin nedenlerini açıkladıkları diğer bir tema olan sosyal etmenler ve karşılaştırmalar temasında 3 katılımcı bu durumu çevrenin sınırlamasına bağlamış, 2 katılımcı çevresiyle karşılaştırdığında kendini yetersiz gördüğünü belirtirken, 1 katılımcı ise çevreden aldığı olumsuz dönütleri bu görüşünün nedeni olarak açıklamıştır. A21 çevrenin sınırlaması ile ilişkilendirdiği bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

> "*Yetersizim çünkü hani ben bile böyle düşünsem bile her düşüncemi rahatlıkla söylemiyorum. Bence toplumumuz da zaten bunu rahatlatmıyor. Hani öğretmenlerimiz bile olsa biz mesela öğretmenlerimize bile eleştirel düşünmeyle yaklaşamıyoruz. O çok güzel yaklaşıyor mesela bundan memnun değilseniz bunu söyleyebilirsiniz diyor ama aslında o hiç söylenecek bir şey değil söylesek aslında çok fazla tepki gösterecek. Böyle düşündüğümüz için. Onlara bile hani bize eleştirel düşünmemizi destekleyin diyen kişilere bile eleştirel yaklaşamıyoruz"* (A21, s.204).

A32 ise çevresindeki bireylerle karşılaştırdığında uzmanlık alanı olmadığını vurgulamış ve kendini yetersiz görme nedenini şu şekilde açıklamıştır:

> *"(...) hani bugün kalkıp da şuan ben lisans eğitiminde okuyorum. Bir yüksek lisans öğrencisi kadar ya da bir öğretim üyesi kadar eleştirebilirim diyemem. Yani öyle bir şimdi bilgi seviyem yok"* (A32, s.322).

Yetersizlik nedenini bilgi kaynaklarını kullanmama temasıyla açıklayan katılımcılardan ikisi bu durumu araştırma yapmamasına dayandırmış, 2 katılımcı kitap okumamasıyla, 1 katılımcı da seminerlere katılmamış olmasıyla ilişkilendirmiştir.

A1 araştırma yapmadığı için kendini yetersiz ifade ederken, "*Çünkü hani eleştirel düşünme o kadar basite alınacak bir konu değil. Bir uğraş ya da bir kaynak taramasından geçmek gerekiyor insanın baya bir araştırması gerekiyor. Bu da yeterli zaman olmadığı için bunları yapamıyorum"* (A1, s.3).

Bir başka katılımcı ise bu algısını kitap okumadaki eksikliğine bağlamıştır: *"Yani yeterli olmamam konusunda mesela daha çok kitap okuyabilirdim"* (A16, s.155).

Sınıf öğretmeni adaylarının yetersizlik nedenlerini açıkladıkları diğer bir tema olan kişisel özellikler ve duyuşsal etmenler teması altında 2 katılımcı bu görüşünü iletişim becerisindeki eksiklikle açıklamış, bir katılımcı ise mesleğe dönük kaygı duymasının bu şekilde hissetmesinde etkili olduğunu belirtmiştir. İletişim becerisindeki eksikliği vurgulayan A32 bu görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

> *"Şu şekilde bahsedebilirim: demin konuşmamın başında da bahsetmiştim. Benim biraz yapımdan kaynaklanan bir sorunum var. O da şu: sessiz bir insan olmamdır yani. İnsanlarla fazla diyaloga geçmedim hiç. Hem dilim fazla gelişmemiş hem de bir olay karşısında fazla hızlı düşünemiyorum"* (A32, s.322).

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik bilgi ve beceri düzeyleri konusundaki yetersizlik nedenlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde her iki grubun yetersizlik algısını geçmiş yaşantıların olumsuz etkisine ve bilgi kaynaklarının kullanılmamasına dayandırdığı görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğu yetersizlik nedenini geçmiş yaşantıların olumsuz etkisiyle açıklarken, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu ise eğitim eksikliğine dayandırmıştır.

Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin bir kısmı yetersiz görmelerini çevresel etmenlerin sınırlaması ile açıklamış, öğretmen adayları ise sosyal etmenler ve karşılaştırmalar sonucunda yetersiz gördüklerini ve kişisel özelliklerinin ve psikolojik durumlarının yetersiz görmelerini etkilediğini dile getirmiştir. Bu anlamda ortaya çıkan farklı temalar dikkate alındığında yetersizlik nedenine ilişkin görüşlerin gruplar arasında farklılaştığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kendilerini yeterli görmelerine etki eden nedenlere ilişkin ortaya çıkan temalar ise Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14

Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Konusundaki Bilgi ve Beceri Düzeyine Yönelik Yeterlik Nedenlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları

Sınıf Öğretmenleri		
Temalar	**Kodlar**	**f**
Bilgi Kaynaklarını Kullanma		**30**
	Çevreyle etkileşim	12
	Okuma	8
	Hizmet içi eğitim kurslarına katılma	5
	Araştırma yapma	3
	Günceli takip etme	2
Geçmişte Yaşanan Olumlu Durumlar ve Dönütler		**17**
	Etkili algılanan uygulamalar	6
	Yetişme tarzının olumlu etkisi	4
	Geçirilen eğitim yaşantılarının olumlu etkisi	3
	Yaşam deneyimi	3
	Çevrenin olumlu dönütleri	1
Kişisel Özellikler		**4**
	Yeniliklere açık olma	2
	Hoşgörülü olma	2
Sınıf Öğretmeni Adayları		

(Tablo 14 Devam)

Geçmiş Yaşantıların Olumlu Etkisi		**11**

(Tablo 14 Devamı)

	Lisans eğitiminin etkisi	10
	Aile ortamının etkisi	1
Bilgi Kaynaklarını Kullanma		**7**
	Kitap okuma	3
	Çevreyle etkileşim	3
	Araştırma yapma	1
Kişisel özellikler ve Duyuşsal etmenler		**5**
	Önemine inanma	2
	Gelişime açık olma	1
	İletişim becerisi	1
	Sorun çözme becerisi	1

Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik bilgi ve becerilerine ilişkin yeterlik algılarının nedenlerine yer veren Tablo 14'de katılımcıların görüşlerini benzer temalar altında açıkladıkları görülürken, katılımcıların görüşleri ayrı başlıklar altında açıklanarak sunulmuştur. Bu açıklamaların ardından ortaya çıkan bulguların karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri eleştirel düşünme konusundaki bilgi ve becerilerine ilişkin yeterlik nedenlerini "bilgi kaynaklarını kullanma", geçmişte yaşanan olumlu durumlar ve dönütler" ve "kişisel özellikler" temaları altında açıklamışlardır. Bilgi kaynaklarını kullanma teması altında görüş belirten 30 katılımcının 12'si bu durumu çevreyle etkileşim kurmasına, 8 katılımcı ise okumasına dayandırmıştır. Yeterli hissetmesini bu nedenleri dayalı olarak açıklayan Ö7 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *"Bu süreçte işte arkadaşlarımla işte öğretmen arkadaşlarımla yaptığım konuşmalarda internette okuduğum işte makalelerdeki, makalelerden ulaştım yani. Ulaştım yani"* (Ö7,

s.66). Bu tema altında görüş bildiren diğer katılımcılar ise hizmet içi eğitim kurslarına katılmalarını, araştırma yapmalarını ve günceli takip etmelerini yeterlik algısının nedenleri arasında göstermiştir.

Geçmişte yaşanan olumlu durumlar ve dönütler teması altında görüş belirten 6 katılımcının ise yeterlik algısını etkili algıladıkları uygulamalara dayandırdığı görülmüştür. Ö14 gerçekleştirdiği uygulamalara inandığını yeterli görme nedeni olarak, şu sözleriyle dile getirmiştir:

> "*Yani sınıf ortamında yeterince fırsat tanıdığıma inanıyorum. Her öğrenciye fikirlerini söylemede"* (Ö14, s.143).

Bu temayla ilişkilendirerek görüşlerini belirten katılımcıların dördü yetişme tarzının olumlu etkisini bir neden olarak gösterirken, 3 katılımcı bu durumu geçirdiği eğitim yaşantılarına dayandırmış, 3 katılımcı ise yaşam deneyimi sonucunda bu düzeye ulaştığını ifade ederken 1 katılımcı ise çevreden aldığı olumlu dönütlerin yeterlik algısını etkilediğini belirtmiştir. Ö21 yeterlik algısını geçirdiği eğitim yaşantıları ile ilişkilendirmiş ve bu görüşünü şu sözleriyle dile getirmiştir: "*Kişisel olarak aldığım eğitimden ötürü sahip olabildiğimi düşünüyorum (....) Yüksek lisans yapmış olmam yüksek lisansta bu dersi iki dönem boyunca almış olmam. Bunları ölçüt olarak alıyorum"* (Ö21, s.232). Diğer bir katılımcı ise yetişme tarzının yeterli hissetmesinde etkili olduğunu şu şekilde açıklamıştır: *"Öncelikle kendi yetişme tarzım, kişiliğim, çevremden aldığım eğitim ve aile ortamımdan aldığım eğitimden kendimde bu hakkı görüyorum"* (Ö1, s.3).

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan diğer bir tema ise kişisel özelliklerdir. Kişisel özelliklerine bağlı olarak görüşlerini açıklayan katılımcıların ikisi yeterli hissetmesini yeniliklere açık olmasına dayandırırken, 2 katılımcı ise hoşgörülü olmaları ile açıklamıştır. Ö5 ve Ö18'in bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

> "*Çünkü hoşgörü ile baktığımı düşünüyorum hani eleştiriden ziyade söylenenleri hani kendime artı bir şeyler kazandırabileceğim düşüncesiyle hani yorumluyorum. Hani direk parlayıp hani karşıya acaba bir şey payı var mıdır haklılık payı var mıdır diye düşünüyorum"* (Ö5, s.46).

"Şöyle dediğim gibi sürekli yeniliklere açık bir insanım biliyorsunuz önceden öğretmen merkezli bir eğitim anlayışı vardı öğretmen merkezli anlayıştan öğrenci merkezli anlayışa geçerken hiç şey yapmadım sıkıntı çekmedim" (Ö18, s.197-198).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri adayları ise eleştirel düşünme konusundaki bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin yeterlik nedenlerini "geçmiş yaşantıların olumlu etkisi", "bilgi kaynaklarını kullanma" ve "kişisel özellikler ve duyuşsal etmenler" temaları altında açıklamışlardır. Geçmiş yaşantıların olumlu etkisi temasında görüş belirten 11 katılımcının 10'u yeterlik algısını lisans eğitiminin etkisine dayandırmış, 1 katılımcı ise kendini yeterli görmesinde aile ortamının etkili olduğunu ifade etmiştir. A28 'in lisans eğitimi ile ilişkilendirdiği görüşü şu şekildedir:

"*Bu düzeye ulaşmamda bence etkili olmuş olan, en önemlisi okulda almış olduğum eğitimdir. Çünkü yapılandırmacı eğitim şu an eğitim sistemimizde çok ön plana çıkmış bir uygulama ve bunu da olabildiği kadar hocalarımız bize aktarmaya çalışıyor. Ve bunu da kullanmamız gerektiğini bize ön görüyorlar"*(A28, s.279).

A34 ise yeterli hissetmesinde lisans eğitiminin etkili olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

"*Valla buradaki aldığım eğitimle yani gerekli düzeye eriştiğimi düşünüyorum(....) Ya hem hocalarımız çok iyiydi, çok mükemmellerdi. Hem de derslerin içeriklerinde de bunu zaten çoğunlukla kullandık. Gerek ritim ve dans eğitimi olsun, yani bütün derslerde nerdeyse bu becerileri kullandık yani bir şekilde. Dolaylı ya da doğrudan olarak kullandık"* (A34, s.342).

Bilgi kaynaklarını kullanma teması altında görüş belirten katılımcıların üçü bu durumu kitap okumalarıyla açıklamış, 3 katılımcı çevreyle etkileşim kurmasının, 1 katılımcı ise araştırma yapmasının yeterli hissetmesinde etkili olduğunu ifade etmiştir.

Bu temayla ilişkilendirerek görüşünü ortaya koyan A25 yeterlik algısını çevreyle etkileşim kurmasına ve kitap okumasına dayandırarak açıklamıştır:

> "*Hani sadece eğitimle sınırlayamam. Kitaplar, okuduğum düşünmeyi geliştirme kitapları (...) Arkadaş ortamımda var. Hani bir arkadaşım var sürekli çok benim düşünmediğim tarafları düşündüğü için bana yansıdı diyebilirim. Sürekli beraber olduğum bir arkadaşım"* (A25, s.247).

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik bilgi ve becerileri konusundaki yeterlik algılarının nedenlerine ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşan diğer bir tema ise kişisel özellikler ve duyuşsal etmenler temasıdır. Bu tema altında görüş belirten katılımcılardan ikisi yeterli hissetme nedenini konunun önemine inanması ile açıklamış, bu tema altında görüş belirten diğer katılımcılar ise gelişime açık olma, iletişim becerisi ve sorun çözme becerisi gibi kişisel özelliklerine dayandırmıştır. A28 konuya verdiği önemin, yeterlik algısının oluşmasında etkili olduğunu belirtmiş ve görüşünü şu sözleriyle dile getirmiştir: "*Çünkü eleştirel bakış açısının ne kadar önemli olduğunu çok iyi kavramış olduğuma inanıyorum. Ve eğitimde son derece önemli yer edineceğini düşünüyorum"* (A28, s.278).

A35 ise gelişime açık olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

> *"Mesela bundan on yıl sonraki bir durumda, bizim eleştiri boyutunu ne kadar ileri götürebileceğimizi veyahut da neleri eleştirebileceğimiz konusu değişebilir. Bunda da biraz kendimizi geliştirmemiz, yenilememiz gerektiği inancındayım"* (A35 s.356).

Eleştirel düşünmeye yönelik bilgi ve beceriler açısından kendilerini yeterli algılayan katılımcıların bu algısının nedenlerine ilişkin temalar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bu nedenleri benzer temalarla açıkladıkları görülmüştür. Öte yandan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu yeterli hissetmelerini bilgi kaynaklarını kullanma teması altında açıklarken, sınıf öğretmeni adaylarının ise geçmiş yaşantıların olumlu etkisi teması altında daha fazla görüş belirttiği görülmektedir. Grupların her ikisi de yeterlik algısının nedenleri arasında kişisel özelliklerini

vurgulamış ancak sınıf öğretmenleri duyuşsal etmenlerin de etkisine değinerek daha geniş bir tema altında görüşlerini açıklamıştır.

Katılımcıların eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılmasına ilişkin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan bulgular incelendiğinde sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeden çıkardıkları anlamı, eleştirel düşünen birey özelliklerine ilişkin görüşlerini, eleştirel düşünmenin önemine ilişkin görüşlerini benzer temalar altında açıkladıkları görülmüş, katılımcıların eleştirel düşünmeye yönelik bilgi ve becerileri açısından kendilerini yetersiz, orta düzeyde yeterli ve yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır.

Bununla birlikte yeterlik algılarını bu üç kategoride açıklayan katılımcıların eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılmasına ilişkin görüşlerinin farklılaştığı görülmüştür. Sınıf öğretmenleri arasında kendini yetersiz gören katılımcılar eleştirel düşünmeyi kavramsallaştırırken, entelektüel şüphecilik ve çoklu bakış açısı temaları altında görüş belirtmişlerdir. Kendini orta düzeyde yeterli gören sınıf öğretmenleri ise eleştirel düşünmeden çıkardıkları anlamı bilgiyi anlamlandırma ve yargılama, entelektüel şüphecilik ve bağımsız düşünme temaları altında açıklarken, bu katılımcıların çoklu bakış açısı teması altında görüş belirtmedikleri dikkat çekmiştir. Bilgi ve becerileri açısından kendini yeterli gören katılımcılar ise bu temaların tümüne değinerek görüşlerini ifade etmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılmasına ilişkin görüşleri incelendiğinde ise kendini orta düzeyde yeterli ve yeterli gören katılımcıların daha önce belirtilen entelektüel şüphecilik, bilgiyi anlamlandırma ve yargılama, bağımsız düşünme ve çoklu bakış açısı temaları altında görüşlerini açıkladıkları ortaya çıkmıştır. Kendini yetersiz gören katılımcıların ise bağımsız düşünme teması altında görüş belirtmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

4.2. Eleştirel Düşünmenin Öğretimine ve Öğretim Sürecindeki Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde beşinci ve altıncı araştırma soruları kapsamında sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine dönük bilgi ve becerileri ve bu konudaki yeterlik algılarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Ortaya çıkan bulgular iki başlıkta sunulmuştur.

4.2.1. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine İlişkin Görüşleri

Araştırma sürecinde sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla katılımcılara dört soru yöneltilmiştir. Sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda ortaya çıkan bulgular; katılımcıların eleştirel düşünmenin öğretiminde kullanılabilecek yöntem, teknik ve stratejilere, eleştirel düşünmenin öğretimine uygun sınıf ortamına, eleştirel düşünme becerisinin gerçek yaşama aktarımına ve değerlendirilmesine yönelik görüşlerini içerecek şekilde dört alt başlık altında sunulmuştur.

4.2.1.1. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Kullanılabilecek Yöntem-Teknik ve Stratejilere İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarına eleştirel düşünmenin öğretimine uygun olan yöntem-teknik ve stratejilere ilişkin görüşleri sorulmuş, sınıf öğretmenleri arasından 12 katılımcı bu soruyu yanıtsız bırakırken, sınıf öğretmeni adaylarının tümü soruyu yanıtlamıştır. Bu anlamda 23 sınıf öğretmeni ve 35 öğretmen adayı eleştirel düşünmenin öğretimine uygun yöntem-teknik ve stratejilere ilişkin görüşlerini Tablo 15'de belirtilen "bağımsız öğretim yaklaşımları, doğrudan öğretim yaklaşımları, sosyal öğretim yaklaşımları ve tümevarımsal öğretim yaklaşımları" temaları altında açıklamıştır.

Tablo 15

Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Kullanılabilecek Yöntem-Teknik ve Stratejilere Yönelik Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları

Sınıf Öğretmenleri

Temalar	Kodlar	f
Bağımsız Öğretim Yaklaşımları		**15**
	Örnek olay yöntemi	4
	Altı şapkalı düşünme tekniği	4
	Beyin Fırtınası tekniği	4
	Çoklu zeka uygulamaları	3
Doğrudan Öğretim Yaklaşımları		**14**
	Soru-cevap yöntemi	9
	Gösteri tekniği	5
Sosyal Öğretim Yaklaşımları		**13**
	Tartışma yöntemi	10
	Eğitsel Oyunlar ve Drama	3
Tümevarımsal Öğretim Yaklaşımları		**5**
	Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi	3
	Buluş yoluyla öğretim stratejisi	2

Sınıf Öğretmeni Adayları

Bağımsız öğretim yaklaşımları		**40**
	Örnek olay yöntemi	10
	Altı şapkalı düşünme tekniği	10
	Beyin Fırtınası tekniği	8
	Problem çözme yöntemi	8
	İstasyon tekniği	3
	Proje tabanlı öğretim	1
Sosyal Öğretim Yaklaşımları		**33**

(Tablo 15 Devamı)

	Tartışma yöntemi ve teknikleri	23
	Drama ve rol oynama yöntemi	8
	Görüş geliştirme tekniği	1
	İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi	1
Doğrudan Öğretim Yaklaşımları		**15**
	Soru-cevap yöntemi	13
	Gösteri tekniği	2
Tümevarımsal Öğretim Yaklaşımları		**7**
	Buluş yoluyla öğretim stratejisi	5
	Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi	2

Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine uygun yöntem-teknik ve stratejilere ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşturulan temalara yer verilen Tablo 15'de katılımcıların görüşlerini aynı temalar altında açıkladıkları görülmüştür. Katılımcıların bazıları görüşünü birden fazla tema altında ifade ederken, bazıları tek bir tema altında açıklamış, bazı katılımcılar ise tek bir tema altında birden fazla görüş belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri ayrı başlıklar altında sunularak açıklanmış, ortaya çıkan bulguların karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerin Görüşleri

Araştırmaya katılan 35 sınıf öğretmeninin 15'i eleştirel düşünmenin öğretimine uygun yöntem-teknik ve stratejileri bağımsız öğretim yaklaşımları teması altında açıklarken, 14 katılımcı doğrudan öğretim yaklaşımları teması altında görüşlerini ifade etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin 13'ü eleştirel düşünmenin öğretimine uygun yöntem-teknik ve stratejiler için sosyal öğretim yaklaşımları teması altında görüş belirtirken, 5 katılımcı ise görüşlerini tümevarımsal öğretim yaklaşımları teması altında ifade etmiştir. Bağımsız öğretim yaklaşımlarının eleştirel düşünmenin öğretiminde kullanılabileceğini ifade eden katılımcıların 4'ü örnek olay yöntemi, altı şapkalı düşünme tekniği ve beyin fırtınası tekniğine değinmiş, üç katılımcı ise çoklu zekâ uygulamalarının uygun

olduğunu ifade etmiştir. Ö21'in eleştirel düşünmenin öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve tekniklere ilişkin görüşü şu şekildedir:

> "*Örnek olay yöntem kullanılırsa beyin fırtınası ve (...) altı şapkalı düşünme tekniği gibi belirli tekniklerin kullanımının eleştirel düşünmeye katkı sağlayacağını düşünüyorum"* (Ö21, s.234).

Ö17 ise çoklu zekâ uygulamalarına yer verilebileceğini ifade etmiştir:

> *"Ben çoklu zekâ kuramının da faydası olduğunu düşünüyorum….Bunun da çocuklar üzerinde çok büyük bir etkisi oluyor. Çünkü her öğrenci kendisini farklı hissediyor yetenekleri doğrultusunda."* (Ö17, s.186).

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerini açıkladıkları doğrudan öğretim yaklaşımları temasında, 9 katılımcının soru cevap yöntemini, 5 katılımcının ise gösteri tekniğini eleştirel düşünmenin öğretimine uygun buldukları belirlenmiştir. Ö10 gösteri tekniğini kullandığını belirtmiş; *"Basit filmler olabilir, animasyonlar, mesela benim sınıfımda şey var projeksiyon makinesi var animasyonlarla ben bir çok şeyleri gösterebiliyorum öğrencilere."*, Ö23 ve Ö32 ise soru-cevap yönteminden yararlandıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

> *" (...) sorgulayıcı dinleyebilmeyi de yani dinleme yaparken dinlediklerini sorgulamalarını isteriz sürekli olarak (...) metinden sonra konuşturuyorum. Bir on beş yirmi dakika Siz olsaydınız ne düşünürdünüz. Siz olsaydınız ne yapardınız bu konuda, bu tür yöntemleri"* (Ö23, s.252).
>
> "*Ne düşünüyorsun. Bu konu hakkında sen ne düşünüyorsun diye sorular soruyoruz*" (Ö32, s.367).

Sosyal öğretim yaklaşımları temasında görüş belirten katılımcılarının 10'unun ise tartışma yöntemini uygun bulduğu görülmüştür. Bu tema altında görüş belirten 3 katılımcı ise eğitsel oyunlar ve drama yönteminin eleştirel düşünmenin öğretiminde kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Tartışma yöntemini kullandığını ifade eden Ö14 görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

"Genellikle tartışmayı kullanıyoruz. Bu çok etkili oluyor öğrencilerin fikirlerini söylemeleri bekleniyor." (Ö14, s.146).

Tartışma yönteminin eleştirel düşünmenin öğretimininde kullanılabileceğini belirten bir başka katılımcının görüşleri ise şöyledir:

"*Biz de öğretmen okulunda şeyler olurdu, tartışmalar. Ne deriz, ne denirdi ona ya. Mesela bu tahta beyaz. Bir grup beyaz der, bir grup siyah der. Tartışırdık onu ispatlamaya çalıştırırlardı. Yani gerçekten tartışılarak, böyle eleştirilerek, eleştirilerden pay çıkararak öğrenme olayı olursa daha etkili olacağını şey yapıyorum."* (Ö25, s.281).

Tümevarımsal öğretim yaklaşımları teması altında görüş belirten katılımcılardan 3'ü araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini, 2 katılımcı ise buluş yoluyla öğretim stratejisini eleştirel düşünmenin öğretiminde kullanılabileceğini ifade etmiştir. Ö24 bu tema altında araştırma-incelemeye yönelik görüşünü şu sözleriyle dile getirmiştir:

"Araştırmak ama araştırdığında da onu nasıl değerlendirmesi gerektiğini bilecek. Sonra da onu toplayıp rapor haline mi getirecek. Yani kendi ifadeleriyle tekrar rapor haline getirecek. İlk önce araştırmayı, araştırırken de neyi nerde araştırma yapması gerektiğini bilecek. Ona göre de değerlendirmesini yapacak." (Ö24, s.265).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğunun görüşlerini bağımsız öğretim yaklaşımları içerisinde açıkladıkları görülürken, bazı katılımcıların bu tema altında birden fazla yöntem ve tekniğe değindikleri görülmektedir. Katılımcıların 10'u örnek olay yönteminin ve altı şapkalı düşünme tekniğinin eleştirel düşünmenin öğretiminde kullanılabileceğini ifade etmiş, bu tema altında görüş belirten 8 katılımcı beyin fırtınası tekniğini, 8 katılımcı ise problem çözme yönteminin eleştirel düşünmenin öğretiminde kullanılabileceğini ifade etmiştir. Bu tema altında görüş belirten

katılımcıların üçü istasyon tekniğinin uygun olabileceğini belirtmiş, 1 katılımcı ise proje tabanlı öğretim uygulamalarına yer verilebileceğine değinmiştir.

A14 bu tema altındaki görüşünü şu şekilde ifade ederken; *"Yani örnek olaylarla olabilir (....) beyin fırtınasını çok seviyorum. Altı şapkalı düşünme tekniği(...) eleştiriye yönelik teknikler filan."* (A14, s.136-137). Diğer bir katılımcı ise problem çözme yönteminin ve proje tabanlı öğretimin eleştirel düşünme becerisinin öğretimine uygun olduğunu belirtmiştir: *"Problem çözme yöntemi olabilir. Proje yöntemi olabilir (...) Bunlar evet eleştirel düşünmeye uygun."* (A33, s.334).

Sosyal öğretim yaklaşımları teması altında görüş belirten öğretmen adaylarının 23'ünün ise tartışma yöntemi ve tekniklerine değindikleri görülmektedir. Katılımcıların sekizi eleştirel düşünmenin öğretiminde drama ve rol oynama yönteminin kullanılabileceğini ifade ederken, 1 katılımcı görüş geliştirme tekniğinin uygunluğuna dikkat çekmiş, diğer bir katılımcı ise işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu tema altında görüş belirten A11 tartışma yöntem-tekniklerinin ve yaratıcı dramanın eleştirel düşünmenin öğretimine uygun olduğunu şöyle ifade etmiştir:

> "(…) *Eleştirel düşünmede aslında bir sürü teknik var yaratıcı drama ondan sonra tartışma yöntemleri panel münazara burada çocukların yaratıcı, eleştirerek düşünme direk kabul etmeden sorgulamaları gibi birçok yöntem ve teknik var"* (A11, s.105).

Sınıf öğretmeni adaylarından doğrudan öğretim yaklaşımları teması altında görüş belirten katılımcıların 13'ü soru-cevap yönteminin uygun olduğunu belirtirken, 2 katılımcı ise gösteri tekniğinin kullanılabileceğini ifade etmiştir. Bu tema altında görüş belirten A27 soru-cevap yönteminin kullanılabileceğini ifade ederken drama yönteminin uygunluğuna da dikkat çekmiş, sosyal ve doğrudan öğretim yaklaşımlarına birlikte yer verdiği bu görüşünü şöyle ifade etmiştir:

> "*Yani soru cevap şeklinde zaten derslere belirli girişler yapılabiliyor hani. Dikkatleri üzerimize toplamak için soru cevap şeklinde olabilir. Ama bana göre bunun dışında dediğim gibi yaparak yaşayarak öğrenmeleri daha çok önemli ve kendilerini ortaya koyabilmeleri önemli bu konuda. O yüzden ben drama yönteminin en uygun olduğunu düşünüyorum."* (A27, s.270).

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan son temada tümevarımsal öğretim yaklaşımlarının kullanımına değindikleri görülürken, bu tema altında görüş belirten beş katılımcı buluş yoluyla öğretim stratejisine değinmiş, iki katılımcı ise araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinin eleştirel düşünmenin öğretiminde kullanılabileceğini ifade etmiştir. A3 bu tema altında yer alan her iki öğretim stratejisine de değinerek görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

> "*Birçok teknik mesela gelebilir mesela şey araştırma ve inceleme de öğrenci mesela bir deney yaptığında o deneyi nasıl sonuçlandırdığını birçok deneme yanılma yoluyla sonuçlandırabilir. Ayrıca mesela buluş yoluyla öğretmen rehberdir ama hani öğretmenin söylediklerini eleştirel düşünerek başka hani örnekler verebileceğini söylediğinde bu da onun eleştirel düşünmesini geliştirir"* (A3, s.23).

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretiminde kullanılabilecek yöntem-teknik ve stratejilere ilişkin görüşleri incelendiğinde aynı temalar altında benzer yöntem-teknik ve stratejilere değindikleri görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının birden fazla temada sıklıkla görüş bildirdikleri ve katılımcıların aynı tema altında farklı yöntem ve tekniklere değindikleri, sınıf öğretmenleri arasında 12 katılımcının ise yöntem-teknik ve stratejilere ilişkin görüş belirtmediği dikkat çekmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin doğrudan öğretim yaklaşımları içerisinde soru-cevap yöntemine, öğretmen adaylarının ise sosyal öğretim yaklaşımı içerisinde tartışma yöntem ve tekniklerine daha çok değindikleri görülmüştür.

Katılımcıların görüşleri bütüncül bir yaklaşım içerisinde incelendiğinde, öğretmen adaylarının sınıf öğretmenlerinin değinmediği birçok farklı yöntem ve tekniği vurguladığı görülmektedir. Örneğin görüş geliştirme tekniği ve işbirliğine dayalı öğrenme yöntemine değinen öğretmen adayları bununla birlikte tartışmanın eleştirel düşünmenin öğretimi adına gerekliliğini sıklıkla dile getirmişler, aynı zamanda eleştirel düşünmenin öğretiminde oldukça önemli olan tartışma yöntemiyle birlikte kollegyum ve panel, münazara, sempozyum ve akvaryum gibi tartışma tekniklerinin de eleştirel düşünmenin öğretiminde kullanılabileceğini ifade ederek, sınıf öğretmenlerinin değinmedikleri yöntemlere yönelik görüş belirtmişlerdir. Öte yandan sınıf öğretmenleri arasından bazı katılımcılar da çoklu zekâ uygulamalarının eleştirel düşünmenin

öğretiminde kullanılabileceğini ifade ederek, öğretmen adaylarının değinmediği bir öğretim yaklaşımını vurgulamışlardır.

4.2.1.2. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Uygun Sınıf Ortamına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarına eleştirel düşünmenin öğretimine uygun sınıf ortamının nasıl düzenlenmesi gerektiği sorusu yöneltilmiştir. Bu anlamda katılımcılar eleştirel düşünmenin öğretimine uygun bir sınıfta "öğrenci merkezli öğrenmeyi destekleyen", "psikolojik açıdan özgür", "psikolojik açıdan güvenli" ve "etkili iletişime dayalı" bir ortam olması gerektiğini belirtmişler ve görüşlerini Tablo 16'da belirtilen bu temalar altındaki kavramlarla açıklamışlardır.

Tablo 16

Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Uygun Sınıf Ortamına Yönelik Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Değerleri

Sınıf Öğretmenleri

Temalar	Kodlar	f
Öğrenci Merkezli Öğrenmeyi Destekleyen		**56**
	Uygun öğrenci sayısı	19
	Fiziksel açıdan rahat ve donanımlı	12
	Teknolojik açıdan donanımlı	12
	Görsel materyallerle desteklenen	9
	Öğrenciyi aktif kılan	2
	Fiziksel açıdan dikkat çekici	2
Psikolojik Açıdan Özgür		**33**
	Görüşlerin rahat ve özgürce ifade edildiği	18
	Eleştiri ve yoruma açık	7
	Demokratik	5
	Esnek kurallar	3
Psikolojik Açıdan Güvenli		**18**

(Tablo 16 Devamı)

	Baskı ve Korkudan uzak	9
	Sevgi ve güvene dayalı	9
Etkili İletişime Dayalı		**17**
	Yüz yüze etkileşime uygun oturum	9
	Hoşgörüye dayalı yaklaşım	4
	Teşvik edici dil	2
	Saygıya dayalı iletişim	2

Sınıf Öğretmeni Adayları

Etkili İletişime Dayalı		**30**
	Yüz yüze etkileşime uygun oturum	14
	Karşılıklı saygı	9
	Teşvik edici ve cesaretlendirici dil	4
	Açıklık ve paylaşım	3
Psikolojik Açıdan Özgür		**29**
	Görüşlerin rahat ve özgürce ifade edildiği	20
	Demokratik	9
Öğrenci Merkezli Öğrenmeyi Destekleyen		**25**
	Fiziksel açıdan rahat ve donanımlı	6
	Fiziksel açıdan dikkat çekici	4
	Uygun öğrenci sayısı	4
	Görsel materyallerle desteklenen	4
	Teknolojik açıdan donanımlı	3
	Öğrenciyi aktif kılan	2
	Bireysel farklılıklara duyarlı	2
Psikolojik Açıdan Güvenli		**13**
	Baskı ve otoriteden uzak	8
	Korkudan uzak	5

Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine uygun sınıf ortamına ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşturulan temalara yer verilen Tablo 16'da katılımcıların görüşlerini aynı temalar altında açıkladıkları görülmüştür. Katılımcıların bazıları görüşünü birden fazla tema altında ifade ederken, bazıları tek bir tema altında açıklamış, bazı katılımcılar ise tek bir tema altında birden fazla görüş

belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri ayrı başlıklar altında sunularak açıklanmış, ortaya çıkan bulguların karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu eleştirel düşünmenin öğretimine uygun sınıf ortamının öğrenci merkezli öğrenmeyi desteklemesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu tema altında görüş belirten katılımcıların 19'u sınıftaki öğrenci sayısının uygun olması gerektiğini belirtirken 12 katılımcı sınıf ortamının fiziksel açıdan rahat ve donanımlı olması yönünde görüş belirmiş, 12 katılımcı da teknolojik açıdan donanımlı olması gerektiğini ifade etmiştir. Diğer katılımcılardan ikisi öğrenciyi aktif kılan sınıf ortamını vurgularken, iki katılımcı sınıfın fiziksel açıdan dikkat çekici olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu tema altında görüş belirten Ö17 öğrenci sayısının fazla olmamasını vurgularken, sınıf ortamının fiziksel açıdan rahat ve teknolojik açıdan donanımlı olması gerektiğini ifade etmiştir:

> "*Muhakkak öğrenciler fazla olmamalı. Sınıf düzeninin kendi yaş grubuna uygun olarak hazırlanması gerekiyor. Sınıfın temizliği, sıraların düzgünlüğü, panoların yine aynı şekilde olması gerekiyor. Fiziki şartları olması gerekiyor. Bunun yanında teknolojinin de olması gerekiyor. Bizim okulumuzdaki öğrencilerin o şansı var. Teknolojik olarak şuan her şey mevcut."* (Ö17, s.188).

Psikolojik açıdan özgür sınıf ortamına değinen öğretmenlerin 18'i bu ortamda görüşlerin rahat ve özgürce ifade edilmesi gerektiğini belirtirken, 7 katılımcı ortamın eleştiri ve yoruma açık olması gerektiğini ifade etmiş, 5 katılımcı demokratik sınıf ortamını vurgularken, 3 katılımcı ise sınıfta daha esnek kuralların olması gerektiğini belirtmiştir. Ö13 görüşlerin özgürce ifade edilmesini ve bu anlamda öğrencilere rahat bir ortam sunulması gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Çocukları özgür ve özgün bir ortam sağlandığı zaman okulun imkânları doğrultusunda eleştirel düşüncelerinin gelişeceğine inanıyorum. Yani çocuklara yaklaşım burada çok önemli. Herhangi bir olayla, bir problemle karşılaştığı zaman farklı bakış açıları ile cevaplandığı zaman bizim*

hoşumuza gitmese dahi onların vermiş olduğu cevapları değerlendirmek eleştirel düşünce açısından önemlidir diye düşünüyorum. Sadece öğretmen rahat olsun o rahatlığı da öğrenciye versin. Muhakkak yeri geldiği zaman çocuk rahatlıkla kendini ifade edebilecektir. O konu ile ilgili görüşlerini de söyleyebilecektir" (Ö13, s.134).

Ö22 ise sınıf ortamının eleştiri ve yoruma açık olması gerektiğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

"*Her çocuğun yapısı farklı yani kimisi çalışmadan geliyor eleştiri aldığında kimisi hemen sinirlenmiyor işte ona göre bir ön hazırlık yapıp çocukları ona göre hazırlamamız gerekiyor psikolojik olarak..yorumlara açık olmak gerekiyor çünkü yorum olursa daha iyi doğruya bilgiye ulaşacaklarını söyleyebiliriz onlara."* (Ö22, s.242).

Bu tema altında görüş belirten Ö27 ise demokratik sınıf ortamının önemini şu şekilde vurgulamıştır:

"Okul yaşamında onlara daha demokratik ortamlar sunar isek, daha sağlıklı bireyler yetişeceğini düşünüyorum" (Ö27, s.307).

Sınıf öğretmenleri diğer bir tema altında eleştirel düşünmenin öğretimine uygun sınıf ortamının psikolojik açıdan güvenli olması gerektiğini ifade ederken, bu tema altında görüş belirten katılımcıların 9'u sınıf ortamının baskı ve korkudan uzak olması gerektiğine değinmiş, 9 katılımcı ise sevgi ve güvene dayalı sınıf ortamı olması yönünde görüş belirtmiştir. Ö31 baskı ve korkudan uzak bir sınıf ortamı yarattığını şu sözleriyle dile getirmiştir:

"*Bir defa bir çocuk öğretmeninden korkmamalı. Şimdi çok baskıcı eleştirisel konuya çok alışkın olmayan bir sınıfla, eleştirisel konuları çok fazla uygulayabilen bir sınıf arasındaki kişilik yani bir sınıfın bir kişiliği vardır. Bir insanın kişiliği gibi. Bizimi sınıfımıza girdiğinizde sınıf havasını koklayabiliyorsunuz."* (Ö31, s.362).

Ö20 ise eleştirel düşünmenin öğretimine uygun sınıf ortamının sevgi ve güvene dayalı olması gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Yani başta öğrenci öğretmenini sevip güvenmeli bunun öğrenci öğretmenini sevip güvendiği zaman olay bitiyor yani öğretmen ilk başta öğrencilere kendini sevdirebilmeli."*(Ö20, s.226).

Sınıf öğretmenleri görüşlerini açıkladıkları son temada eleştirel düşünme becerisinin gelişmesi adına sınıf ortamında etkili bir iletişim olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu tema altında görüş belirten 9 katılımcı bu iletişimi sağlamak adına yüz yüze etkileşime uygun oturma düzeni olması gerektiğini belirtirken, 4 katılımcı hoşgörüye dayalı bir yaklaşım olması yönünde görüş belirtmiş, 2 katılımcı teşvik edici bir dil kullanılmasına değinirken, 2 katılımcı ise bu iletişimin saygıya dayalı olması gerektiğini ifade etmiştir.

Ö5 oturma düzeninde yüz yüze etkileşimin önemini şu sözleriyle vurgularken,

> "*Çocuklar bence şey olmalılar birbirlerinin yüzlerini görmeliler bence ders ortamında hani sırt sırta oturmalarından ziyade arkadaşı konuşurken veya biri hakkında bir şey söylerken bile yüz ifadelerini hani vücut dilini mimiğini görmesi gerekir diye düşünüyorum"* (226). Ö9 ise sınıf ortamında hoşgörülü yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini şu şekilde dile getirmiştir: *"Valla hoşgörü ortamında hoşgörülü bir şekilde karşımızdakinin düşüncesine yaklaşmak diye düşünüyorum."* (Ö9, s.88).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğu eleştirel düşünmenin öğretimine uygun sınıf ortamının etkili iletişime dayalı olması gerektiğini ifade etmişler, bu tema altında görüşünü açıklayan katılımcıların 14'ü yüz yüze etkileşime uygun oturum düzeni olması gerektiğini belirtirken, 9 katılımcı ise saygıya dayalı iletişimin önemine dikkat çekmiştir. Dört katılımcı iletişim sürecinde teşvik edici ve cesaretlendirici dil kullanımını vurgularken, 3 katılımcı ise sınıf ortamındaki iletişimin açık ve paylaşıma dayalı olması gerektiğini ifade etmiştir. A8 karşılıklı saygının

gerekliliğini vurgulamış ve oturma düzeninin yüz yüze etkileşime uygun olması gerektiğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

> "*En başta karşılıklı saygılı olmalı. Herkes düşüncesini karşısındakinin düşüncesine saygı olmalı yani o ne düşünse onunla dalga geçilmemeli. Ona değer vererek düşüncelerini ifade etmesi sağlanmalı. Bu şekilde de eleştirel düşünme becerisi geliştirilebilir (....) bana göre en iyi şekil olan u yöntemi sıralar, u yöntemiyle, at nalı ya da u yöntemi dediğimiz yöntemle herkes birbirini karşılıklı olarak görebilmeli yani konuşurken o a ayrıca hareketlerini de görmeli ki böylece eleştirel düşünme becerileri gelişsin"* (A8, s.74).

Katılımcıların görüşlerini açıkladığı diğer bir temada öğretmen adayları eleştirel düşünme becerisinin gelişiminde, öğrenci merkezli öğrenmeyi destekleyen bir sınıf ortamının gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu tema altında görüşlerini ifade eden katılımcıların altısı sınıf ortamında fiziksel rahatlık ve donanımı vurgularken, 4 katılımcı sınıf ortamının fiziksel açıdan dikkat çekici olması gerektiğini ifade etmiş, 4 katılımcı ise sınıf mevcudunun uygun sayıda olması gerektiğine değinmiştir. Görüşlerini bu tema altında ifade eden katılımcıların dördü sınıf ortamının görsel materyallerle desteklenmesi gerektiğini, ikisi teknolojik açıdan donanımlı olması gerektiğini ifade ederken diğer katılımcılar ise öğrencinin aktif olduğu ve bireysel farklılıklara duyarlı sınıf ortamına vurgu yapmıştır.

A13 sınıf ortamında fiziksel rahatlık ve donanıma vurgu yaparken; "*Eğitim öğretim şeyleri olsun. Her şekilde olması gerekiyor. Hani bir sınıf yönetiminde o gördüğümüz gibi hani işte kitaplık köşesi, ne bilim materyal köşesi. Derse getireceğin götüreceğin şeyler. İşte sıra sıralar mesela onlar her şekilde uygun olması gerekiyor"*(s.127). A11 ise teknolojik açıdan donanımlı bir sınıfın gerekli olduğunu belirtmiştir: "*Yani kesinlikle bilgisayar destekli bir sınıf olmalı bence"* (s.106). A30 ise sınıftaki öğrenci sayısının uygun olması gerektiğini şu sözleriyle dile getirmiştir: "*Bir kere sınıf çok kalabalık olmamalı. Ama çok az kişi de olmamalı. Hani ortalama bir sayıda olmalı"*(s.306).

Psikolojik açıdan özgür teması altında görüşlerini ifade eden katılımcıların 20'si sınıf ortamında görüşlerin rahat ve özgürce ifade edilmesi gerektiğini vurgularken, 9 katılımcı ise sınıf ortamının demokratik olması gerektiğini belirtmiştir. A15 sınıf

ortamında görüşlerin rahat ve özgürce ifade edilmesi gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

> "*Öğrenciler öncelikle özgür bırakılmalı. Kendilerini rahat hissetmeliler. Benden çekinmeden düşüncelerini ifade edebilmeliler. Hani ben böyle bir sınıf ortamı oluşturmayı düşünüyorum"* (A15, s.147).

Rahat ve özgürce görüş belirtilen sınıf ortamının önemine dikkat çeken diğer bir katılımcının görüşleri ise şöyledir:

> "*Şey olmalı kesinlikle hani çocuğun düşünceleri şey yapmamalı sorgulanmamalı işte nasıl böyle dersin falan yani özgür olmalı çocuk yani bütün fikirlerini, fikirlerine de değer verilmeli ilk başta kendisinin değerli olduğu hissettirilmeli ve bu rahatlık sağlandığında artık çocuk kendini ifade edebilecek, sorgulayacak hayatı, fikirlerini güzelce söyleyebilecek rahatça söyleyebilecek bu şekilde bir ortam hem kendi arkadaşları arasında hem öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki bu şekilde olmalı*." (A7, s.64).

A2 ise eleştirel düşünmenin gelişimi destekleyen bir sınıfta öncelikle demokratik bir ortam olması gerektiğini belirtmiş, bu görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

> *"Öncelikle hedefimiz demokratik olmak ve sınıfta da demokratik bir ortam oluşturmak, olması gerekiyor. Zaten demokratik ortam oluşturduktan sonra öğrenciler ister istemez eleştirel düşünmeyi alabilirler. Ayrıca şöyle düşünüyorum eleştirel düşünceyi kullanırken de kimseye zarar vermeden hani olumlu olumsuz eleştirel düşünme yapabilirler"* (A2, s.13).

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini ifade ettiği diğer bir tema olan psikolojik açıdan güvenli teması altında ise 8 katılımcı baskı ve otoriten uzak, 5 katılımcı da korkudan uzak bir sınıf ortamının eleştirel düşünmenin öğretimi adına uygun olduğunu ifade etmiştir. Bu tema altında görüş belirten katılımcılardan A6 öğretmen tutumuyla ilişkilendirdiği görüşünde baskı ve otoriteden uzak sınıf ortamının gerekliliğini vurgulamıştır:

"Bir kere önemli olan, en önemlisi öğretmenin tutumu. Öğretmen tutumu öğrencinin bakış açısını kısıtlamayacak baskı ve otoriteye dayalı değil tamamen öğrenci merkezli bir eğitim ortamında şüphesiz öğretmenin kontrolünde olmalıdır. Ama öğretmen sadece denetimi sağlamalı, öğrencilerin düşüncelerinin denetimini değil. Sınıfın kontrolünü, denetimini, düzenini sağlamalı" (A6, s.55).

Korkudan uzak ve karşılıklı güvene dayalı bir sınıf ortamının eleştirel düşünme becerisinin gelişiminde önemli olduğunu ifade eden A26'nın görüşü ise şöyledir:

"Tabi ki öğretmenin öncelikle konuşurken konuşmalarına dikkat etmesi gerekiyor ki çocuğa güven versin. Güven korkuda ben şeye inanıyorum eğer çocukta korku oluşmuşsa çocuk öğretmeni sürekli korku gözüyle bakar. Ve bu güveni öğretmenin hissettirmesi, sözde kesinlikle değil hissettirmesi gerekiyor bunu. O iyiyse zaten sürekli çevresinde öğretmenin yapacağı bir şey olay" (A26, s.260).

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine uygun sınıf ortamına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların görüşlerini aynı temalarla açıkladığı ancak temalar altında belirttikleri görüş sayısının farklılaştığı görülmüştür. Bu anlamda sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu öğrenci merkezli öğrenmeyi destekleyen sınıf ortamı teması altında, sınıfın fiziksel özellikleri üzerinde durmuş; öğretmen adaylarının büyük bir kısmı ise eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen sınıf ortamında etkili bir iletişim olması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların temalar altındaki görüş sayıları incelendiğinde ise her iki katılımcı grubunun sınıf ortamının psikolojik açıdan özgür olması gerektiğine ikinci sırada değindiği görülmektedir.

4.2.1.3. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerisinin Gerçek Yaşama Aktarımına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarına eleştirel düşünme becerisinin gerçek yaşama aktarımını sağlamak adına neler yapılabileceği sorusu yöneltilmiştir. Bu anlamda sınıf öğretmenleri eleştirel düşünme becerisinin gerçek

yaşama aktarımını sağlamaya dönük görüşlerini Tablo 17'de görüldüğü gibi "derslerin yaşamla ilişkilendirilmesi" ve "sosyal becerilerin gelişimini sağlama", temaları altında açıklarken, sınıf öğretmeni adayları ise sadece derslerin yaşamla ilişkilendirilmesi teması altında açıklamıştır.

Tablo 17

Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerisinin Gerçek Yaşama Aktarımını Sağlamaya Yönelik Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Değerleri

Katılımcılar	Tema ve Alt Temalar	Kodlar	f
Sınıf Öğretmenleri	**Dersleri Yaşamla İlişkilendirme**		**42**
	Sosyal çevreyle ilişkilendirme	Ailelerin bilinçlendirilmesi	12
		Toplumun bilinçlendirilmesi	6
	Yaşama dönük uygulamalar	Soru-cevap	4
		Toplumsal sorumluluk ve görevler	4
		Araştırma ödevleri	2
		Güncel sorunların tartışılması	1
		Geziler	1
	Yaşama dönük örnekler		8
	Yaşama dönük uyarılar		4
	Sosyal Becerilerin Kazanımını Sağlama		**7**
	Özgüven kazandırma		3
	Örnek davranışlarda bulunma		2
	Hoşgörülü yaklaşımı benimsetme		1
	Akranlarla iletişimi sağlama		1
Sınıf Öğretmeni Adayları	**Dersleri Yaşamla İlişkilendirme**		**38**
	Sosyal çevreyle ilişkilendirme	Aileyle işbirliği	6
		Toplumun bilinçlendirilmesi	1
	Yaşama dönük uygulamalar	Örnek olayların kullanımı	8
		Eğitsel oyunlar ve Drama	4
		Güncel konular üzerinde tartışma	4
		Geziler	3
		Proje ödevleri	2
		Soru-cevap	2
	Yaşama dönük örnekler		8

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisinin gerçek yaşama aktarımını sağlamaya dönük görüşlerine ilişkin temalar, alt temalar ve kodların yer aldığı Tablo 17'de sınıf öğretmenlerinin görüşlerini iki tema altında açıkladıkları, bununla birlikte bazı katılımcıların tek bir tema altında birden fazla kodla ilişkilendirerek görüşlerini ifade ettiği belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adayları ise tek bir tema altında görüşlerini açıklarken, katılımcıların bazılarının ise birden fazla koda değinerek görüş belirttiği görülmektedir. Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının bu görüşleri ayrı başlıklar altında sunularak açıklanmış, ortaya çıkan bulguların karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisinin gerçek yaşama aktarımını sağlamaya ilişkin görüşleri sonucunda ortaya çıkan temalar incelendiğinde, katılımcıların iki ana temada görüşlerini açıkladıkları görülmektedir. Bu ana temalardan birincisi dersleri yaşamla ilişkilendirmedir. Bu tema altında görüş belirten katılımcıların yarısından fazlası (f:18) sosyal çevreyle ilişkilendirme alt teması altında görüş belirtmiş, bu bağlamda 12 katılımcı ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiğini ifade ederken, 6 katılımcı ise toplumun bilinçlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu alt tema altında görüş belirten Ö27 ailenin bu süreçteki önemine değinerek, toplumsal bir eğitim sürecine vurgu yapmıştır:

> *"Yani biz bunu ne kadar okul ortamında sağlasak da toplumsal anlamda bu uygunluğu yaratamazsak sadece okulda bu sınırlı kalır. Dışarıdaki bu çıkışları eleştirileri aynı donanıma sahip olmayan insanlar tarafından farklı algılanacaktır. Hatta cezalandırabileceklerdir o bireyleri. Yani bunu aile çocuğunu cezalandıracaktır. Ya da yetişkin bir birey bir yöneticiye karşı bunu yaptığınızda yasal anlamda ya da başka anlamda sıkıntılar yaşayacaktır. Yani bu aslında toplumsal bir eğitim süreci de bir bütün halinde yapılırsa daha yararlı olur diye düşünüyorum"* (Ö27, s.310).

Dersleri yaşamla ilişkilendirme ana teması altında bulunan diğer bir alt tema ise yaşama dönük uygulamalardır. Bu uygulamalara dönük görüş belirten katılımcılar (f:12) soru-cevap yönteminin ve öğrencilere verilen toplumsal sorumluluk ve görevlerin

eleştirel düşünme becerisinin gerçek yaşama aktarımında kullanılabileceğini belirtmiş bununla birlikte araştırma ödevlerinin kullanımına, güncel sorunların sınıf ortamında tartışılmasına ve gezilere değinmiştir. Ö32 yaşama dönük sorular sorduğunu belirtirken, "*Yani ben güncel mesela çocukların sınıfta çok fazla güncel olayları çok fazla anlatırım. Bu güncel olaylarda fikirlerini sorarım. Ne düşündüklerini sorarım. Derslerle hayat arasında ilişkilendirme yaparım"*(369). Ö10 ise toplumsal sorumluluk ve görevlere yer verdiğini ifade etmiştir:

> *"Şimdi şöyle bir şey yaptım ben bir çevre gönüllüsü grubu oluşturdum. Yetkilendirilmesi gerekir. Hani mesela onu astığında öğrenci buraya ben çevre gönüllüsüyüm diye yere çöp atan birine atma dediğinde, hani mesela onu, o yazıyı gören kişi evet bunu bana diyebilir anlamı çıkarıyor ve o öğrenci o görevi yapabiliyor. Yani bundan şunu çıkarabiliriz: Kendi kendine bu öğrencinin yetkiyi verebilmesi başkasına da sınırlarını koruyarak yalnız. Sınırlarını koruyarak bir başkasının da bu yetkiye sahip olabileceğini görmesi gerekiyor."* (Ö10, s.100).

Derslerin yaşamla ilişkilendirilmesi gerektiğini ifade eden katılımcıların sekizi sınıf ortamına yaşam dönük örnekler kullanılmasını, dördü ise yaşama dönük uyarılara yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu katılımcılardan Ö29 derslerde yaşama dönük örneklere yer verdiğini ifade etmiştir:

> *"Yani bir defa konuları işlerken güncel yaşamla çok ilişkilendirici örneklerle işliyorum konuyu. Yani yaşamın içinden işliyorum konuyu. İşlediğim konu başlığını alıp onların o gün günlük hayatta karşılaştıkları olaylarla, yaşadıkları ortamla ilişkilendirerek yani örnekleri bu şekilde vererek öğretmeye çalışıyorum."* (Ö29, s.333).

Sınıf öğretmenleri sosyal becerilerin kazanımının eleştirel düşünme becerisinin gerçek yaşama aktarımında önemli olduğunu vurgularken, bu tema altında görüş belirten 3 katılımcı öğrencilere özgüven kazandırılması gerektiğini ifade etmiş, 2 katılımcı ise örnek davranışlarda bulunmanın önemine dikkat çekmiştir. Bu tema altında görüş belirten katılımcılardan biri hoşgörülü yaklaşımın benimsetilmesine değinirken, diğer bir katılımcı ise akranlarla kurulan iletişimin eleştirel düşünme becerisinin gerçek

yaşama aktarımında önemli olduğunu ifade etmiştir. Ö8 öğrencilerin özgüveninin süreçteki önemini vurgularken; "*Bir defa çocukların özgüvenlerinin çok sağlam olması lazım. Yani kendine güvenemiyorsa, bunu ifade edemiyorsa fikirlerini rahatça söyleyemiyorsa büyüdüğünde de aynı şey olacaktır. Öncelikle çocuklara özgüven kazandırılmalı… Davranışı, düşünmeyi, daha şeyde yani aile ortamında kazandırmak ve ilk sınıflardan itibaren bunu kazandırmak gerekir"*(s.79). Ö9 ise örnek davranışlarda bulunma çabası içerisinde olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir:

> "*Valla mümkün olduğu kadar onları dinliyorum. Olaylar karşısında yanlı olmadan, taraf tutmadan nasıl yapılması gerektiğini onlara göstererek, kendi davranışlarımla da göstererek öğrencilere, kendi biraz öğrenci psikolojisiyle yaklaşmaya çalışıyorum."* (Ö9, s.79).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmen adayları eleştirel düşünme becerisinin gerçek yaşamda kullanılması adına derslerin yaşamla ilişkilendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu tema altında görüş belirten katılımcıların çoğunluğunun (f:23) yaşama dönük uygulamalar alt temasıyla görüşlerini ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu katılımcıların sekizi örnek olayların kullanımına değinirken, 4 katılımcı eğitsel oyunlar ve drama yöntemlerinin, 4 katılımcı ise güncel konular üzerinde tartışmanın etkili olacağını ifade etmiştir. Diğer katılımcılar ise geziler, proje ödevleri ve soru-cevap yönteminin kullanılabileceğini belirtmiştir. A13, örnek olaylardan yararlanarak drama yöntemini kullanabileceğini şu şekilde ifade etmiştir.

> *"Gerçek yaşamda kullanabilmeleri için mesela sınıf ortamını düşündüğümüz zaman gerçek yaşanan bir olayı, mesela gerçek yaşanan bir olayı dramatize ederek o sınıf ortamında dramatize ederek bunu anlat hani bunu anlatırız dramatize o çocuklara onu oynatarak hani onlara bir rol verilir. Ya eleştirel düşünmeleri ile ilgili her şey yapılır. Dramatize edilir ve sonunda çocukların kendi çıkarımlarını söylemeleri istenir. Ona göre de bir ortak kanıya varılır. Diye düşünüyorum yani. Gerçek yaşamla ilgili koyduğumuz zaman ilerdeki yaşamlarına ait"* (A13, s.128).

A25 ise güncel konular üzerinde tartışma yapılabileceğine değinmiş ve bu görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

> "*Haberler izletilebilir. Hani bir haber kanalını açtığında çok farklı şeyler söyleyip, diğer haber kanalında çok farklı şeyler söylenebilir. Gazete de aynı, hani farklı köşe yazarlarının neler söylediğine dair örnekler sınıfa getirilebilir. Bunlar tartışılabilir"* (A25, s.249).

Dersleri yaşamla ilişkilendirme teması altında görüş belirten 8 katılımcı yaşama dönük örneklerden yararlanabileceğini belirtirken, bu katılımcılardan A20 görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

> *"Günlük hayattan bir örnekle yola çıkarım. Hani herkesin karşılaştığı ya da karşılaşabileceği işte öyle diyeyim. Karşılaşabileceği bir örnekten yola çıkarım. Bu şekilde olursa nasıl davranmanız gerekiyor. Ya da nasıl yollar izlemeniz gerekir neler yapmanız gerekiyor"* (A20, s.196).

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisinin gerçek yaşama aktarımını sağlamaya yönelik görüşlerini belirttikleri diğer bir alt temaysa sosyal çevreyle ilişkilendirmedir. Bu alt tema altında görüş belirten katılımcıların altısı aileyle işbirliğini vurgularken, 1 katılımcı ise toplumun bilinçlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Aileyle işbirliği yapılmasının önemli olduğunu belirten A35 bu görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

> *"Burada eğitimin okul fonksiyonundan biraz daha dışarı çıkıp daha çok hayat yönelik eğitimin içerisine girilmesi gerekir. Her yerde eğitim anlayışının benimsenmesi ile aile ile işbirliği yaparak okul dışındaki eğitimi de biraz daha uygulamaya yönelik yapmak lazım. Okulda teorisi alınan eğitime dışarıda muhakkak uygulama alanları sağlanmalı, buna yönelik etkinlikler düzenlenmeli. Bununla ortamlar oluşturulabilir"* (A35, s.362).

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisinin gerçek yaşama aktarımını sağlamaya ilişkin görüşleri incelendiğinde, her iki grubun görüşlerini

dersleri yaşamla ilişkilendirme teması altında açıkladıkları görülmektedir. Bu tema altında görüş belirten katılımcıların tümü görüşlerini sosyal çevreyle ilişkilendirme, yaşama dönük uygulamalar ve yaşama dönük örnekler alt temalarında açıklarken, sınıf öğretmenleri yaşama dönük uyarıların da kullanımını vurgulamıştır.

Yaşama dönük uygulamalar alt teması altında her iki grubun yöntem ve tekniklerin kullanımına değindiği görülürken, sınıf öğretmenleri toplumsal sorumluluk ve görevlerin de eleştirel düşünme becerisinin gerçek yaşama aktarımında kullanılabileceğini ifade etmiştir. Gruplar arasında farklılaşan diğer bir boyutta sınıf öğretmenlerinin görüşlerini sosyal becerilerin kazanımını sağlama teması altında ifade ettikleri görülürken, öğretmen adaylarının bu yönde görüş belirtmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

4.2.1.4. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerisinin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarına eleştirel düşünme becerisinin değerlendirilmesinde neler yapılabileceği sorusu yöneltilmiştir. Bu anlamda sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları eleştirel düşünme becerisinin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerini Tablo 18'de görüldüğü gibi "alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları" ve "geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımları" temaları altında açıklamıştır.

Tablo 18

Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerisinin Değerlendirilmesine Yönelik Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları

Sınıf Öğretmenleri		
Temalar	**Kodlar**	**f**
Alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları		**40**
	Gözlem	22
	Tartışma	5
	Yazım etkinlikleri	3
	Görüşme	2
	Öz-değerlendirme	2
	Performans değerlendirme	2
	Sınıf sunumları	2
	Araştırma ödevleri	1
	Oyunlar	1
Geleneksel Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları		**24**
	Soru-cevap yöntemi	10
	Yazılı sınav	5
	Anketler	4
	Sözlü sınav	3
	Testler	2
Sınıf Öğretmeni Adayları		
Alternatif Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları		**40**
	Gözlem	19
	Tartışma	4
	Yazım etkinlikleri	4
	Proje	3
	Ürün seçki dosyası	3
	Performans görevleri	2
	Görüşme	2
	Öz-değerlendirme	1
	Akran değerlendirme	1
	Eğitsel oyunlar ve drama	1

(Tablo 18 Devamı)

Geleneksel Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları		**13**
	Soru -cevap yöntemi	6
	Yazılı sınav	3
	Anketler	3
	Testler	1

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisinin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerine yer veren Tablo 18'de, katılımcıların görüşlerini aynı temalar altında açıkladıkları, bununla birlikte bazı katılımcıların tek bir tema altında birden fazla kodla ilişkilendirerek görüşünü ifade ettiği, bazılarının ise her iki temaya dönük görüş belirttiği ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının bu görüşleri ayrı başlıklar altında sunularak açıklanmış, ortaya çıkan bulguların karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu eleştirel düşünme becerisinin değerlendirilmesinde alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları altında görüşlerini belirtirken, bu katılımcıların yarısından fazlası (f:22) gözlem yönteminin eleştirel düşünme becerisinin değerlendirilmesinde kullanılabileceğini ifade etmiştir. Bu tema altında görüş belirten 5 katılımcı ise tartışma yönteminin değerlendirme sürecinde kullanılabileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte 3 katılımcı değerlendirme sürecinde yazım etkinliklerinden yararlanabileceğini ifade ederken, ikişer katılımcı öz-değerlendirme, performans değerlendirme, sınıf sunumlarının kullanılabileceği yönünde görüş belirtmiştir. Bu tema altında görüş belirten diğer katılımcılar ise araştırma ödevleri ve oyunların değerlendirme sürecinde kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Değerlendirme sürecinde gözlem yöntemini kullandıklarını ifade eden Ö9 ve Ö18 bu görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

> "*Bunu en çok davranışlarında ben gözlemliyorum bu beceriyi kazanıp kazanmadıklarını. Hani bir testtir falan o tür şeyler yapmıyoruz ama mümkün olduğu kadar yaşama aktarıp aktarmadıklarını davranışlarıyla gözlemlemeye çalışıyorum"* (Ö9, s.90).

"Şimdi şu yani mutlaka onu gözlemliyorsunuz sınıfta sınıf ortamında gözlemliyorsunuz nasıl diyelim ki bir beden eğitimi dersinde ya da bir görsel sanatlar dersinde bir müzik dersinde ya da öteki derslerin herhangi birinde hepsinde matematikte de oluyor bu grup gruplara ayırıyorsunuz çocukları grup çalışması yapıyorsunuz bu grup çalışmalarında çocuk kendini ele veriyor zaten görüyorsunuz" (Ö18, s.204).

Ö29 tartışma ortamı yaratarak, öğrencileri değerlendirdiğini belirtirken, "*Zaten biz bir konuyla ilgili bir tartışma konuşma ortamı fırsatı yaratığımız zaman o çocuğun o ortama katılımından verdiği cevaplardan sorduğu sorulardan bunu az çok anlayabiliyoruz yani"*(334). Ö30 yazım etkinliklerini tercih ettiğini dile getirmiştir: *"Ben daha çok eleştirel düşünceye dönük etkinliklerde yazım etkinliğini tercih ediyorum. Yazılanları arkadaşları ile paylaştığında ona karşı söyleyeceklerini, nelere katılıp nelere katılmadıklarını ölçüp ön değerlendirme yapıyorum."*(Ö30, s.344).

Geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımları teması altında görüşlerini ifade eden katılımcıların 10'u soru-cevap yöntemini kullandıklarına değinirken, 5 katılımcı yazılı sınavların kullanımına dönük görüş belirtmiş, 4 katılımcı anketlerden yararlanabileceğini belirtirken, 3 katılımcı sözlü sınavların, 2 katılımcı ise testlerin eleştirel düşünme becerisinin değerlendirilmesinde kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Ö33 değerlendirme sürecinde soru-cevap yöntemini kullandığını belirtirken: *" (...) Serbest etkinlikler dersimizde yapmaya çalışıyoruz. Serbest etkinlikler dersinde işte bir ufak bir hikâye anlatıyoruz mesela. İşte bunu canlandırın ne olabilir ne yapabilir. Siz olsaydınız ne yapardınız. Sizin fikriniz ne (...) Hani yapmaya çalıştığımız bunlar"* (381). Ö20 ise yazılı sınavları kullandığına değinmiş ve bu uygulamalarını etkili bulduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

"Yani şuan zaten biz bunu yaparken şuan yaptığımız sınavlarda direk test yapmak yani işte bir kısmı test, bir kısmı boşluk doldurma bir kısmı doğru yanlış, bir kısmı da yorum olacak şekilde dörde böldük soruları. Bu şekilde çocukların eleştirel düşünmeyle ilgili yeteneklerini gelişip gelişmediğini kimde ne kadar gelişmiş kimde ne kadar gelişmemiş, ölçmeye çalıştık. Böyle bir şey yaptık direk test yapsaydık çocuklardaki o yorumu o şeyi göremezdik." (Ö20, s.227).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğunun eleştirel düşünme becerisinin değerlendirilmesinde alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının kullanılabileceğine ilişkin görüş belirttiği ortaya çıkarken, bu tema altında gözlem yöntemini sıklıkla tekrarlandığı görülmüştür. Bu anlamda 19 katılımcı gözlem yöntemine dönük görüş belirtmiş dörder katılımcı ise tartışma yöntemi ve yazım etkinliklerinin kullanılabileceğini ifade etmiştir. A17 gözlem yöntemini kullanabileceğini şu şekilde ifade ederken, "*Hani süreçte gözlemlemem gerek bunu. Bir sınav falan yapmanın gereksiz olduğunu düşünüyorum. Ben işte onların cevaplarına göre değerlendirebilirim bunu ancak"* (s.169).

Gözlem yöntemine değinen bir başka katılımcının görüşü ise şu şekildedir:

> "*Öğrenciyi gözleyebiliriz. Derse katılımı mesela kendi düşünceleri, kendi düşünceleri mi? İşte yaptığımız sınavlarda falan mesela yazdığı şeyler kendi düşünceleri mi yoksa başkasının düşünceleri mi? Kendine has fikirleri var mı? Ne yönde gidiyor ne yönde ilerliyor. Gözleyerek öğrenebiliriz onu"* (A4, s.35).

A34 tartışma yönteminden yararlanabileceğini ifade ederken, "*Hani dedim ya hani küçük grup tartışmaları yapılabilir. Bunu gündelik yaşamda ne kadar uyguluyoruz ya da nasıl uyguluyoruz gibisinden konuşabilirim"* (s.346). A19 ise yazmaya dayalı etkinliklerinin değerlendirme sürecinde kullanılabileceğini belirtmiştir: "*Herhalde mesela bir makale ya da bir konu verip bunun ile ilgili bir özet çıkarmasını isterim. Çünkü özet olunca kendi fikirleri olur. Bu da eleştirel düşünceye yakındır herhalde. Ya da o konu fark ya da parça hakkında ne düşündüğünü yazmasını isterim. Bunlar olabilir"* (s.187).

Bu tema altında görüş belirten 6 katılımcıdan 3'ü projelerin, diğerleri ise ürün seçki dosyasının kullanımına dönük görüş belirtirken, ikişer katılımcı ise performans görevlerinin ve görüşme yönteminin değerlendirme sürecinde kullanılabileceğini ifade etmiştir. Birer katılımcı ise, öz-değerlendirme, akran değerlendirme, eğitsel oyunlar ve drama yöntemlerinin eleştirel düşünme becerisinin değerlendirilmesi adına uygun olduğunu belirtmiştir. A27 değerlendirme sürecinde farklı yöntemlerin kullanılabileceğini şu şekilde ifade etmiştir:

“ (….) Bunun dışında zaten yapılan temaların temalardaki konuların sonunda yapılan öz değerlendirmeler ve akran değerlendirmeleri bunlar takip edilebilir. Onun dışında ürün seçki dosyalarındaki öğrencilerin yaptığı performans ödevlerin değerlendirmesini öğrencilerle birebir konuşulup bu konudaki düşünceleri alınabilir” (A27, s.272).

Değerlendirme sürecinde geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının kullanılabileceğini belirten katılımcıların altısı soru-cevap yöntemine değinirken, üçer katılımcı yazılı sınav ve anketlerin değerlendirme sürecinde kullanımına dönük görüş belirtmiş, bir katılımcı ise testlerden yararlanabileceğini ifade etmiştir. Bu tema altında görüş belirten A1 soru-cevap yönteminin ve anketlerin kullanımına ilişkin görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Hani sınıf ortamında zaten soru-cevap yöntemiyle az çok kazanıp kazanmadığını öğrenebiliriz. Artı ekstradan anket uygulanabilir. Hani çocuğun seviyesine göre, yaş durumuna göre anketler olabilir ya da benzer sorularla öğrenebiliriz” (A1, s.7).

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisinin değerlendirilmesine ilişkin görüşleri incelendiğinde her iki grubunda aynı temalar altında benzer kodlarla görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları temasında görüş belirten sınıf öğretmenleri arasında sınıf sunumlarına değinenlerin olduğu görülürken, sınıf öğretmeni adayları buna ilişkin görüş belirtmemiş ancak ürün seçki dosyası ve akran değerlendirmenin kullanımına dönük görüşleriyle sınıf öğretmenlerinin ifade etmediği farklı yöntemlere değinmiştir.

Bulgular incelendiğinde gruplar arasında gözlenen farklılıklardan biri de geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına dönük görüş belirten sınıf öğretmenlerinin sayıca fazla olmasıdır. Bu tema altında yer alan değerlendirme yaklaşımları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğretmen adaylarıyla aynı yöntemlere değindikleri görülürken, öğretmen adaylarından farklı olarak sözlü sınavların da değerlendirme sürecinde kullanımına ilişkin görüş belirttikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

4.2.2. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik Yeterlik Algılarına İlişkin Görüşleri

Araştırma sürecinde sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla katılımcılara beş soru yöneltilmiş, bu sorular kapsamında ortaya çıkan bulgular, sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimi konusunda sahip oldukları bilgi düzeyleri, eleştirel düşünme becerilerinin öğretimine uygun yöntem-teknik ve stratejileri kullanabilmeleri, sınıf ortamını eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine uygun şekilde düzenleyebilmeleri, eleştirel düşünme becerisinin gerçek yaşama aktarımı ve değerlendirilmesi konularındaki yeterlik algılarına ilişkin görüşlerini içerecek şekilde beş alt başlıkta sunulmuştur.

4.2.2.1. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Dönük Bilgi Düzeyleri Konusundaki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarına eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik bilgi düzeyleri açısından kendilerini nasıl gördükleri sorulmuş ve bu konudaki yeterlik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 10'u bu konuda kendini yetersiz gördüğünü ifade etmiş, 19 katılımcı orta düzeyde yeterli bulduğu yönünde görüş belirtmiş, 6 sınıf öğretmeni ise bu konuda kendini yeterli gördüğünü ifade etmiştir. Araştırmaya katılan 35 sınıf öğretmeni adayının yedisi bu konuda kendini yetersiz gördüğünü belirtirken, 15 katılımcı orta düzeyde yeterli gördüğünü belirtmiş, 13 sınıf öğretmeni adayı ise yeterli gördüğünü ifade etmiştir.

Her iki grubun yeterlik algılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının çoğunluğunun kendilerini orta düzeyde yeterli algıladıkları ortaya çıkmıştır. Diğer iki düzey açısından karşılaştırıldığında ise sınıf öğretmenleri açısından kendilerini yetersiz algılayan katılımcıların daha fazla olduğu görülürken, sınıf öğretmeni adayları açısından ise kendilerini yeterli algılayan katılımcıların sayıca fazla olduğu dikkat çekmektedir. Bu anlamda eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik bilgi düzeyi açısından sınıf öğretmeni adaylarının, sınıf öğretmenlerine göre kendileri daha yeterli gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcılara bu düşüncelerinin nedenleri sorulmuş ve araştırmaya katılan sınıf

öğretmenleri ve öğretmen adayları kendilerini yeterli ve yetersiz algılamalarının nedenlerini farklı temalar altında açıklamışlardır. Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kendilerini tam anlamıyla yeterli görmemelerinin nedenlerine ilişkin ortaya çıkan temalar Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimi Konusundaki Bilgi Düzeyine Yönelik Yetersizlik Nedenlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları

Sınıf Öğretmenleri		
Temalar	**Kodlar**	**f**
Eğitim Eksikliği		**15**
	Hizmet içi eğitim almama	11
	Mezuniyet zamanı	2
	Lisans eğitiminin yetersizliği	2
Bilgi Kaynaklarını Kullanmama		**8**
	Kitap okumama	3
	Kaynakları incelememe	2
	Araştırma yapmama	2
	Bilimsel dergileri okumama	1
Geçmiş Yaşantıların Olumsuz Etkisi		**7**
	Kişisel işlere ayrılan zaman	2
	Sosyo-ekonomik zorluklar	2
	Yetişme tarzının olumsuz etkisi	2
	Eğitim yaşantılarının olumsuz etkisi	1
Sınıf Ortamındaki Eksikler ve Olumsuz Durumlar		**5**
	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi	3
	Öğrenciyi pasif kılma	1
	Olumsuz eleştiriye ağırlık verme	1
Programa Dayalı Nedenler		**5**

(Tablo 19 Devamı)

	Programa bağlı kalma zorunluluğu	1
	Ders çeşitliliğinin fazla olması	1
	Kullanımı uygun olmayan konular	1
	Programda ayrılan zamanın yetersizliği	1
	Programın çevreye uygunsuzluğu	1
Yeniliklerle Başa Çıkmada Zorlanma		**4**
	Yeniliklerin gerisinde kalma	2
	Meslek içerisinde benimsemenin yavaş olması	1
	Öğretme çabası içerisine girmeme	1
Sosyal Karşılaştırmalar		**3**
	Uzmanlık alanı olmaması	2
	Farklı ülkelere göre geri olma	1

Sınıf Öğretmeni Adayları

Geçmiş Yaşantıların Olumsuz Etkisi		**19**
	Mesleki deneyim eksikliği	11
	Lisans eğitiminin eksikliği	6
	Sınav odaklı çalışma	2
Bilgi Kaynaklarını Kullanmama		**4**
	Araştırma yapmama	3
	Kitap okumama	1
Kişisel Özellikler ve Duyuşsal Etmenler		**2**
	Yeniliklerle başa çıkma kaygısı	1
	Mesleki kaygı ve uyum sorunu	1
Sosyal Etmenler ve Karşılaştırmalar		**2**
	Arkadaş grubuna göre yetersiz olma	1
	Arkadaş grubunun yetersizliği	1

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik sahip oldukları bilgi düzeyi açısından kendilerini yetersiz görmelerinin nedenlerine ilişkin temaların yer aldığı Tablo 19 incelendiğinde her iki grubun görüşlerini açıklarken aynı temalardan yararlandığı, bununla birlikte gruplar arasında farklılaşan temaların da olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda bazı

katılımcıların birden fazla temayla ilişkilendirerek görüşlerini ifade ettiği görülürken, katılımcıların görüşleri ayrı başlıklar altında sunularak açıklanmış, ortaya çıkan bulguların karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin yarısına yakınının eleştirel düşünmenin öğretimine dönük bilgi düzeyi konusunda kendilerini yetersiz görmelerinin nedenini "eğitim eksikliği" teması altında açıkladıkları görülmektedir. Bu tema altında görüş belirten 15 katılımcının 11'i bu durumu hizmet içi eğitim almamalarıyla açıklamıştır. İki katılımcı yetersiz hissetmesinin nedenini uzun süre önce mezun olunmasına dayandırırken, iki katılımcı ise lisans eğitiminin yetersizliği ile açıklamıştır. Ö10 hizmet içi eğitim almadığını şu şekilde ifade ederken, "*Çünkü neden fazla değil bunu öğretebilmem için benimde bu konuda eğitilmem gerekiyor mesela. Drama eğitimi almam gerekiyor ya da ne bileyim bu tarz bir şeyi yürütmek konusunda mesela bunun çeşitli soruları var dimi? Düşünceyi geliştirmek için, bunları elde etmem, nasıl soracağım, işte onun duruşu vardır hareket alanın vardır. Onlar hakkında çok bilgi sahibi olduğumu sanmıyorum"*(s.99). Ö20 ise yetersizlik algısının lisans eğitiminin yetersiz olmasından kaynaklandığını belirtmiştir:

> *"Şimdi diyorum ya biz aldığımız eğitim formatıyla öğretim formatıyla bu günlere kadar yapılan değişiklikler temel olmadığı için öğretmenlere bir şey verdi kitap verdi bir şeyler al bunu öğret diyor. Ben bu konuda hiçbir öğretmenin yani birkaç yüksek lisans yapmış öğretmenin, doktora yapmış öğretmenin bunların haricinde diğer öğretmenlerin tam yeterli olduğunu düşünmüyorum."* (Ö20, s.224).

Bilgi kaynaklarını kullanmadığı için kendini yetersiz gören 8 katılımcının 3'ü kitap okumadığını belirtirken, 4 katımcıdan 2'si kaynakları incelemediğini diğer ikisi araştırma yapmadığını belirtmiş, 1 katılımcı ise bilimsel dergileri okumadığı için kendini yetersiz gördüğünü ifade etmiştir. Bu katılımcılardan Ö27 yetersizlik algısını hizmet içi eğitim almamasının yanı sıra, bilgi kaynaklarını yeterince kullanmamasıyla açıklamıştır:

"Yani tek başına hizmet içi eğitimden tabii ki kaynaklanmıyor. Sonucunda bir bilgi düzeyinde ben de bu konunun üzerine yazılmış kitapları inceleyerek araştırarak okuyarak da yani kendi donanımımı artırabilirim" (Ö27, s.308).

Geçmiş yaşantıların olumsuz etkisi teması altındaki görüşlerini ifade eden katılımcıların kişisel işlere ayrılan zaman (f:2), sosyo-ekonomik nedenler (f:2) ve yetişme tarzının olumsuz etkisi (f:2) sonucunda kendini yetersiz gördüğü ortaya çıkarken, 1 katılımcı ise geçirilen eğitim yaşantılarının olumsuz etkisine değinerek kendini yetersiz algıladığını ifade etmiştir. Ö23 kişisel sorunlarına ayırdığı zamandan ötürü konuya odaklanmadığını ve bu nedenle kendini yetersiz gördüğünü şu şekilde açıklarken; *"Yani şey de fazla o kadar çok yoğun aile içi sorunlar var ki artık bazen çok fazla kendimizi o meselelerde sorgulamıyoruz. Fazla düşünmediğimizden de yani onu da düşünüyorum yani fazla iyi olmadığımı"* (s.252). Ö15 ise yetersizlik algısını yetişme tarzının olumsuz etkisine dayandırmıştır: *"Neden kaynaklandığı yani toplum olarak böyle yetiştirildik bugünlere geldik. Elli yaşına gelmişim ben bu yaşa gelene kadar tabii ki bunu yeni yeni idrak etmeye başladık"* (Ö15, s.157).

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerini açıkladıkları temalardan bir diğeri ise sınıf ortamındaki eksikler ve olumsuz durumlardır. Bu temayla ilişkilendirerek görüş belirten 5 katılımcıdan 3'ü öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yeterli olmadığını ifade etmiş, 1 katılımcı ise öğrencileri sınıf ortamında pasif kıldığını ve olumsuz eleştiriye ağırlık verdiğini belirterek kendini yetersiz hissettiğini belirtmiştir. Ö21 yetersiz hissetmesini öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olması ile açıklarken;

"*Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi (...) bu açıdan her yaş ve seviyede öğretebildiğini düşünürsek etkinlikleri uygulamakta amaca ulaşmakta güçlük çekiyorum.*" (Ö21, s.233-234).

Ö5 ise sınıf ortamındaki davranışlarının yetersizlik algısına kaynaklık ettiğini şu şekilde ifade etmiştir:

"Fırsat vermiyorum herhalde çocuklara. Galiba fırsat vermiyorum hep benim sözüm geçsin şeyleri var gibi geliyor. Pozitif değil de negatif olarak sanki daha çok eleştiriye ağırlık veriyorum gibi geliyor" (Ö5, s.48).

Programa dayalı nedenler teması altında görüş belirten beş katılımcının ise programa bağlı kalma zorunluluğu, ders çeşitliliğinin fazla olması, eleştirel düşünmenin kullanımına uygun olmayan konular, programda eleştirel düşünmeye ayrılan zamanın yetersizliği ve programın çevreye uygun olmaması gibi nedenlerle yetersizlik algılarını açıkladıkları görülmektedir. Bu tema altında görüş belirten Ö1 programın çevreye uygun olmadığına değinmiş ve programa bağlı kalma zorunluluğunun kendini yetersiz görmesinde etkili olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

> *"O kadar da şey değil yani çok da detaylına inmiyorum ve çok da kendimi o şekilde hissetmiyorum bilgili (...) Şimdi biraz önce dediğim gibi bizim müfredatla bir sıkıntımız var zaten. Şuandaki biz kendi okuttuğumuz müfredat bizim çevreye de uygun değil anlattığımız bilgilere göre diğer merkez okullardaki çocuklara da çok uygun değil (....) Biraz önce size bahsettiğim gibi zaten yukarıya baktığın zaman insanlar ne diyor büyükler veya görev alan insanlar sen düşünme ben senin yerine düşünürüm diyor. Biz burada ne kadar da bunu konuşursak konusalım. Birileri diyecek ki sen bunu öğreteceksin bunun dışına çıkma böle olursa da öğretmen ne kadar eleştirel getirecek bu olaya ve çocuklar ne kadar buna bağlı kalacaklar böyle bir sıkıntımızda var"* (Ö1, s.4-5).

Sınıf öğretmenlerinin yetersizlik algısının nedenlerini açıkladıkları diğer bir temada yeniliklerle başa çıkmada zorlandıkları ve bu nedenle kendilerini yetersiz gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu tema altında görüş belirten katılımcıların 2'si yeniliklerin gerisinde kaldığını ifade etmiş, 1 katılımcı eleştirel düşünmeyi meslek içerisinde benimsemesinin yavaş olduğunu belirtmiş, diğer bir katılımcı ise ayrıca öğretme çabasına içerisine girmediğini ve bu nedenle kendini yetersiz gördüğünü dile getirmiştir. Ö24 yeniliklerin gerisinde kaldığını şu şekilde ifade ederken, *"Şu anda biz yani etkinlikten haberim olmadığı için olayların gerisindeyiz yani diye düşünüyorum"* (265). Ö14 ise bu konuya dönük farkındalık düzeyinin yetersizliğine üstü kapalı bir şekilde değinmiş ve eleştirel düşünmenin öğretmek adına ayrıca çaba göstermediğini açıkça dile getirmiştir:

> "*Yani biz bu konuyu öğretme çabası içerisine hiç girmedik yani biz illaki çocuk eleştirel düşünsün diye bir çaba içerisine girmedik. Girdiğimiz sadece*

yani kendi kendini de eleştirebilsin çevreyi de eleştirebilsin ama içerisinden doğruyu bulabilsin çabası içerisine girdik. Yani bunu sizin araştırma konunuz kapsamında düşünmeden yaptığımız bir çalışma bu bizim." (Ö14, s.146).

Sınıf öğretmenlerinin yetersiz hissetmesinin nedenlerini açıkladıkları son temanın ise sosyal karşılaştırmalar olduğu görülmektedir. Bu tema altında görüş belirten katılımcılardan ikisi bu konuda uzman olarak gördükleri kişilerle kıyaslamaya yaparak kendilerini yetersiz gördüklerini belirtirken, 1 katılımcı ise eğitim sistemi açısından farklı ülkelerine göre geri olduğumuza değinmiş ve bu şekilde bir karşılaştırma sonucu kendini yetersiz gördüğünü ifade etmiştir. Bu tema altında görüş belirten Ö11 eleştirel düşünmenin uzmanlık alanı olmadığını ve bu nedenle kendini tam anlamıyla yeterli görmesinin güç olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir:

"Bu konuda çok daha farklı akademik kariyere sahip hocalarımız var. Üniversitede bunun eğitimini alan insanlar var. Şimdi ben burada 15 yıllık öğretmenim, 15 yıldır öğretmenlik yapıyorum, bir öncesinde de şu kadar mimarlık yaptım, ben bu işte çok iyiyim, mümkün değil. Tabi ki de haddimizi bileceğiz bu konuda" (Ö11, s.110).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının yarıdan fazlasının eleştirel düşünmenin öğretimi konusunda kendilerini yetersiz görmelerini geçmiş yaşantıların olumsuz etkisi teması altında açıkladığı görülmektedir. Bu tema altında görüş belirten katılımcıların 11'i bu durumu mesleki deneyim eksikliğine bağlarken, 6 katılımcı lisans eğitiminin yetersizliği ile açıklamış, 2 katılımcı ise geçmişte yaptığı sınav odaklı çalışmaların kendini yetersiz görmesinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu tema altında görüş belirten A28 mesleki deneyim eksikliğini yetersiz görme nedeni olarak göstermiş, A17 ise mesleki deneyim eksikliğinin yanı sıra lisans eğitiminin yetersiz olmasına da değinmiştir. Katılımcılar yetersizlik algısının nedenlerine ilişkin bu görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

"*Bunun en önemli faktörü şu an için mesleğin içine girmediğim için. Hani acaba ne düzeyde uygulayabilirim acaba hani öğrencilere şu an düşündüklerimi ne kadar aktarabilirim? Bunun mutlaka kaygısı var, ancak mesleğin içerisine girip, olayı nasıl mutfağa geçtikten sonra karşılaşacağıma inanıyorum öyle olacaktır."* (A28, s.281.)
"Yani şuan öğretmen olmadığım için yeterli görmüyorum kendimi ama tecrübe kazanacağımı umuyorum ilerde gittikçe (....) Sürekli ezberde tamam bize yaratıcı düşünme eleştirel düşünme bunlar kazandırılmalı diye anlatılıyor ama bunun nasıl kazandırılacağını bilmiyoruz" (A17, s.167).

Katılımcıların görüşlerini ifade ettikleri diğer bir tema olan bilgi kaynaklarını kullanmama teması altında görüş belirten 4 katılımcıdan 3'ü bu durumu araştırma yapmamalarıyla açıklarken, 1 katılımcı ise kitap okumamasının kendini yeterli görmesinde engel teşkil ettiğini belirtmiştir. Bu katılımcılardan A4 araştırma yapma gereksinimi duyduğunu şöyle ifade etmiştir:

"*Bilgi düzeyi bakımından işte bilemiyorum. Mesela şu yapılırsa çocuklarda eleştirel düşünce gelişebilir, mesela şu zamandan şu uygulanırsa böyle olur gibi şeyler vardır illa ki. Onlar bakımından herhangi bir bilgim yok. Ne zaman, ne uygulanacağı bakımından. Dediğim gibi işte biraz zaman geçtikten sonra araştıracağım onları. Ne zaman verilecek, ne gibi etkinlikler yapılacak onlar üzerinden çalışmalar yapacağım"* (A4, s.33).

Yetersizlik algısının nedenlerini kişisel özellikler ve duyuşsal etmenler teması altında açıklayan katılımcılardan biri yeniliklerle başa çıkmada kaygı duyduğunu belirtmiş, diğer bir katılımcı ise mesleğe uyum sorunu yaşadığını ifade ederek kendini yetersiz görme nedenini açıklamıştır. Bu tema altındaki görüşünde kendini yeterli görmediğini ifade eden ve mesleğe uyum sorununa değinen A15'in açıklaması şu şekildedir:

"Geliştirebileceğimi düşünüyorum. Şu an yeterli görmüyorum. Aslında tam olarak hani kendimi hazır hissetmemem. Adapte olamamam. O yüzden de hani bilmediğim için bir acaba var yapabilir miyim yapabilecek miyim?" (A15, s.146).

Öğretmen adaylarının görüşlerini açıkladıkları son temada ise yetersizlik algısının nedenlerini sosyal etmenler ve karşılaştırmalar teması altında açıkladıkları görülmüştür. Bu katılımcılardan biri, arkadaş grubuyla kıyasladığında kendini yetersiz gördüğünü ifade etmiş; diğer bir katılımcı ise yetersiz hissetmesinin nedenini sosyal çevreyle ilişkilendirerek, arkadaş grubunun yetersizliğine bağlamış ve bu durumu şöyle açıklamıştır:

> *"Bunun en önemlisi yani şöyle söyleyeyim eksikliğim olduğunu eksik olduğumu düşündüğüm şeyler örneğin akran grubum yani sınıfımda yer alan öğrencilerin istenilen seviyede olmaması. Yani o konuda geri kalmamız"* (A23, s.227).

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine dönük sahip oldukları bilgi düzeyi açısından kendilerini tam anlamıyla yeterli görmemelerinin nedenlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde her iki grubun görüşlerini bilgi kaynaklarını kullanmama ve geçmiş yaşantıların olumsuz etkisi temaları altında açıkladıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının geçmiş yaşantıların olumsuz etkisine daha fazla değindikleri ortaya çıkarken, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu ise öğretmen adaylarının değinmediği eğitim eksikliği teması altında görüşlerini açıklamıştır.

Bununla birlikte sınıf öğretmenleri uygulama sürecine vurgu yaparak sınıf ortamındaki eksikler ve olumsuz durumlar ve programa dayalı nedenler temalarında görüşlerini ifade etmiş, yeniliklerle başa çıkmada zorlandıklarına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni adayları ise yetersizlik algılarını açıklamada kişisel özellikler ve duyuşsal etmenler temasından yararlanarak, sınıf öğretmenlerine göre farklı bir açıdan yola çıkarak görüşlerini ifade etmişlerdir. Her iki grupta da ortaya çıkan temalarda sosyal karşılaştırmaların yetersizlik algısına kaynaklık ettiği görülürken, sınıf öğretmeni adayları daha geniş bir tema altında görüş belirterek sosyal etmenlere de değinmiştir.

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yeterlik algısının nedenlerine ilişkin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan temalar ise Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimi Konusundaki Bilgi Düzeyine Yönelik Yeterlik Nedenlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları

Sınıf Öğretmenleri		
Temalar	**Kodlar**	**f**
Geçmişte Yaşanan Olumlu Durumlar ve Dönütler		**11**
	Mesleki deneyim	4
	Etkili algılanan uygulamalar	3
	Geçirilen eğitim yaşantılarının etkisi	1
	Yaşam deneyimi	1
	Öğrencilerin olumlu davranışlarını gözleme	1
	Çevrenin olumlu dönütleri	1
Bilgi Kaynaklarını Kullanma		**10**
	Araştırma yapma	4
	Kitap okuma	2
	Çevreyle etkileşim kurma	2
	Hizmet içi eğitim kurslarına katılma	1
	Programı inceleme	1
Sınıf Öğretmeni Adayları		
Geçmişte Yaşanan Olumlu Durumlar ve Dönütler		**15**
	Lisans eğitiminin etkisi	12
	Staj okulu deneyimi	2
	Çevrenin olumlu dönütleri	1
Kişisel Özellikler ve Duyuşsal Etmenler		**7**
	Gelişime açık olma	3
	Eleştirel bakış açısı	2
	Gerekliliğine inanma	2
Bilgi Kaynaklarını Kullanma		**4**
	Günceli takip etme	2
	Kitap ve dergilerden yararlanma	1
	Sınava hazırlanma	1

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik sahip oldukları bilgi düzeyi açısından kendilerini yeterli görmelerinin nedenlerini açıkladıkları Tablo 20'de her iki grubun görüşlerini açıklarken aynı iki temadan yararlandığı, bununla birlikte sınıf öğretmeni adaylarının farklı bir tema altında da görüşlerini açıkladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda bazı katılımcıların birden fazla temayla ilişkilendirerek görüşlerini ifade ettiği görülürken, katılımcıların görüşleri ayrı başlıklar altında sunularak açıklanmış, ortaya çıkan bulguların karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yeterlik algılarını geçmişte yaşanan olumlu durumlar ve dönütler ve bilgi kaynaklarını kullanma temaları altında, birbirine yakın sayıda görüş belirterek açıkladıkları görülmektedir. Bu temalardan geçmişte yaşanan olumlu durumlar ve dönütler teması altında görüş belirten katılımcıların dördü mesleki deneyimin, üçü ise etkili algıladıkları uygulamaların yeterlik kaynaklık ettiğini belirtirken, Diğer katılımcılar ise, geçirilen eğitim yaşantılarının etkisini, yaşam deneyimini, öğrencilerin olumlu davranışlarını gözlemelerini ve çevreden aldığı olumlu dönütleri yeterlik algısının nedenleri arasında göstermiştir. Ö13 yeterlik algısını mesleki deneyimine bağlarken *" (...) ve tabi 13 yıllık tecrübe içerisindeki kazandığımız bilgilerden"* (s.134) , Ö8 ise etkili algıladığı uygulamalar sonucunda yeterli hissettiğini şu şekilde dile getirmiştir:

> *"Çocukları, kendi düşünce sistemime göre yeteri kadar sınıfta özgür bıraktığıma, fikirlerini söyleyebilmelerine başkalarının fikirlerine saygılı olabilmelerine yani bu ortamı hazırlayabildiğimi düşünüyorum"* (Ö8, s.77).

Bilgi kaynaklarını kullanmalarının yeterli hissetmelerinde etkili olduğuna yönelik görüş belirten sınıf öğretmenlerinin dördü bu görüşünü araştırma yapmaları ile ilişkilendirirken, 2 katılımcı kitap okumalarını, 2 katılımcı ise çevreyle etkileşim kurmalarını bilgi düzeyi açısından yeterli hale gelmelerinin nedenleri arasında göstermiştir. Bu tema altında görüş belirten diğer katılımcılar ise hizmet içi eğitim kurslarına katılmalarının ve programı incelemelerinin yeterlik algısına kaynaklık ettiğini

ifade etmiştir. Bu tema altında görüş belirten Ö3 yeterli hissetmesini konuyla ilgili araştırma yapmasına ve programı incelemesine dayandırmıştır:

> *"Ben bir yenilik çıktığında örneğin bu müfredat çıktığında ben yöneticiydim bir okulda idareciydim, okul müdürüydüm. Bir devrimden söz edildi yani yıllardır süren bir eğitim sistemini öğretmen merkezli bir sistemi öğrenci merkezli ve yapılandırmacı sistemle değiştirildi ve bunun bir devrim olduğu iddia edildi. O zaman ben öğretmenimin bunu uygulayabilmesi için bir kere o müfredatı benim tanımam gerektiğine inanırım ben dediğim gibi yani bir konuda bilmediğimi kabul ederim yeni bir müfredat, onu inceledim ben, onu inceledim (....)Benim vurgulamak istediğim anlatabildim mi bilmiyorum kaynaklarına inerim, araştırırım, incelerim"* (Ö3, s.25).

Ö26 ise yeterlik algısını çevreyle etkileşim kurmasına bağlamış ve bu görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

> *"Çevremdeki arkadaşlarım çocuklarımı yetiştirirken kendi öğrenci yetiştirirken de yaptıkları doğru bir şeyleri hep algılamayı çalıştım. Ve onları uygulamaya çalıştım. Benim yaptığım her zaman doğrudur, on beş yirmi sene önceki yaptığım eğitim çalışması ile şuandaki eğitim birbirinden farklı yok benim o zaman yaptığım doğru diye hala onu devam ettirmek gerekiyor diye asla düşünmem"* (Ö26, s.295).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğunun kendilerini yeterli algılamalarının nedenlerini geçmişte yaşanan olumlu durumlar ve dönütler altında açıkladıkları görülmektedir. Bu tema altında görüş belirten 15 katılımcının 12'si lisans eğitiminin etkisiyle kendilerini yeterli gördüklerini ifade ederken, 2 katılımcı staj okulu deneyiminin etkili olduğunu belirtmiş, 1 katılımcı ise çevreden aldığı olumlu dönütlerin yeterlik algısına kaynaklık ettiğini ifade etmiştir. Yeterli hissetmeklerinde aldıkları lisans eğitimin etkili olduğunu ifade eden A6 ve A20 bu görüşlerini şöyle dile getirmişlerdir:

"Nedenleri şuanda zaten dördüncü sınıftayım bir dönem sonra mezun olmuş olacağım ve bunun öncesindeki üç buçuk yıllık eğitimim sırasında aldığım eğitim dersler yapmış olduğum sunumlar, ödevler, proje ödevleri bütün bunlar benim eleştirel düşünmemi yaratıcılığımı geliştirdi diye düşünüyorum" (A6, s.54-55).
"Fazla üzerinde durdular. Hani derste eleştirel düşünme yaratıcı düşünme bu ikisinin üzerinde biraz fazla durdular. Öğrencilere fayda sağlayacağını düşündüm. Yani o şekil bize aşıladılar sürekli kullanmamızı istediler. Hocaların bir bizim üzerimizde çok büyük etkisi olduğuna inanıyorum. En azından benim üzerimde." (A20, s.195)

Staj okulu deneyiminin kendini yeterli görmesinde etkili olduğunu ifade eden A9 ise bu görüşünü ise şu şekilde ifade etmiştir:

"Yine hani dediğim gibi hani ilk önce aslında insan kendisini bu konu hakkında bilgili olmadığını düşünüyor ama. Dediğim gibi staja gittiğimiz zamanlar her şey farklı oluyor. Oradaki yaptığımız etkinlikler ile hani o zaman düşünmüyorsun bu an işte şimdi çocuğa eleştirel düşünmeyi kazandırıyorum diye düşünmüyoruz ama hâlbuki orda gerçekten de böyle bir düşünceyi kazandırıyorsun. Hani önceden yoktu ama deneyim yaptıkça öğreniyorum bunu" (A9, s.82-83).

Kişisel özellikler ve duyuşsal etmenler teması altında görüş belirten katılımcılardan üçü kendini yeterli görmesini gelişime açık olmasına dayandırırken, 2 katılımcı eleştirel bakış açısına sahip olmasıyla açıklamış, 2 katılımcı ise eleştirel düşünmenin gerekliliğine inanmamasının yeterlik algısında etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu tema altında görüş belirten katılımcılardan A35 gelişime açık olduğunu şu sözleriyle ifade etmiş: "*Dönem içerisinde yine kullanacağımız öğrencilere sonucunda da edindiğimiz bilgiler yeterli olmayacak. Çünkü değişmeyen tek şey değişim. Değişim sonucunda bu ihtiyaçlar değişeceği için bizim de kendimizi yenilememiz gerekecek (...) .Şöyle olmam gerekir diye algılıyorum: bugünkü şartlardan en az bir yıl, iki yıl sonraya göre eğitim anlayışım olmalı ki öğrenciler geride kalmasın. Hatta bir adım ilerde olalım"* (s.358). A34 ise eleştirel düşünmenin gerekliliğine inanmasını, yeterlik algısının nedenleri arasında göstermiştir:

"*Kendimi iyi hissediyorum yani kullanabilirim. İyi hissetmemde burada aldığım eğitim yeterli oldu. Bir de eleştirel düşünmenin önemli ve gerekli olduğuna inanıyorum."* (A34, s.343).

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini açıkladıkları son tema ise bilgi kaynaklarını kullanmadır. Bu tema altında görüş belirten katılımcıların ikisi günceli takip etmeleriyle bu durumu ilişkilendirmiş ve bu sayede kendilerini yeterli algıladıklarını ifade etmiştir. Güncel olayları takip ettiğini belirten A3 bu düşüncesini şöyle dile getirmiştir: "*Bunun nedenleri şey mesela bilgi mesela ben daha önce de her gün gazete okurum veya da gazete okuduğumda mesela birçok köşe yazılarının bilgilerini, düşüncelerini okurum"*(s.22). Diğer katılımcılar ise kitap ve dergilerden yararlanmış olmalarının ve sınava hazırlanmalarının yeterli hissetmelerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu katılımcılardan A25 gördüğü lisans eğitiminin yanı sıra, okumuş olduğu kitap ve dergilerin de yeterli hissetmesine kaynaklık ettiğini şu şekilde açıklamıştır:

"İyi hissediyorum. Ben bunu uygulayabilirim. Kendime güveniyorum. Bilgi düzeyimin iyi olması. Hani aldığım ders.Ayrıca okuduğum kitaplar, dergiler daha çok eğitim dergileri. Bunlardan kaynaklanıyor" (A25, s.248).

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik bilgi düzeyleri konusunda kendilerini yeterli görmelerinin nedenlerini açıkladıkları temalar incelendiğinde, her iki grupta da sıklıkla tekrarlanan görüşlerin geçmişte yaşanan olumsuz durumlar ve dönütler teması altında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte grupların bilgi kaynaklarını kullanma temasından yararlandığı, sınıf öğretmenlerinin ise öğretmen adaylarına oranla bu tema daha çok görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri belirtilen iki tema altında görüşlerini açıklarken, öğretmeni adayları ise görüşlerini açıklamada bu iki temanın haricinde kişisel özellikler ve duyuşsal etmenler temasından da yararlanmıştır.

4.2.2.2. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Uygun Yöntem-Teknik ve Stratejileri Kullanabilme Konusundaki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarına eleştirel düşünmenin öğretimine uygun yöntem-teknik ve stratejileri kullanabilme konusunda kendilerini nasıl gördükleri sorulmuş ve bu konudaki yeterlik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 12'si bu konuda kendini yetersiz gördüğünü ifade etmiş, 10 katılımcı orta düzeyde yeterli bulduğu yönünde görüş belirtmiş, 13 sınıf öğretmeni ise bu konuda kendini yeterli gördüğünü ifade etmiştir. Araştırmaya katılan 35 sınıf öğretmeni adayının ikisi bu konuda kendini yetersiz gördüğünü belirtirken, 6 katılımcı orta düzeyde yeterli gördüğünü belirtmiş, 27 sınıf öğretmeni adayı ise bu konuda kendini yeterli gördüğünü ifade etmiştir.

Her iki grubun yeterlik algılarına ilişkin görüşleri ele alındığında sınıf öğretmenleri arasında kendini yetersiz, orta düzeyde yeterli ve yeterli görenlerin sayıca birbirine yakın olduğu görülürken, öğretmen adayları açısından ise kendilerini yeterli algılayan katılımcıların sayıca fazla olduğu dikkat çekmektedir. Bu anlamda eleştirel düşünmenin öğretimine uygun yöntem, teknik ve stratejileri kullanabilme açısından sınıf öğretmeni adaylarının, sınıf öğretmenlerine göre kendileri daha yeterli gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcılara bu düşüncelerinin nedenleri sorulmuş ve araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları kendilerini yeterli ve yetersiz algılamalarının nedenlerini farklı temalar altında açıklamıştır. Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kendilerini tam anlamıyla yeterli görmemelerinin nedenlerine ilişkin ortaya çıkan temalar Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Uygun Yöntem-Teknik ve Stratejileri Kullanabilme Konusundaki Yetersizlik Nedenlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları

Sınıf Öğretmenleri

Temalar	**Kodlar**	**f**
Eğitim Eksikliği		**8**
	Hizmet içi eğitim almama	3
	Teknoloji kullanımında sıkıntı	1
	Yeni tekniklerden haberdar olmama	1
	Örnekleri inceleme gereksinimi	1
	Eğitimsel gelişmelerin sürekliliği	1
	Kullanma gereksinimi duymama	1
Eğitim Ortamındaki Eksikler ve Olumsuz Durumlar		**7**
	Sınıf mevcudu	3
	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi	2
	Fiziksel olanakların yetersizliği	1
	Öğrenciyi pasif kılma	1
Çevresel Etmenler		**6**
	Ailelerin eğitim düzeyi	2
	Ailelerin ekonomik düzeyi	2
	Yetersiz aile desteği	1
	Sınav odaklı beklentiler	1
Programa Dayalı Nedenler		**4**
	Programın uygun olmaması	1
	Kılavuz kitapların yetersizliği	1
	Kılavuz kitabı takip etme zorunluluğu	1
	Program yoğunluğu	1

(Tablo 21 Devamı)

Geçmiş Yaşantıların Olumsuz Etkisi		**3**
	Öğretmenliğe ara verme	1
	Toplumsal yaşamdan uzak kalma	1
	Yetişme tarzının olumsuz etkisi	1

Sınıf Öğretmeni Adayları

Geçmiş Yaşantıların Olumsuz Etkisi		**10**
	Mesleki deneyim eksikliği	5
	Lisans eğitiminin eksikliği	3
	Staj okulu deneyiminin eksikliği	1
	Sınav odaklı çalışma	1

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine uygun yöntem, teknik ve stratejileri kullanabilme açısından kendilerini yetersiz görmelerinin nedenlerini açıkladıkları Tablo 21'de her iki grubun görüşlerini açıklarken ortak bir temadan yararlandığı, bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin farklı dört tema altında da görüşlerini açıkladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda bazı katılımcıların birden fazla temayla ilişkilendirerek görüşlerini ifade ettiği görülürken, katılımcıların görüşleri ayrı başlıklar altında sunularak açıklanmış, ortaya çıkan bulguların karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Tablo 21'de belirtilen ilk dört temada birbirine yakın sayıda görüş belirttiği görülürken, bu temalardan ilki olan eğitim eksikliği teması altında görüşlerini açıklayan katılımcıların üçü kendilerini yetersiz görmelerini hizmet içi eğitim almamalarıyla açıklamıştır. Bu tema altında görüş belirten diğer katılımcılar teknoloji kullanımında sıkıntı çektiğini, yeni tekniklerden haberdar olmadığını, örnekleri inceleme gereksinimi duyduğunu, eğitimsel gelişmelerin sürekli olduğunu belirterek yetersizlik algısını açıklamış, 1 katılımcı ise bahsedilen yöntem-

teknik ve stratejileri kullanma gereksinimi duymadığını dolayısı ile de yeterli düzeyde olmadığını ifade etmiştir.

Eğitim ortamındaki eksikler ve olumsuz durumları yetersizlik algısının kaynağı olarak gösteren 7 katılımcının 3'ü sınıf mevcudunun fazla olmasını, ikisi ise öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olmasını bu görüşünün nedenleri arasında göstermiştir. Bu tema altında görüş belirten katılımcılardan biri, bu durumu fiziksel olanakların yetersizliği ile açıklarken, diğer bir katılımcı ise sınıf ortamında öğrencileri pasif kıldığını ve bu nedenle de kendini yetersiz gördüğünü belirtmiştir.

Çevresel etmenler teması altında görüş belirten 6 katılımcıdan 5'i aileye dayalı nedenleri vurgulamış, ailelerin eğitim düzeyinin ve ekonomik düzeyinin yetersizliğine vurgu yapmıştır. Ailesel etmenlere değinen diğer bir katılımcı aile desteğinin yetersiz olmasının bu görüşünde etkili olduğunu ifade ederken, bir katılımcı da çevrenin sınav odaklı beklentiler içerisinde olmasını kendini yetersiz görmesinin nedeni olarak açıklamıştır.

Programa dayalı nedenleri yetersizlik algısının kaynağı olarak gösteren katılımcılar ise, programın uygun olmamasının, kılavuz kitapların yetersiz olmasının, kılavuz kitapları takip etme zorunluluğunun ve program yoğunluğunun bu yöntem-teknik ve stratejileri kullanabilmelerini olumsuz etkilediğini belirtmiş ve bu nedenle de kendilerini yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir.

Bu dört tema altında da görüş belirten Ö2 yetersiz hissetmesini hizmet içi eğitim almamasına, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersizliğine, programın uygun olmamasına ve ailelerin ekonomik düzeyinin yetersizliğine bağlamış ve dışsal nedenlere vurgu yaptığı bu görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

> *"Ya bu düşüncemin nedenleri ya ben bu konuda bir kere eleştirel düşünme konusunda niye çocuklara böyle bir şey kazandırmadım ya da niye donanımlı değilim diye kendimi suçlu hissetmiyorum, niye suçlu hissetmiyorum bir kere hazırlanan programlar, hazırlanan müfredatlar buna yönelik değil. Birincisi bu. İkincisi bu konuda eğitim almış değiliz yani herhangi bir programlar hazırlanıp da bize sunulmuş değil üçüncüsü çocukların seviyesi aile ortamları ve ekonomik durumda bence bunlar birbiriyle bir bütün zaten, uygun değil o yüzden kendimi suçlu hissetmiyorum"* (Ö2, s.16).

Ö9 hizmet içi eğitim gereksinimi duyduğunu şu sözleriyle belirtirken; "*Hani aynı şeyleri söyleyeceğim ama hani dediğim gibi eksik kaldığımız yerlerde bizi tamamlayacak seminerlerle neler yapılması gerektiği anlatıldığı zaman herhalde bizim uygulamamız da daha kolay olacaktır diye düşünüyorum"* (s.88). Ö16 ise sınıf mevcudunun fazla olmasının kendini yetersiz görmesinde etkili olduğunu dile getirmiştir:

> "*Ben onu şöyle söyleyeyim yöntem-teknik ve stratejileri kullanmaya çalışıyorum. Ama sınıf çok kalabalık, o yüzden yeterli olmadığını düşünüyorum (...) çünkü zaman yetmiyor gerçekten. Hep zamanımız yetersiz, öğrenci fazla çünkü sınıfta."* (Ö16, s.170).

Yöntem-teknik ve stratejileri kullanabilme konusunda kendini yetersiz gören katılımcılardan Ö12 bu durumu çevrenin sınav odaklı beklentiler içerisinde olmasına dayandırırken; Ö31 ise program yoğunluğunu vurgulamış ve branş derslerine ayrılan zamanın yetersizlik algısında etkili olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar bu görüşlerini şu şekilde açıklamışlardır:

> *"Dediğim gibi bizim işimiz test, doğru seçeneği bulmak üzerine(...) Çok iyi değilim (...) ben hep aynı noktaya gidiyorum. Sorduğun soruların hepsi tek bir adresi işaret ediyor. Bizim eğitim sistemimiz şuanda bilen değil doğru cevaplayan doğru seçeneğini işaretleyen öğrenci istiyor (...) Evet başarı bununla sınırlandırılıyor. En fazla doğru seçeneği işaretleyen öğrencinin öğretmeni başarılı olarak gözüküyor. Dolayısıyla bizim bir öğrenciyi hangi noktadan alıp hangi noktaya getirdiğimiz değil sınavdaki derecesi, sıralaması önemli."* (Ö12, s.124).
>
> *"Şimdi programın yoğunluğundan dolayı biz dört beşinci sınıf olduğumuzdan dolayı bir buçuk günümüz branşların dersine gidiyor. Yani dokuz saat. Şimdi resim dersindeler mesela şu an. Bir iki saat sonra bakıyorsun müzik dersi geliyor beden eğitimi dersi. İngilizce dersi geliyor. Biz ders programındaki konuları mı bitirelim, bunu bunumu kavuşturalım etkinliğimi yapalım bunu evde ödev olarak mı verelim bunun şeyi var kargaşası var bu nedenle dediğiniz bu soruları yani bu etkinlikleri çok rahat günlük hayata uygulayamıyoruz sınıfta."* (Ö31, s.352).

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerini açıkladığı son tema olan geçmiş yaşantıların olumsuz etkisi teması altında görüş belirten katılımcılar öğretmenliğe geçmişte ara vermiş olmalarını, toplumsal yaşamdan uzak kalmalarını ve yetişme tarzının olumsuz etkisini yetersizlik nedenleri arasında göstermişlerdir. Bu tema altında görüş belirten Ö6 geçmişte mesleğe ara verdiğini ve farklı işlere yoğunlaştığını belirtirken, yetersiz hissetmesinin nedenleri arasında gösterdiği bu yaşantılara ilişkin görüşünü şöyle dile getirmiştir:

> *"Ben pek yeterli görmüyorum ya (...) yetersizliğimin nedenleri... o şey döneminde ben öğretmenlik yapmadığım için. Ben belli bir yaştan sonra geldim buraya öğretmenliğe başladım(...) Tabi iyi değil de bunu söylemem. O tür işlerimin olması bizi tamamen koparttı yani ben fazla öğretmenliğe çok eğiliyorum diyemem."* (Ö6, s.58).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretime yönelik yöntem-teknik ve stratejileri kullanabilme konusundaki yetersizlik nedenlerini geçmiş yaşantıların olumsuz etkisi teması altında açıkladıkları görülmüştür. Bu tema altında görüş belirten 10 katılımcıdan 5'i mesleki deneyim eksikliğini kendini yetersiz görme nedeni olarak açıklarken, 3 katılımcı lisans eğitiminin eksikliğine değinmiş, 1 katılımcı staj okulu deneyiminin eksikliğini, diğer bir katılımcı ise sınav odaklı çalışmış olmasını yetersizlik algısının nedenleri arasında göstermiştir. A35 bu tema altındaki görüşünde mesleki deneyim eksikliğine bağlı olarak kendini yetersiz gördüğünü ifade ederken:

> *"Ya dediğim gibi şu an piyasadaki yöntem- teknikleri, çok iyi adımlarına göre uygulayabilirim. Hatta değişen koşullara göre öğrencilerin isteklerine göre veyahut da düzeylerine göre hızlandırabilir, yavaşlatabilir, uygulayabilirim ama sahada karşılaşacağım herhangi bir öğrenci profiline karşı şu an deneyimim yetersiz diye düşünüyorum"* (A35, s.360).

A8 ise yetersizlik algısının nedenini lisans eğitiminin ve staj okulu deneyiminin eksikliğine bağlı olarak şu şekilde açıklamıştır:

"Kendimi açıkçası yine onda da pek fazla yeterli görmüyorum. Çünkü okulda verilen bilgi bize o yöntem-teknikleri kullanacak kullanabilme açısından pek yararlı olmadı. Biz gittiğimiz staj okulunda gördük her şeyi. Onda da yine sunuş yoluna devam ettikleri için pek yani şey değilim bu konularda" (A8, s.74).

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine uygun yöntem, teknik ve stratejileri kullanabilme konusunda kendilerini yetersiz görmelerinin nedenlerine ilişkin ortaya koydukları temalar incelendiğinde, grupların görüşlerinin genel anlamda farklılaştığı bazı noktalarda ise benzer olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri görüşlerini açıklamada eğitim eksikliği temasından yararlanmış bunun haricinde ise uygulama sürecine dönük olarak eğitim ortamındaki eksikler ve olumsuz durumlara, çevresel etmenlere ve programa dayalı nedenlere vurgu yapmıştır. Gruplar arasında ortak olan tek tema ise geçmiş yaşantıların olumsuz etkisidir. Bu tema altında üç sınıf öğretmeni görüş belirtirken, öğretmen adaylarının ise 10'u görüşlerini bu temayla ilişkilendirmiş ve bu tema haricinde başka bir tema altında görüş belirtmemişlerdir.

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kendilerini tam anlamıyla yeterli görmemelerinin nedenlerine ilişkin ortaya çıkan temaların açıklanmasının ardından, kendilerini yeterli algılayan katılımcıların bu algılarınının nedenlerine ilişkin görüşlerini açıkladıkları temalar ise Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Uygun Yöntem-Teknik ve Stratejileri Kullanabilme Konusundaki Yeterlik Nedenlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları

Sınıf Öğretmenleri

Temalar	**Kodlar**	**f**
Bilgi Kaynaklarını Kullanma		**16**
	Kitap okuma	4
	Kılavuz kitapların yönlendirmesi	4
	Hizmet içi eğitim kurslarına katılma	3
	Çevreyle etkileşim kurma	2
	Araştırma yapma	1
	Kaynakları inceleme	1
	İnterneti kullanma	1
Geçmişte Yaşanan Olumlu Durumlar ve Dönütler		**8**
	Etkili algılanan uygulamalar	2
	Mesleki Deneyim	2
	Çevrenin olumlu dönütleri	2
	Öğrencilerin olumlu davranışlarını gözleme	1
	Yaşam deneyimi	1
Kişisel Özellikler ve Duyuşsal Etmenler		**8**
	Çaba gösterme	2
	Önem verme	1
	Benimseme	1
	İnanç duyma	1
	Mesleği sevme	1
	Eleştiriye açık olma	1
	Yeniliklere açık olma	1

(Tablo 22 Devamı)

Sınıf Öğretmeni Adayları		
Geçmişte Yaşanan Olumlu Durumlar ve Dönütler		**34**
	Lisans eğitiminin etkisi	24
	Staj okulu deneyimi	4
	Yaşam deneyimi	2
	Yetişme tarzı	2
	Çevrenin olumlu dönütleri	1
	Lisans öncesi eğitim yaşantılarının etkisi	1
Kişisel Özellikler ve Duyuşsal Etmenler		**15**
	Özgüven	5
	İletişim becerisi	4
	İstek duyma	1
	Gerekliliğine inanma	1
	Önem verme	1
	Planlı olma	1
	Öz-eleştiri yapma	1
	Bağımsız düşünme ve karar verme	1
Bilgi Kaynaklarını Kullanma		**7**
	Çevreyle etkileşim kurma	3
	Kitap okuma	2
	Araştırma yapma	1
	Sınava hazırlanma	1

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yöntem-teknik ve stratejileri kullanabilme konusundaki yeterlik algılarının nedenlerini açıkladıkları Tablo 22'de her iki grubun görüşlerini açıklarken aynı temalardan yararlandığı, bununla birlikte, temaların frekans dağılımlarına göre sıralanmasında farklılıkların ortaya çıktığı bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda bazı katılımcıların birden fazla temayla ilişkilendirerek görüşlerini ifade ettiği, bazı katılımcıların ise aynı tema altında birden fazla kodla görüşlerini ilişkilendirdiği görülürken, katılımcıların görüşleri ayrı başlıklar altında sunularak açıklanmış, ortaya çıkan bulguların karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yarıya yakını yeterlik algısının nedenlerini bilgi kaynaklarını kullanma teması altında açıklamıştır. Bu tema altında görüş belirten 16 katılımcının dördü kitap okumalarının kendilerini yeterli görmelerinde etkili olduğunu ifade ederken, dört katılımcı kılavuz kitapların yönlendirmesini, üç katılımcı ise hizmet içi eğitim kurslarına katılmış olmasını yeterlik algısının nedeni olarak göstermiştir. Bu tema altında görüş belirten katılımcılardan ikisi çevreyle etkileşim kurması sonucunda yeterli düzeye ulaştığını ifade ederken, diğer katılımcılar ise araştırma yaptığı, kaynakları incelediğini ve interneti kullandığı ifade ederek, kendilerini yeterli gördüklerini belirtmiştir. Bu tema altında görüş belirten Ö35 okuduğunu, araştırdığını, kaynaklarını incelediğini ve çevreyle etkileşim kurduğunu belirterek yeterlik algısını açıklamıştır:

> *"Kullanabiliyorum (...) Yani okumaya çalışıyorum. Araştırmaya çalışıyorum. Dünyayı görmeye çalışıyorum. Gözlemlemeye çalışıyorum. Çeşitli kaynaklardan bir konu ile ilgili yaklaşımları gözlemlemeye çalışıyorum. Onların arasındaki yaklaşımlar arasındaki farkı görmeye çalışıyorum"* (Ö35, s.401-402).

Ö14 ise kılavuz kitaplardan yararlandığını ve bu anlamda yeterli gördüğünü şu sözleriyle dile getirmiştir:

> *"Ben fırsat eğitiminden faydalandığımı düşünüyorum. Yani yeri ve zamanı geldikçe değindiğimi düşünüyorum (....) ya özel bir eğitim almadık ama kılavuzlardan faydalanıyoruz Milli Eğitim'in kılavuzlarını işte oradaki soru ve cevapları orada uygulamamız gereken aşamaları kat ediyoruz"*(Ö14, s.146).

Geçmişte yaşanan olumlu durumlar ve dönütler teması altında görüş belirten öğretmenlerin ikisi yeterli hissetmelerinin nedenini etkili algıladıkları uygulamalarla açıklarken, 2 katılımcı mesleki deneyim sonucunda yeterli hissettiğini belirtmiş, 2 katılımcı bu görüşünün nedenini çevreden aldığı olumlu dönütlere dayandırırken, diğer katılımcılar ise öğrencilerin olumlu davranışlarını gözlemesini ve yaşam deneyimini

yeterlik algısının nedenleri arasında göstermiştir. Bu tema altında görüş belirten Ö23'ün yeterli hissetmesini etkili algıladığı uygulamalarına dayandırdığı görülmüştür:

> *"Sınıftaki en güzelini yapmaya çalışıyorum. Mutlaka uygulamaya çalışıyorum. Bir metin okurken, bir metin sorgulayıcı dinleme yapacağız bağlarken çocuklardan bu şekilde metin inceleme metinden sonra konuşturuyorum. Bir on beş yirmi dakika. On dakika falan bir o konuda konuşturup yerine getirmeye çalışıyorum"* (Ö23, s.252).

Ö17 konuyla ilgili okuduğu kitapların yanı sıra, mesleki deneyimine vurgu yaparak kendine güvendiğini belirtmiş; " *Kendi öğrencilik yıllarımdan ve bu öğretmenliğe başladığım ilk yıllarda edindiğim okuduğum kitaplar. Daha sonra edindiğim tecrübelerle aldığımı satabilmede kendime güveniyorum. Yani yapabilirim diyorum. Ondan kaynaklanıyor (....) Buna benzer birçok etkinlikleri biz sınıf ortamında uyguladım daha önceki öğrencilerimde. Bunları da yapabilirim"* (s.187). Ö8 ise çevreden aldığı olumlu dönütlerin yeterli hissetmesinde etkili olduğunu dile getirmiştir:

> *"Yine yetersiz olmadığımı düşünüyorum. Hani yeterli olduğumu düşünüyorum (....) Bu düşüncemin nedeni, şimdi üst sınıflarda branş derlerine giren branş öğretmenlerimiz var. Bir dönem önce mezun ettiğim öğrenciler için, senin öğrencilerin hiçbir şeyi modo mod kabul etmiyorlar fikirlerini çok iyi ifade ediyorlar, özellikle görsel ve drama konularında, iyi olduklarını söylüyorlardı. Demek ki yani bende onları biraz özgür bırakıp, biraz bu düşünce teknikleriyle geliştirebildiğime inanıyorum"* (Ö8, s.78).

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerini açıkladıkları son tema olan kişisel özellikler ve duyuşsal etmenler teması altında, 2 katılımcı yeterlik algısını çaba göstermesiyle açıklarken, birer katılımcı önem verme, benimseme, inanç duyma ve mesleği sevme gibi duyuşsal etmenlerin bu algısında etkili olduğunu belirtmiştir. Bu tema altında görüş belirten diğer katılımcılar ise eleştiriye açık olma ve yeniliklere açık olma gibi kişisel özelliklerini yeterlik algılarının nedenleri arasında göstermiştir. Bu tema altında görüş belirten katılımcılardan Ö30 yeterlik algısını mesleği sevmesine ve mesleğe dönük gösterdiği çabaya, Ö28 ise konunun gerekliliğine inanmasına dayandırarak şu şekilde ifade etmiştir:

"Yani bu anlamda eğitim yöntemlerini kullanma anlamında kendimi donanımlı görüyorum (....) Bu donanıma ulaşabilmek için öncelikle mesleğimi çok seviyorum. Bu mesleğimin gereklerini yerine getirmeye çalışıyorum. Bir öğretmenin yapması gerekenleri yapıyorum" (Ö30, s.342).
"Çünkü bu düşünceye kendimi yakın gördüğüm için. Eleştirel düşünmeyi düşündüğüm için yani. Öğrencilerde bu eleştirel düşünmenin kazandırılmasına inandığım için." (Ö28, s.321).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğu yeterlik algısının nedenlerini geçmişte yaşanan olumlu durumlar ve dönütler teması altında açıklamıştır. Bu tema altında görüş belirten katılımcıların 24'ü kendilerini yeterli görmelerinin nedenini lisans eğitiminin etkisiyle açıklarken, 4 katılımcı staj okulu deneyimine bağlamıştır. Diğer katılımcıların ikisi yaşam deneyimiyle yeterli düzeye ulaştığını ifade ederken, 2 katılımcı yetişme tarzının etkili olduğunu belirtmiştir. Bu temada yer alan diğer görüşlerde ise yeterlik algısının oluşmasında çevrenin olumlu dönütlerinin ve lisans öncesi eğitim yaşantılarının etkili olduğu görülmektedir. A26 yeterlik algısını lisans eğitiminin etkisine ve çevreden aldığı olumlu dönütlere dayandırırken;

"Öncelikle hani burada biz günlük şey aldığımız derslerde zaten küçük çapta bunların uygulamalarını yaptığımız için kendimizi orada görüyoruz zaten orada hoca da değerlendiriyor. Bir de yanındaki mesela sınıfta uygulama yaptığında sınıftan çıktıktan sonra o arkadaşların hani orada hocanın not vermesiyle değil sonra senin hakkında yorumlar yapıyor. Sen bu sunuyu şu şekilde sundun. Birçok insanın da zaten fikirlerini duyduktan sonra kendini zaten biliyorsun kendini. Bu şekilde de buna dayanarak söylüyorum yeterli olduğumu" (A26, s.259).

A14 ise lisans eğitiminin yanı sıra staj okulu deneyiminin de kendini yeterli görmesinde etkili olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

"Ya birçok fazla mesela bu biz bunların öğretimini görürken çok fazla etkinlik yapıyorduk. Şu an gittiğim okulda onları yapmaya çalışıyorum o yüzden hani yeterli olabileceğimi düşünüyorum" (A14, s.137).

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri açıkladıkları diğer bir tema olan kişisel özellikler ve duyuşsal etmenler teması altında 5 katılımcı yeterlik algısını kendilerine duydukları güvenle açıklamış, dört katılımcı ise iletişim becerisine sahip olmasının yeterli hissetmesinde etkili olduğunu belirtmiştir. Bu tema altında yer alan diğer görüşlerde ise istek duyma, gerekliliğine inanma ve önem verme gibi duyuşsal etmenler ve planlı olma, öz-eleştiri yapma ve bağımsız düşünme ve karar verme gibi kişisel özellikler yeterlik algısının nedenleri arasında gösterilmiştir. A2 yeterlik algısının nedenini açıklarken kendine güvendiğini ifade etmiş; *"Öncelikle insanların kendine güvenmesi gerekiyor. Yani bir şeyler yapacağım dedin mi yapacaksın bu da başarmanın yarısı zaten"* (s.14-15). A16 ise iletişim becerisine sahip olmasının yeterli hissetmesinde etkili olduğunu şu şekilde dile getirmiştir:

"Yani karşımdaki kişilerle rahat iletişime geçebilen biri olduğumu düşünüyorum. O yüzden sorun yaşayacağımı düşünmüyorum. Bu yöntem ve tekniklerde hani iletişime geçmeyi gerektiren karşılıklı konuşma düşüncelerini paylaşmayı gerektiren şeyler. O yüzden yapabilirim diye düşünüyorum belki" (A16, s.157).

Bilgi kaynaklarını kullanma teması altında görüş belirten katılımcıların üçü yeterlik algısını çevreyle etkileşim kurmasına dayandırırken, 2 katılımcı ise yeterli hissetmesini kitap okumasına bağlamıştır. Diğer katılımcılar ise yeterlik algılarının nedenini araştırma yapmaları ve sınava hazırlanmaları ile ilişkilendirerek açıklamışlardır. Bu tema altında görüş belirten A5 yeterlik algısını staj okulu deneyiminin yanı sıra araştırma yapmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına dayandırarak şu şekilde açıklamıştır:

"İlerde bu yöntemleri kullanacağım için arada sırada araştırıyorum. Gittiğim okullarda izliyorum. Bazı hocalar yaptığını düşünüyor. Yanlışlarını görüyorum. Bazıları gerçekten yapıyor onlardan ne yapabileceğim konusunda kendimde olmayan şeyleri alıyorum. Konuşuyorum

arkadaşlarımla sınıfta bazen yapıyoruz. Kendi arkadaşlarımla deniyorum bazen. Normal bir konunun olduğunda kavga etmeden tartışmaya çalışıyoruz. Bu konuda kendimi yeterli görüyorum" (A5, s.45-46).

A12 ise lisans eğitiminin etkisiyle kendini yeterli gördüğünü vurgulamış bunun yanı sıra okuduğu kitapların yeterli hissetmesinde etkili olduğunu şu şekilde dile getirmiştir:

"Evet, onda kendimi yeterli görüyorum. Çünkü aldığım dersler. Onun dışında yaptığımız çalışmalar. derslerdeki yaptığımız uygulamalar konusunda iyi yani (....) Onun dışındaki kitap da okumuştum…" (A12, s.115).

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yöntem-teknik ve stratejileri kullanabilmeleri konusundaki yeterlik algılarının nedenlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde her iki grubun yeterlik algısını aynı temalar altında benzer kodlarla açıkladığı görülmüştür. Sınıf öğretmenleri belirtilen temalardan bilgi kaynaklarını kullanma teması altında sıklıkla görüş belirtirken, öğretmen adaylarının büyük bir kısmı ise görüşlerini geçmişte yaşanan olumlu durumlar ve dönütler teması altında açıklamış ve bu katılımcıların çoğu yeterli düzeyde hissetmesini lisans eğitiminin etkisine dayandırmıştır.

Bununla birlikte bazı katılımcılar eleştirel düşünmenin öğretimine dönük yöntem-teknik ve stratejilerin neler olduğu sorusunu tam anlamıyla yanıtlayamamış ancak bu yöntem-teknik ve stratejileri kullanabilme konusunda kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. On altı sınıf öğretmeni ve 2 öğretmen adayı eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yöntem-teknik ve stratejilerin neler olduğu sorusunu yanıtsız bırakmış, sınıf öğretmenleri arasından bazı katılımcılar ise görüşme sürecinde yöntem-teknik ve stratejilerden bahsetmiş ancak bu soruya yanıt veremeyeceğini ifade etmiştir. Bu anlamda katılımcılardan bazılarının kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini, kılavuz kitaptaki bilgilerden yola çıkarak birer etkinlik çeşidi olarak algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu katılımcılardan sınıf öğretmenleri arasında, kendini yeterli algılayan Ö30 eleştirel düşünmenin öğretiminde yaparak-yaşarak öğrenme yönteminin etkili olduğunu belirterek, etkinlik örneklerine değindiği görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

"Bence en iyi en iyisi şeyi yaparak- yaşayarak öğrenmedir. Öğrencilerin yapılacak etkinlikler sonucunda kendilerinin o sonuca ulaşması gerekir (...) Bunun ne için ne olabilir. Eleştirel düşünmeye dönük bir öyküden de çıkartabilir. Yazılan bir öykünün, eksik kalan bir öykünün tamamlanmasında yapılabilir. Bir öykülerden edebiyat, Türkçe çalışmalarında yapılabilir eleştirel düşünce. Sosyal bilgiler dersinde de olabilir eleştirel düşünce. Bütün derslerde de kullanılabilir. Bununla ilgili en iyi yöntem de bence yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemidir."

Öğretmen adayları arasında kendini yeterli düzeyde gördüğünü ifade eden A23 (s.228) ise eleştirel düşünmenin öğretimine uygun yöntem-teknik ve stratejilere ilişkin görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

"Şöyle söyleyeyim öğrencileri dersten bir kere çıkarmamız gerekiyor. Yani dersten derken o an o gün ders işlemeyeceksiniz. Öğrencilere yani diyelim altı saatlik bir ders bir gün içerisinde altı saatlik bir ders var. Bunun diyelim dördüncü dersinde öğrenciler kalemi defteri hepsini çantanıza koyun kaldırın sadece fikirlerini alacağım. Her konuda her konuda fikrini rahatça söyleyebilmelerini ve kesinlikle birbirlerine saygı sınırını geçmeden yani herkesi beni bile eleştirmelerini isterim."

4.2.2.3. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Sınıf Ortamını Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik Düzenleyebilme Konusundaki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarına sınıf ortamını eleştirel düşünmenin öğretimine uygun şekilde düzenleyebilme konusunda kendilerini nasıl gördükleri sorulmuş ve bu konudaki yeterlik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 11'i bu konuda kendini yetersiz gördüğünü ifade etmiş, 8 katılımcı orta düzeyde yeterli bulduğu yönünde görüş belirtmiş, 16 sınıf öğretmeni ise bu konuda kendini yeterli gördüğünü ifade etmiştir. Araştırmaya katılan 35 sınıf öğretmeni adayı arasında kendisini yetersiz algılayan katılımcının olmadığı bulgusuna ulaşılırken, bu anlamda katılımcıların beşi bu konuda

kendini orta düzeyde yeterli gördüğünü belirtmiş, 29 sınıf öğretmeni adayı ise kendini yeterli gördüğünü ifade etmiştir.

Her iki grubun yeterlik algılarına ilişkin görüşleri ele alındığında sınıf öğretmenleri kendilerini yetersiz, orta düzeyde yeterli ve yeterli görerek üç kategoride görüşlerini ifade ederken, kendini yeterli algılayan katılımcıların sayıca fazla olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmeni adayları ise kendilerini orta düzeyde yeterli ve yeterli bularak, görüşlerini iki kategori altında açıklamıştır. Bu katılımcıların büyük çoğunluğu sınıf ortamını eleştirel düşünmenin öğretimine uygun şekilde düzenleyebilme konusunda kendini yeterli gördüğünü ifade ederken, kendini yetersiz algılayan katılımcılara rastlanmamıştır. Bu anlamda sınıf ortamını eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine uygun düzenleyebilme konusunda sınıf öğretmeni adaylarının, sınıf öğretmenlerine göre kendileri daha yeterli gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcılara bu düşüncelerinin nedenleri sorulmuş ve araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları kendilerini yeterli ve yetersiz algılamalarının nedenlerini farklı temalar altında açıklamıştır. Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kendilerini tam anlamıyla yeterli görmemelerinin nedenlerine ilişkin ortaya çıkan temalar Tablo 23'de sunulmuştur.

Tablo 23

Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Sınıf Ortamını Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Uygun Şekilde Düzenleyebilme Konusundaki Yetersizlik Nedenlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları

Sınıf Öğretmenleri		
Temalar	**Kodlar**	**f**
Eğitim Ortamındaki Eksikler ve Olumsuz Durumlar		**9**
	Sınıf mevcudu	5
	Teknolojik görsel araçların eksikliği	2
	Öğrenci düzeylerinin farklılaşması	1
	Problemli öğrencilerin varlığı	1

(Tablo 23 Devamı)

Çevresel Etmenler		**6**
	Yetersiz aile desteği	5
	Ailelerin sosyo-ekonomik yetersizliği	1
Eğitim Eksikliği		**2**
	Hizmet içi eğitim almama	1
	Plansız uygulamalar gerçekleştirme	1
Sınıf Öğretmeni Adayları		
	Mesleki deneyim eksikliği	4
	Sınıf mevcudu	2

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının sınıf ortamını eleştirel düşünmenin öğretimine uygun düzenleyebilme konusundaki yetersizlik nedenlerini açıkladıkları Tablo 23'de sınıf öğretmenlerinin görüşlerini üç farklı tema altında açıkladığı öğretmen adaylarının ise yetersizlik algılarının nedenini mesleki deneyim eksikliğine ve sınıf mevcutlarını fazla olmasına bağladığı görülmektedir. Katılımcıların bu görüşleri ayrı başlıklar altında sunularak açıklanmış, ortaya çıkan bulguların karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu görüşlerini eğitim ortamındaki eksikler ve olumsuz durumlar teması altında açıklamıştır. Bu tema altında görüş belirten 5 katılımcı sınıf mevcudunun fazla olması nedeniyle kendini yetersiz gördüğünü ifade etmiş, 2 katılımcı ise teknolojik-görsel araçların eksikliğini yetersizlik algısının nedeni arasında göstermiştir. Bu tema altındaki diğer görüşlerde sınıf ortamındaki öğrenci kaynaklı nedenlere vurgu yapılarak, öğrenci düzeylerinin farklılaşması ve problemli öğrencilerin varlığı yetersizlik algısının nedenleri arasında gösterilmiştir. Bu tema altında görüş belirten Ö14 ve Ö34 yetersizlik algılarını sınıf mevcutlarının fazlalığına dayandırarak şu şekilde açıklamışlardır:

"Hem eleştirel düşünceyi vermek hem beceriyi kazandırmak zaman açısından yeterli olmuyor. Hele de kalabalık sınıflarda mümkün değil" (Ö14, s.147).

"Şu anda tabii ki yeterli değilim. Çünkü yani imkânlar yok. Mevcudum fazla bir kere, sınıf mevcudum fazla. Yani bu şekilde düzenlemeyi gerçekten ben daha önceki sınıflarımda yaptım ama. Şuanda ki sınıfımda yapamadım. Çünkü mevcut oldukça fazla…" (Ö34, s.391)

Ö13 sınıf ortamındaki teknolojik ve görsel araçların eksikliğini yetersizlik algısının nedenleri arasında göstermiştir:

"Yani şöyle söyleyeyim. Kendimizi böyle hissetmemiz, şimdi kendi sınıfımda bilgisayar ortamı yok, projeksiyon makinesi yok. Görsel olarak herhangi bir şey yok. Sadece kitap okumaya yönelik faaliyetler var(….)Ama interneti rahat kullanabilme, işte projeksiyon makinesi, görsel sunu olduğu zaman daha da farklı bakış açıları olacağına inanıyorum." (Ö13, s.136).

Çevresel etmenler teması altında görüş belirten 7 katılımcının 5'i yetersizlik algısının nedenini aile desteğinin yetersizliği ile açıklarken, bu tema altında görüş belirten diğer bir katılımcı ise bu durumu ailenin sosyo-ekonomik yetersizliği ile ilişkilendirmiştir. Bu katılımcılardan Ö33 ailenin gereken desteği göstermediğini şu şekilde ifade etmiştir:

"Çok da yeterli değiliz(….) Yani çevremiz, ailemiz biz burada üç kurumun öyle söyleyeyim. Öğrenci öğretmen ve veli üçünün yükünü de öğretmen çekiyor. Hani bir yerde vermeniz gerekenin yüzde yetmiş yüzde seksenini verdiğiniz zaman artık rahatlıyorsunuz. Hani yüzde yüze ulaşma çabanız olmuyor.Çünkü bitiremeyeceğinizi düşünüyorsunuz.. Ortamdan dolayı bir şey oluyor. Öyle de olunca çok da fazla ağırlık veremiyoruz açıkçası."(Ö33, s.380).

Sınıf ortamını eleştirel düşünmenin öğretimine uygun hale getirebilme konusundaki yetersizlik algısını eğitim eksikliğine bağlayan katılımcılardan biri hizmet içi eğitim almamasını yetersizlik algısının nedeni olarak gösterirken, diğer bir katılımcı

plansız uygulamalar gerçekleştirdiğini ve bu nedenle kendini yetersiz gördüğünü ifade etmiştir. Bu tema altında görüş belirten Ö6 yetersizlik algısını hizmet içi eğitim almaması ile ilişkilendirerek açıklamış; *"Seminerlere katılmamışım veya takviye edecek yani işte kaynakları söyledim bilgi edinmem yok (....) teknoloji kullanımında biraz sıkıntılarımız oldu bizim kuşağın*"(s.58), Ö30 ise tüm öğretmenlere genelleyerek ifade ettiği görüşünde, plansız uygulamalar gerçekleştirdiğini dile getirmiştir:

> *"Bu da biraz da öğretmenden kaynaklanıyor. Öğretmenin eğitime nasıl baktığını, bireyi nasıl yetiştireceğinin anlayışından kaynaklanıyor. Bunun için bir kere çok yeterli olduğumu düşünmüyorum açıkçası. Ben kendimden biliyorum çok bu anlamda öğretmenlerin eksiklerini olduğunu düşünüyorum(....) yani elbette eksiklerimiz vardır. Ama şeyde vardır kuşkusuz öğretmenler hemen her şeye hemen direnç gösterirler. Bunu hemen düşünmezler işte kendi eleştirel düşünerek, kendi akıl süzgecinden geçirerek bunu uygularsak ne gibi sonuçlar alırız diye düşünmezler. Ama bunun için öncelikle ciddi biçimde bir şey yapılması gerekir. Deneysel ortamların yaratılması gerekir. Oradan çıkacak sonuçların uygulanması gerekir."* (Ö30, s.342).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

Öğretmen adaylarının yetersizlik algısını açıkladıkları nedenler incelendiğinde 4 katılımcının bu durumu mesleki deneyim eksikliği ile açıkladığı, 2 katılımcının ise sınıf mevcutlarının fazla olmasını uygulamada sınırlayıcı bir etmen olarak yetersizlik nedeni arasında gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu katılımcılardan A7 ve A29 yetersizlik algılarının nedenini mesleki deneyim eksikliğine bağlayarak şu şekilde ifade etmişlerdir:

> *"Eksikliklerim var. Yani gittikçe uygulama yaptıkça tecrübemizin artacağını düşünüyorum."* (A7, s.64).
>
> *"Bunun birçok örnekleri yapılabilir hani yeri geldikçe ama şimdi hani yaşamadığım için uygulamaya da koymadığım için o kadar sağlıklı cevaplar veremeyebilirim."*(Ö29, s.294).

Sınıf mevcutlarının fazlalığını yetersiz görme nedeni olarak gösteren A2 ise bu görüşünü şöyle dile getirmiştir:

> *"Uygun koşullar ve uygun ortamın olması gerektiğini düşünüyorum. Ayriyeten bunun için gerekli şartlar henüz Türkiye'de olgunlaşmış değil. Yani özellikle sınıfların kalabalık olması, sürenin daha dar olması yani etkilidir bu konuda. Bence şu an uygulanmıyor. Uygulanması da biraz zor"* (A2, s.14).

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde sınıf ortamını düzenleyebilme konusunda kendini yetersiz gören katılımcıların sınıf öğretmenleri arasında daha fazla olduğu görülmektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenleri görüşlerini üç tema altında açıklamışlar ve fiziksel etmenlere vurgu yaparak, eğitim ortamındaki eksikler ve olumsuz durumlar ve çevresel etmenler temaları altında daha fazla sayıda görüş belirtmişlerdir. Öğretmen adayları arasında ise kendini yetersiz gören katılımcıların olmadığı, orta düzeyde yeterli gören 6 katılımcının ise mesleki deneyim eksikliğini ve fiziksel etmenlere dayalı olarak sınıf mevcudunun fazla olmasını yetersizlik algısının nedenleri arasında gördüğü ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları arasında kendilerini yeterli algılayan katılımcıların bu algının nedenlerine ilişkin görüşlerini açıkladıkları temalar ise Tablo 24'de belirtildiği gibidir.

Tablo 24

Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Sınıf Ortamını Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Uygun Şekilde Düzenleyebilme Konusundaki Yeterlik Nedenlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları

Sınıf Öğretmenleri

Temalar	Kodlar	f
Geçmişte Yaşanan Olumlu Durumlar ve Dönütler		**20**
	Etkili algılanan uygulamalar	8
	Mesleki Deneyim	5
	Öğrencilerin olumlu davranışlarını gözleme	4
	Çevrenin olumlu dönütleri	3
Kişisel Özellikler ve Duyuşsal Etmenler		**7**
	Fedakâr olma	1
	El becerisi	1
	Eleştirel bakış açısı	1
	İstek duyma	1
	Psikolojiyi sevme	1
	Özgüven	1
	Çaba gösterme	1
Bilgi Kaynaklarını Kullanma		**4**
	Araştırma yapma	1
	Kitap okuma	1
	Çevreyle etkileşim kurma	1
	Güncel olayları takip etme	1

Sınıf Öğretmeni Adayları

Geçmiş Yaşantıların Olumlu Etkisi		**25**
	Lisans eğitiminin etkisi	16
	Staj okulu deneyimi	8
	Deneyim kazandıran iş yaşantısı	1

(Tablo 24 Devamı)

Kişisel Özellikler ve Duyuşsal Etmenler		**15**
	İletişim becerisi	4
	Hoşgörülü olma	3
	Gelişime açık olma	3
	Önem verme	2
	Mesleğe dönük özgüven	1
	Mesleği sevme	1
	İstek duyma	1
Bilgi Kaynaklarını Kullanma		**3**
	Çevreyle etkileşim kurma	2
	Araştırma yapma	1

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının sınıf ortamını eleştirel düşünmenin öğretimine uygun olarak düzenleyebilme açısından kendilerini yeterli görme nedenlerini açıkladıkları Tablo 24'de her iki grubun görüşlerini açıklarken benzer temalardan yararlandığı görülmektedir. Aynı zamanda bazı katılımcıların birden fazla temayla ilişkilendirerek görüşlerini ifade ettiği ortaya çıkarken, katılımcıların bu görüşleri ayrı başlıklar altında sunularak açıklanmış, ortaya çıkan bulguların karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu geçmişte yaşanan olumlu durumlar ve dönütler teması altında görüşlerini açıklarken, bu katılımcıların (f:20) sekizi yeterlik algısını, etkili algıladıkları uygulamalara dayandırmış, 5 katılımcı ise mesleki deneyimleri ile ilişkilendirerek açıklamıştır. Dört katılımcı yeterlik algısında öğrencilerin olumlu davranışlarını gözlemesinin etkili olduğunu dile getirirken, üç katılımcı ise bu algısını çevreden aldığı olumlu dönütlere dayandırmıştır. Bu katılımcılardan Ö23 etkili algıladığı öğrencilerin olumlu davranışlarını gözlediğini ve uygulamalarını etkili bulduğunu şu şekilde dile getirmiştir:

"İyiyim, İyiyim. Çok rahatlar Beni bile çok rahat eleştirebiliyorlar. Çünkü benim bazen şey yanlış davranışlarım var oluyor ister istemez. Tutarsız olduğunda çocuk anında onu gözlemleyip, öğretmenim sen şu gün şunu söylemiştin ama şu anda şu davranışı yapmıyorsun diye beni çok rahat eleştirebiliyor. Ondan sonra ya öğretmenim siz yanlış düşünüyorsunuz. Bence şu dur diyebiliyor. Kalkıp söyleyebiliyor. Çocuk rahat. Onu o ortamı yapmışım ki beni eleştirme yetkisine sahip olabiliyor yani." (Ö23, s.253).

Ö17, farklı ortamlarda çalışmış olmasını vurgulayarak mesleki deneyimin yeterlik algısını etkilediğini şu şekilde açıklamıştır:

"Ben kendimi bu tür konularda hep yeterli görüyorum. Kendime olan güvenimdir. Öğretmenliği her şartlarda yaptığım için, hem fiziksel ortamda, sosyal alanda farklı yerlerde çalıştığımız için, oradan edindiğimiz bilgiler bize olan güvenimizi arttırdı. Eğer güvenli olmasak zaten bu işi yapamazsın." (Ö17, s.188).

Ö21 ise etkili bulduğu uygulamalarına değinmiş, öğrencilerinin olumlu davranışlarının ve çevreden aldığı olumlu dönütlerin yeterlik algısına kaynaklık ettiğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

"Özellikle kümelerle çalışma yapıyorum. Ve mutlaka küme oturma düzeni biçimini uyguluyorum. Israrla küme düzeni açısından sadece belki bizim sınıfta öyle bir uygulama yapılıyor küme düzeni oturuyorlar ve uygulayabildiğimi söyleyebilirim. çeşitli eleştirel bakış açıları öğretmene karşı olumsuz ya da eleştirilerini söyleyebilme düzeylerini dikkate aldığımda kendini ifade etme biçimleri ve diğer branş öğretmenlerinden aldığım dönütlerden yola çıkarak böyle olduğunu düşünüyorum" (Ö21, s.234).

Sınıf öğretmenlerin görüşlerini açıkladıkları diğer bir tema ise kişisel özellikler ve duyuşsal etmenlerdir. Bu tema altında görüş belirten 7 katılımcıdan 4'ü duyuşsal etmenlere vurgu yapmış ve yeterlik algısını istek duyması, psikolojiyi sevmesi, kendine güven duyması ve çaba göstermesi ile açıklamıştır. Üç katılımcı ise fedakâr olma, el

becerisi ve eleştirel bakış açısına sahip olma gibi kişisel özelliklerini yeterlik algısının oluşmasının nedenleri arasında göstermiştir. Bu katılımcılardan Ö12 fedakar olmasını ve el becerisini yeterlik algısının nedenleri arasında gösterirken, "*Bu biraz tabi ki bir fedakarlık, iki el becerisiyle alakalı bir durum."* (s.125). Ö2 bu durumu psikolojiyi seviyor olmasına vurgu yaparak açıklamış; "*Onu yaparım gerekli araştırmaları yaptıktan sonra hazırlıkları tamamladıktan sonra onu kesinlikle çok iyi düzeyde yapacağıma eminim (....) Psikolojiyi seviyorum bir (...) bulunduğum ortamın fiziki şartlarının iyi olması hem beni motive eder hem çocukları motive eder. Psikolojiyi seviyorum. Bunlardan dolayı"*(s.16-17). Ö31 ise yeterlik algısının nedenini açıkladığı görüşünde farklı ilgi alanlarına sahip olduğunu ve bunların sınıf ortamına yansıyacağına inandığını belirerek, kendine olan güvenini şu sözleriyle ifade etmiştir:

> *"Bir defa kendime güveniyorum, çok yönlüyüm. Ya önemlidir yani bir öğretmenin müzikle, fotoğrafla, resimle, sporla mutlaka ilgili olmalı yani. Her şeyden bahsedebilmelisiniz. Yani bir dağ bisikleti sürüyorum. Dağ bisikletini konuşabilirsiniz. İşte futbolu bilirsiniz futboldan konuşursunuz. Müziği bilirsiniz, Tabii ki bunlar sınıfa direk yansıyor."* (Ö31, s.354).

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerini açıkladıkları son tema olan bilgi kaynaklarını kullanma teması altında görüş belirten 5 katılımcının ise araştırma yapma, kitap okuma, çevreyle etkileşim kurma ve güncel olayları takip etme nedenler öne sürerek bilgi kaynaklarına vurgu yaptıkları ve bu nedenle de kendilerini yeterli algıladıkları görülmektedir. Ö22 araştırma yapmasını kendini yeterli görmesinin nedeni olarak gösterirken;

> *"İyi görüyorum şu anda. Kendim araştırmayı seven bir insanım Yani internette, bir bilgiye aklıma bir şey takıldığında hemen onu internetten araştırıyorum, doğrusunu bulmaya çalışırım. Çocuklara da işte bir, çocuk bir şey sorduğunda aklıma onu yazıyorum ben evde araştırıyorum çocuğa burada gelip söylüyorum herkes öğrenmiş oluyor böylece bilgiyi."* (Ö22, s.242).

Ö31 ise kitap okumasının ve güncel olayları takip etmesinin yeterli düzeye gelmesinde etkili olduğunu belirtmiş ve bu görüşünü şöyle dile getirmiştir:

"Çok kitap da okuyorsun, televizyonu yeteri kadar kullanıyorsun. Aptal kutusu olarak değil de bir haber bir tartışmayı izliyorsun ondan sonra televizyonu kapatıyorsun (….) Etkili oluyor yani" (s.347).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğunun yeterlik algısını geçmiş yaşantıların olumlu etkisi teması altında açıkladıkları görülmektedir. Bu tema altında görüş belirten 25 katılımcının 16'sı lisans eğitiminin etkisiyle kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmiş, 8 katılımcı staj okulu deneyimiyle yeterli algıladığını ifade ederken, 1 katılımcı ise geçmişte çalıştığı bir işte deneyim kazanarak yeterli düzeye geldiğini belirtmiştir. Bu tema altında görüş belirten A12 ve A14 yeterlik algılarında lisans eğitimin etkili olduğunu dile getirmişler ve bu görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

"Yapabileceğime inanıyorum ben bu konuda. Öğretim yöntem ve tekniklerini biliyorum. Hani açıkçası bu eğitsel oyun şöyle böyle ya da drama bu konuda kendimi de yeterli görüyorum. Sınıf yönetimi konusunda da iyi bir ders aldık. Gerçekten de okulda çok çok iyi bir ders aldık. Hocamız mükemmel birisiydi. Bununda etkili olduğunu düşünüyorum. Kendimi bu yönden yeterli görüyorum." (A12, s.115-116).

"Kendimi iyi görüyorum yani rahatlattığımı düşünüyorum çocukları. Bu da derslere bağlıyım. Öğretmenlerimizin bize davranış şeklinden, çünkü onlarda bize böyle davrandı bize öyle öğretti. Bende öyle yapmaya çalışıyorum." (A14, s.138).

A20 ise staj okulu deneyiminin etkisine dayandırdığı yeterlik algısına ilişkin görüşünü şöyle dile getirmiştir:

"Düzenleyebilirim. Kendime fazla inancım var bu konuda. Ya staja gitmem. Zaten stajda çok büyük etkisi oldu bunun. Hani en azından sürekli teorik aldık pratikte de görmüş olduk bunu. Hani bir sınıf ortamında neler yapılabileceğini. Oradaki hocaların da etkisi var tabii ki. Ders anlattığımda da bunu yaptım yani öyle söyleyeyim. Öğrencilere rahat hissetmeleri farklı şekillerden bakmalarını sağladım" (A20, s.196).

Kişisel özellikler ve duyuşsal etmenler teması altında görüşlerini açıklayan 15 katılımcının 10'u kişisel özelliklerini vurgulamış, bu katılımcıların dördü iletişim becerisine sahip olduğunu, üçü hoşgörülü olduğunu belirterek kendini yeterli algıladığını ifade ederken, 1 katılımcı ise yeterlik algısının nedenini gelişime açık olmasıyla ilişkilendirmiştir. Bu tema altında görüş belirten diğer katılımcılar ise konuya önem verme, mesleğe dönük özgüven, mesleği sevme ve istek duyma gibi duyuşsal etmenler altında yeterlik algılarının nedenlerini açıklamıştır. Bu tema altında görüş belirten A7 gelişime açık olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Sonuçta da ne kadarda dört dörtlük yani şuan değilsek bile ve bu yolda en azından kendimizi geliştirmek bakımından çalışma yapmam içinde bir şeyin hani hem vicdan olarak hem öğretmenlik görevinin bana verdiği sorumluluklar olarak kendimi geliştirme güdüsü var"* (A7, s.64-65).

A21 (s.206), yeterlik algısının nedenini iletişim becerisine sahip olmasıyla açıklarken; "*Yapabileceğime inanıyorum. Yani şu ana kadar arkadaşlarımla iletişimimin iyi olması. İşte çocuklarla iletişimimin iyi olması, dinlemeyi sevmem(...)"* A18 kişiler arası ilişkilerinde hoşgörülü olduğunu vurgulamış; *"Yine söylediğim gibi hataya, eleştiriye tahammülüm var hani"* (s.177), A35 ise konuya verdiği önemden dolayı etkili uygulamalar gerçekleştirebileceğini ifade etmiştir:

> *"Onun dışında bu konuya karşı olan benim tutumum da çok önemlidir. Çünkü bu konuya eğitim- öğretim hayatı içerisinde biraz fazla demeyelim de biraz ağırlık veriyorum bu konuya. Ondan dolayı bu konuda etkili olabileceğimi düşünüyorum"* (A35, s.362).

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini açıkladıkları son tema ise bilgi kaynaklarını kullanmadır. Bu tema altında görüş belirten katılımcıların ikisi çevreyle etkileşim kurmalarını, bir katılımcı ise araştırma yapmasını yeterlik algısının nedenleri arasında göstermiştir. A33 çevreyle kurduğu etkileşim sonucunda yeterlik düzeye geldiğini ifade ederken;

> *"Farkındalık var her şeyden önce. Her şeyin farkındayım ve bunu uygulayabileceğimi düşünüyorum hani gözlemlerim sonucunda o eksiklikleri*

görebildim. Hani ne yapılacağını biliyorum. Bildikten sonra da hani uygulayabilirim de" (A33, s.334).

A24 araştırma yapmasının kendini yeterli görmesinde etkili olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir:

"Bir de araştırma yapıyoruz hani sunumlar yapılırken bunlara dikkat etmemiz gerekiyor kütüphaneden bir sürü araştırma yaptığımız için daha etkili oluyor" (s.240).

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, yeterlik algısının nedenlerini açıklarken benzer temalardan yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Her iki grupta da büyük çoğunluğun geçmiş yaşantıların olumlu etkisi ile ilişkilendirerek görüşlerini açıkladıkları görülürken, sınıf öğretmenlerinden bu tema altında görüş belirten bazı katılımcılar yeterlik algılarının oluşmasında çevreden aldıkları dönütlerin de etkili olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte her iki grubun kişisel özellikleri ve duyuşsal etmenleri yeterlik algılarının nedenlerini açıklamada kullandıkları görülürken, öğretmen adaylarının bu tema altında daha fazla görüş belirttiği bulgusuna ulaşılmıştır.

4.2.2.4. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerisinin Gerçek Yaşama Aktarımını Sağlayabilme Konusundaki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarına eleştirel düşünme becerisinin gerçek yaşama aktarımını sağlama konusunda kendilerini nasıl gördükleri sorulmuş ve bu konudaki yeterlik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden dördü bu konuda kendini yetersiz gördüklerini ifade etmiş, 13 katılımcı orta düzeyde yeterli bulduğu yönünde görüş belirtmiş, 18 sınıf öğretmeni ise bu konuda kendilerini yeterli gördüğünü ifade etmiştir. Araştırmaya katılan 35 sınıf öğretmeni adayının üçü bu konuda kendini yetersiz gördüğünü belirtirken, üç katılımcı orta düzeyde yeterli gördüğünü belirtmiş, 29 sınıf öğretmeni adayı ise bu konuda kendini yeterli gördüğünü ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yeterlik algılarını üç kategoride açıkladığı ve her iki grupta da kendini yetersiz gören katılımcıların sayıca az olduğu

görülmektedir. Sınıf öğretmenleri açısından kendini orta düzeyde yeterli ve yeterli gören katılımcı sayısı birbirine yakın sayıdayken, öğretmeni adaylarının üçü kendilerini orta düzeyde yeterli gördüğünü, 29 sınıf öğretmeni adayı ise kendini yeterli gördüğünü ifade etmiştir. Bu anlamda sınıf öğretmeni adaylarının, eleştirel düşünme becerisinin gerçek yaşama aktarımını sağlama konusunda sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcılara bu düşüncelerinin nedenleri sorulmuş ve araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları kendilerini yeterli ve yetersiz algılamalarının nedenlerini farklı görüşler altında açıklamışlardır. Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kendilerini tam anlamıyla yeterli görmemelerinin nedenlerini açıkladıkları temalar Tablo 25'de sunulmuştur.

Tablo 25

Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerisinin Gerçek Yaşama Aktarımını Sağlayabilme Konusundaki Yetersizlik Nedenlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları

Sınıf Öğretmenleri		
Temalar	**Kodlar**	**f**
Çevresel Etmenler		**14**
	Yetersiz aile desteği	5
	Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi	3
	Öğrencileri gerçek yaşamda gözleyememe	3
	Toplumun sınırlaması	3
Eğitim Ortamındaki Sınırlayıcı Etmenler		**8**
	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi	6
	Resmi prosedürlerin sınırlaması	1
	Program yoğunluğu	1
Eğitim Eksikliği		**4**
	Hizmet içi eğitim almama	2
	Okul dışı çalışmalarda yetersizlik	1
	Öğrenci seviyesine indirgenemeyen durumlar	1
Geçmiş Yaşantıların Olumsuz Etkisi		

(Tablo 25 Devamı)

	Yetişme tarzının olumsuz etkisi	1
	Olumsuz mesleki deneyimler	1
Sınıf Öğretmeni Adayları		
	Mesleki deneyim eksikliği	3
	Lisans eğitiminin eksikliği	1
	Sınıf mevcudu	1
	Araştırma yapmama	1

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin gerçek yaşama aktarımını sağlayabilme konusundaki yetersizlik nedenlerini açıkladıkları Tablo 25'de sınıf öğretmenlerinin görüşlerini dört farklı tema altında açıkladığı öğretmen adaylarının ise yetersizlik algılarının nedenini mesleki deneyim eksikliğine, lisans eğitiminin eksikliğine, sınıf mevcutlarının fazla olmasına ve araştırma yapmamalarına bağladıkları görülmektedir. Katılımcıların bu görüşleri ayrı başlıklar altında sunularak açıklanmış, ortaya çıkan bulguların karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden kendilerini yetersiz algılayan katılımcıların çoğunluğu bu görüşlerinin nedenini çevresel etmenler teması altında açıklamıştır. Bu tema altında görüş belirten 14 katılımcıdan 5'i aile desteğinin yetersiz olmasıyla görüşlerini açıklarken, 3 katılımcı ise ailenin sosyo ekonomik düzeyinin yetersizliğini vurgulamıştır. Üç katılımcı öğrencileri gerçek yaşamda gözleyemiyor olmasını yetersizlik algısının nedeni olarak gösterirken, 3 katılımcı toplumun sınırlayıcı olmasına değinerek görüşünü ifade etmiştir. Bu tema altında görüş belirten A30 ailelerin sınav odaklandığını ve eleştirel düşünmeyi önemli bulmadıklarını dile getirmiş, yetersiz aile desteğine dönük görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

"Çok yeterli görmüyorum açıkçası yani şunun için yeterli görmüyorum çok farklı ekonomik ve sınıfsal yapısı çok farklı olan öğrenciler bir araya geliyor. Aile yapıları çok farklı, onların olaylara bakış açısı da çok farklı

bir de eğitimden beklentiler çok farklı. Yani böyle bir okulda eğitimdeki beklenti sadece akademik başarıdır. Onun dışındaki işte eleştirel düşünme çok farklı şeyler olumluluklar çok fazla önem taşımıyor. Sadece sınav başarılarına odaklanmış bir eğitim sistemi olduğu için onun için çok yeterli değilim." (Ö30, s.343).

A21 ise ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin yetersizliğine değinerek öğrencileri gerçek yaşamda gözleyememesini şu şekilde dile getirirken: *Sosyo-ekonomik düzey, bulunduğu yer itibarı ile sıkıntı yaşanabildiğini söyleyebilirim. (....) Kaynakların yetersizliği açısından öğrencilerle birlikte sosyal hayata dair çok fazla paylaşımımız olmadığı için öğrencilerin bu konudaki dönütlerini almış değilim"* (s.234-235). A27 ise gerçekleştirdiği uygulamalarda istediği sonuçlara ulaşamamasını toplumun sınırlayıcı olmasıyla ilişkilendirerek ifade etmiştir:

"Yani öğrencilerim açısından düşündüğümde bunu hep kendilerine söylüyorum. Yani bir haksızlıklara karşı duruş nasıl olur. Eleştirmeleri gereken bir durum olduğunda bunun yolları neler olabilir. Çeşitli örnekler de kendilerine bulunuyorum. Ama kendi özel yaşamlarında ne kadar bunu yerine getirebiliyorlar. Ne kadar bu ortam kendilerine sağlanıyor. Genel olarak bilmiyorum. Ama bireysel anlamda bana öğrencilerimin seçtiği karşılaştıkları olaylarla ilgili geri dönüşlerinde çok da hoş karşılanmadıklarını tepki çektiklerini söylüyorlar yani. Toplumsal anlamda eleştiri mekanizmasına hazır olmadığımızı görüyorum üzülerek. Öğrencilerimin bu konuda tepki çektiğini görüyorum." (Ö27, s.310).

Eğitim ortamındaki sınırlayıcı etmenler teması altında görüş belirten katılımcıların altısı öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini, yetersizlik algısının nedeni olarak gösterirken, diğer katılımcılar ise yetersizlik algılarını resmi prosedürlerin kendilerini kısıtlamasına ve programın yoğun olmasına dayandırmıştır. Bu tema altında görüş belirten Ö2 öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersizliğinden dolayı uygulamalarında verim almadığını ve bazı durumlarda kendini kötü hissettiğini belirtmiştir:

"(...) o konuyu hiç bilmiyorlar hiç fikirleri olmuyor çünkü buradaki çocukların gördüğü görsel olarak bile o kadar az şey var ki isimlerini bilmedikleri çok fazla şey var yaşamadıkları çok fazla şey var. Adana'nın içinde bile görmedikleri çok fazla şey var şimdi bunları anlatırken hep çok fazla problem yaşıyorsunuz çarşıdan bahsederken bile ben sıkıntı yaşıyorum ya herhangi bir olay anlatacağım mesela yani çocuklar çoğu şeye sahip değiller o zaman kötü hissediyorsunuz." (Ö2, s.17).

Bu tema altındaki görüşünde resmi prosedürlerin uygulamalarını sınırlandırdığını belirten Ö29'un açıklaması ise şöyledir:

(...) bütün bunlar bütün bunlar etken yani. İşte idare ne kadarına müsaade ediyor. Resmi prosedür ne kadarına müsaade ediyor. Sizin imkânlarınız maddi manevi ne kadar uygun. Bütün bunları zorlayarak da olsa kısmen de olsa gerçekleştirmeye çalışıyorum ama yeterli mi yeterli tabii ki değil (....) Yani siz bir barajı öğretiyorsunuz ama götürüp çocuğa barajı gösteremiyorsanız indirip tribünleri gösteremiyorsanız. Bir sürü bir sürü prosedür gerektiriyorsa (...) götürüp getiremiyorsanız çocukları bunun bir şeyi olmuyor tabiî ki (...)" (Ö29, s.334).

Eğitim eksikliği teması altında görüş belirten 4 katılımcıdan 2'si yetersizlik algılarını hizmet içi eğitim almamaları ile açıklarken, 1 katılımcı okul dışına dönük çalışmalarının yetersiz olduğunu, diğer bir katılımcı ise sınıf ortamında öğrenci seviyesine indirgeyemediği durumların olduğunu belirtmiş ve bu nedenle kendini yetersiz gördüğünü ifade etmiştir.

Bu tema altında görüş belirten Ö19 öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin farklılaşmasının yanı sıra, hizmet içi eğitim almamış olmasının da yetersiz hissetmesinde etkili olduğunu ifade ederken, "*Çok seviye farklılıklarının olması. Sınıfta bunlarla ilgili olumsuz neden sayılabilir. Bir de belki tam yeterli bu konuda eğitim almış olsak, seminer almış olsak daha iyi olur diye düşünüyorum"*(s.215). Ö35 ise okul dışı çalışmalarını yetersiz bulduğunu şöyle dile getirmiştir:

" (...) Ama benim eksikliğim kendimi eksik gördüğüm yön günlük yaşamlarında eleştirel düşünceyi okul okulun dışında ailede çevrede nasıl

yaptıkları ile ilgili çok gözlem yapmıyorum. Bu da benim eksikliğim. Oralarla ile ilgili not tutmuyorum. Not almıyorum. Onun üzerine bir planla çalışma yoğunlaştıramıyorum. Ailesinde çevresinde sokağında mahallesinde nasıl davranıyor oraları gidip irdelemek gözlememekte görevimiz aslında ama orda eksik olduğumu düşünüyorum." (Ö35, s.403).

Sınıf öğretmenlerinin yetersizlik algısının nedenlerini açıkladıkları geçmiş yaşantıların olumsuz etkisi teması altında ise bir katılımcı yetersiz görme nedeni yetişme tarzının olumsuz etkisine dayandırarak şu şekilde açıklamıştır:

"*İşte yeterli görmediğimin nedenleri bu yani biz kendimiz eleştirilerek büyüdük sürekli ailemizden olsun, öğretmenlerimizden olsun ondan sonra yaşadığımız çevreden olsun eleştirilerek büyüdük biz eleştirmeyi öğrenmedik ki eleştirilerek büyüdüğümüz için o şekilde ama biz ha bize yanlış yapıldı biz geleceğe yanlış yapmıyoruz."* (Ö15, s.159)

Bu tema altında görüş belirten diğer bir katılımcı ise geçmişte yaşadığı olumsuz bir mesleki deneyimden duyduğu pişmanlığı dile getirmiş, bu açıklamasında öğrenciyi dinlemediğini ve öğrenciye şiddet uyguladığını ifade etmiştir:

"Zaman zamanda oluyor. Ben bir okulumda bir öğrencim doğuda çalışıyordum okul müdürüyüm Kürtçe bir şey söylüyor ben anlamıyorum. Ben dövüyorum çocuk ısrarla söylüyor ya Allah rızası için bir dur dinle ya. Birisine sor. Ya bir ona bir söz hakkı ver. Ben dövüyorum çocuk dövdükçe onu söylüyor, tabi o söyledikçe ben dövüyorum. Ben dövdükçe o söylüyor. Sonradan öğrencinin çok bana göre çok argo, küfür olduğu düşünülen bir kelimenin çok masum bir kelime olduğunu öğrendim. Dedim ki eğer ben şiddete başvurmasaydım dinlemeyi deneseydim ben bu öğrenciyi dövmezdim" (Ö12, s.126).

Sınıf Öğretmenleri Adaylarının Görüşleri

Araştırmaya katılan 3 öğretmen adayın yetersizlik algısını mesleki deneyim eksikliğine dayandırdığı görülmektedir. Bu katılımcılardan A15 bu görüşünü şöyle ifade etmiştir:

> *"Hani şuan dediğin gibi hani yeterli hissetmiyorum ama kendimi geliştireceği geliştirebileceğimi düşünüyorum bu konuda. Açıkçası pek hani fikrimin olmaması üniteler dersler. Hani teorik olarak bir şeyler biliyorum ama… Uygulama staja ne kadar gidersek gidelim yani o gerçekteki gibi olmuyor sonuçta"* (A15, s.148).

Yetersizlik algısının nedenini açıklayan katılımcılardan biri sınıf mevcutlarının fazlalığına değinmiş, diğer bir katılımcı ise araştırma yapmadığını belirterek kendini yetersiz gördüğünü ifade etmiştir. Bu katılımcılardan A23 sınıf mevcutlarının fazlalığı ile ilişkilendirdiği görüşünü şöyle ifade etmiştir:

> *"Şöyle söyleyeyim mesela biz staja gidiyoruz şu an. Staja gittiğimiz okullarda bile yani okul ismini vermek istemiyorum adana merkez okulunda adananın bir merkezinde lüks bir okul diyebileceğim yani standartların üzerinde orda bile kırk beş tane öğrenci var. Siz Her öğrenciye bir dakika ayırsanız bile 45 dakika yapar ders saati 40 dakika yani. Dolayısıyla öğrenci sayısı çok önemli bence. Yani bunu uygulayabilmek için yaklaşık bir öğrenci sayısının 40-45 değil 20-25 civarında olması gerekiyor. Çünkü öğrenci sayısı tüm uygulamalarımızı etki etkinlikleri sekteye uğratabilir sizi"* (A23, s.229-230).

Araştırma yapmadığı için kendini yetersiz gören A4 ise, öğretim yöntem ve tekniklerindeki eksikliğine dayalı olarak görüşünü ifade etmiştir:

> *"Dediğim gibi farklı yöntemler bilmiyorum çünkü birkaç tane yöntem biliyorum ki gördüğümüz derslerde bayağı bir yöntem teknik vardı. Onların kaç tanesi uygulanabilir, kaç tanesi uygulanamaz, o yöntemle ilgili onun üzerinden bir araştırma yapmamız lazım. Yani biraz eksiğim o konuda"* (A4, s.35).

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri incelediğinde sınıf öğretmenlerinin uygulamaya dönük nedenleri daha çok vurguladığı bu anlamda çevresel etmenleri ve eğitim ortamındaki sınırlayıcı etmenleri yetersiz hissetmelerinin nedenleri arasında gördükleri ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmeni adayları arasında kendini yetersiz ve orta düzeyde yeterli gören katılımcıların sayıca az olduğu dikkati çekerken, bu katılımcıların ise mesleki deneyim eksikliğini ve uygulamada sınırlayıcı bir etmen olarak sınıf mevcutlarının fazlalığını yetersizlik algısının nedenleri arasında gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin eğitim eksikliğini kendilerini yetersiz görmelerinin nedenleri arasında gördükleri ortaya çıkarken, 1 katılımcı ise bu durumu araştırma yapmaması ile açıklamıştır.

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları arasında kendilerini yeterli algılayan katılımcıların bu algının nedenlerine ilişkin görüşlerini açıkladıkları temalar ise Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerisinin Gerçek Yaşama Aktarımını Sağlayabilme Konusundaki Yeterlik Nedenlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları

Sınıf Öğretmenleri		
Temalar	**Kodlar**	**f**
Geçmişte Yaşanan Olumlu Durumlar ve Dönütler		**35**
	Etkili algılanan uygulamalar	17
	Öğrencilerin olumlu davranışlarını gözleme	14
	Çevrenin olumlu dönütleri	2
	Yaşam deneyimi	2
Bilgi Kaynaklarını Kullanma		**7**
	Çevreyle etkileşim kurma	3
	Araştırma yapma	2
	Bilimsel yayınları takip etme	1
	Okuma	1

(Tablo 26 Devamı)

Kişisel Özellikler ve Duyuşsal Etmenler		**3**
	Sosyal olma	1
	Mesleği sevme	1
	Çaba gösterme	1

Sınıf Öğretmeni Adayları

Geçmiş Yaşantıların Olumlu Etkisi		**22**
	Lisans eğitiminin etkisi	11
	Staj okulu deneyimi	3
	Aile ortamının etkisi	3
	Yaşam deneyimi	3
	Deneyim kazandıran iş yaşantısı	1
	Lisans öncesi eğitim yaşantılarının etkisi	1
Kişisel Özellikler ve Duyuşsal Etmenler		**13**
	Gelişime açık olma	4
	Mesleğe dönük özgüven	3
	İletişim becerisi	2
	İstek duyma	2
	Gerekliliğine inanma	1
	Çaba gösterme	1
Bilgi Kaynaklarını Kullanma		**7**
	Kitap okuma	3
	Günceli olayları takip etme	2
	Çevreyle etkileşim kurma	2

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisinin gerçek yaşama aktarımını sağlayabilmeye konusundaki yeterlik algılarının nedenlerini açıkladıkları Tablo 26'da her iki grubun görüşlerini açıklarken aynı üç temadan yararlandığı, bununla birlikte bazı katılımcıların birden fazla temayla ilişkilendirerek görüşlerini ifade ettiği görülmektedir. Katılımcıların bu görüşleri ayrı başlıklar altında sunularak açıklanmış, ortaya çıkan bulguların karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun yeterlik algısını geçmişte yaşanan olumlu durumlar ve dönütler teması altında açıkladığı ortaya çıkmıştır. Katılımcıların 17'si yeterlik algısının kaynağı olarak etkili algıladıkları uygulamaları gösterirken, 14 katılımcı ise öğrencilerin olumlu davranışlarını gözlemesi sonucunda kendini yeterli gördüğünü ifade etmiştir. Bu tema altında görüş belirten 2 katılımcı yeterli algısını çevreden aldığı olumlu dönütlerle açıklarken, 2 katılımcı ise yaşam deneyimi sonucunda yeterli düzeye ulaştığını ifade etmiştir. Bu tema altında görüş belirten Ö10 öğrencilerin olumlu davranışlarını gözlediğini belirtmiş ve uygulamalarını etkili bulduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

> *" (...) Şimdi bunlara katılan öğrencilerde, mesela okula karşı ilgi, sevgi, öğretmene karşı güven, isteklerini söyleyebilme, işte sorunlarını ailesiyle çözebilme anlamında biraz ilerlediklerini düşünüyorum. Etkisi oluyor yani"* (Ö10, s.101).

Ö32 ise etkili bulduğu uygulamalarına dönük görüşünü şöyle dile getirmiştir:

> *"Olumlu yani olumlu olduğumu düşünüyorum. Yani çocukların tek basmakalıp bir hayat sürmelerini iste, istemem. Çok yönlü olmalarını isterim. Kendilerini ortaya koymalarını isterim. Mesela sıkıntıları olduğu zaman ben tek bire bir mesela çocukların sıkıntılarını kendim çözümlemek de istemem. Mesela okulda bir problem olduğu zaman çocukları müdüre gönderirim. Şikâyetlerini bire bir yapmalarını eleştirmelerini okulla ilgili sıkıntılarını ortaya koyabilmelerini sağlarım bu ortamı onlara sağlarım. Yani direk ben uğraşmam onları işin içine sokarım. Giderler işte şikâyetlerini anlatırlar. Bana da gelirler eğer benle de ilgili bir problemleri varsa rahatlıkla beni eleştirebilirler. Söylerler yani bunu yüzüme. (....)Yani iyi görüyorum"* (Ö32, s.370).

Bu tema altında görüş belirten Ö26, yeterlik algısının nedenlerini açıkladığı görüşünde çevreden aldığı olumlu dönütlere değinmiş ve öğrencilerin olumlu davranışlarını gözlediğini şu şekilde ifade etmiştir:

"Şöyle yani ben velilerinden de geri bildirim aldığımda hocam biz çocuklarımıza bir şeyi kabul ettir doğru kendi doğrularını bize kabul ettiriyor. Yani bu şekilde bizimle tartışıp mutlaka her dediğimize peki demiyorlar. Yani bu anlamda ben kendimi yeterli görüyorum. Kendi doğru bildikleri şeyleri ben mutlaka şaşmazlar yani. O doğruysa doğrudur. Öğrencilerimde mesela ben altıncı sınıfa geçtiklerinde de en büyük sıkıntı o dur. Hiç birisi böyle kafasını eğip peki öğretmenim zihniyetinden uzaktır. Yanlış gördükleri şeyleri mutlaka ifade ederler." (Ö26, s.297).

Bilgi kaynaklarını kullanma teması altında görüş belirten katılımcıların üçü yeterlik algılarını çevreyle etkileşim kurmalarıyla açıklarken, 2 katılımcı konuyla ilgili araştırma yapmasının 1 katılımcı bilimsel yayınları takip etmesinin yeterlik algısını etkilediğini ifade etmiş, diğer bir katılımcı ise okuduğu kaynakların sonucunda yeterli düzeye geldiğini belirtmiştir. Bu tema altında görüş belirten Ö22 araştırma yaptığını belirtmiş; "*yeterliyim şu anda yani uygulamalarda yeterliyim. Araştırma yapıyorum yani şu anda."* (s.243).

Bir başka katılımcı ise çevreyle etkileşim kurarak, okuyarak ve araştırarak kendini yetiştirdiğini şöyle ifade etmiştir:

" (....) ben okudum yeni gördüğüm şeyleri okudum ıı akademik olarak bu işle ilgilenen akademisyenlerle tanıdıklarımızla sohbetlerde ya da bizden daha üst konumda olan arkadaşlarımızla sohbetlerimizde hem konuştuk hep kendimizi bir kısmını okuyarak bir kısmını akademisyenlerle ya da işte o konunun uzmanları ile işimizi sevdiğimiz için araştırarak kendimizi yetiştirdik" (Ö18, s.203).

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerini açıkladıkları diğer bir temada ise bir katılımcının sosyal olmasına vurgu yaparak kişisel özellikleri doğrultusunda kendini yeterli algıladığı görülürken, diğer katılımcıların mesleği sevme ve çaba gösterme gibi duyuşsal etmenleri vurgulayarak yeterlik algılarını açıkladıkları ortaya çıkmıştır. Ö19 yeterlik algısının nedenlerini açıklarken gösterdiği çabaya inandığını belirtmiş; "*Yani olabildiğince bir şeyler yapmaya çalıştığıma inanıyorum yani bu konuda. Örnek davranışlarda bulunmaya gayret ediyorum bu konuda"*(s.215). Bu tema altında görüş

belirten Ö8 ise sosyal olduğunu dile getirdiği görüşünde öğrencilerin olumlu özelliklerine de vurgu yaparak görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

> *“ (...) Bu biraz belki de benim sosyal yönümün aktif olmasından kaynaklanıyor. Bu anlamda iyiler. Günlük yaşantılarında da bir şey olduğunda hani diğer sınıflardan, diğer insanlardan, diğer akran gruplarından, daha aktif olan öğrencilerim çoğunlukta”* (Ö8, s.79).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğu yeterlik algısını geçmiş yaşantıların olumlu etkisiyle açıklarken, bu tema altında görüş belirten 11 katılımcı lisans eğitiminin etkisiyle kendini yeterli gördüğünü belirtmiştir. Üç katılımcı staj okulu deneyimi ile yeterli düzeye geldiğini ifade ederken, 3 katılımcı aile ortamının yeterlik algısını etkilediğini ve 1 katılımcı da yaşam deneyimi sonucunda kendini yeterli gördüğünü belirtmiştir. Bu tema altında görüş belirten katılımcılardan biri geçmişte deneyim kazandıran bir işte çalışılmasına dayandırarak yeterlik algısını açıklarken, diğer bir katılımcı ise lisans öncesi eğitim yaşantılarının yeterli düzeye ulaşmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Bu tema altında görüş belirten A12 ve A17 yeterlik algılarının oluşmasında lisans eğitiminin etkili olduğunu şu şekilde ifade etmişlerdir:

> *“Yaparım ya. Yapacağıma inanıyorum hani. Çünkü sadece eleştirel düşünme becerisinin verildiği ders dışında bunlar bize verildi. Evet, şu an daha iyi hatırlıyorum. Konuştukça daha iyi hatırlıyorum. Diğer derslerde de verildi hani bütün zaten aldığımız öğrenimde mesela Türkçe öğretimi olsun ya da fen bilgisi öğretimi olsun. Sürekli eleştirel düşünmeye dayalı. Ne olursa olsun üç buçuk yıllık bir birikim. Yani dört yıl olacak. Boşa gitmedi yapabilirim ben, hocalarım çok güzel bir eğitim aldık.”* (A12, s.116).
>
> *“Burada aldığım eğitimden dolayı. Sonuçta dört yıldır aynı şeyin eğitimini alıyoruz sürekli bize bunun önemi anlatılıyor. Yani bunu da yapabileceğimi düşünüyorum.”* (A17, s.169).

A12 aynı zamanda aile ortamının da yeterlik algısını etkilediğini belirtirken:

"*Ailem kesinlikle gerçekten mükemmel bir ailem var bu konuda kendileri de kesinlikle bağnaz değiller. Farklı düşüncelere açıklar. Eleştirel düşünebiliyorlar"*(s.117), yeterlik algısının nedeni olarak staj okulu deneyimini gösteren A31 ise bu görüşünü şöyle dile getirmiştir:

"Yine gittiğim staj okullarından örnek verebilirim. Buradaki öğrencilerin yaptığım uygulamalar, örnek uygulamalar var. Mesela öğretmen nasıl geliştirmek istiyor. Sorduğu sorular yine anlattığı konular. Mesela öğrenciye bir soru soruyor. Bu bir normal bir basit soru mu yoksa bir yönlendirmeli soru mu? Bir şey mi geliştirmek istiyor? Eğer öğrencilere verilen projeler var, uygulamalar var. Bunları gerçekleştirmek isteniyor mu alt beceri olarak? Bunları gördüm" (A31, s.315-316).

Kişisel özellikler ve duyuşsal etmenler teması altında görüş belirten katılımcılardan dördü kendilerini yeterli görmelerini gelişime açık olmalarıyla ilişkilendirirken, 3 katılımcı mesleğe dönük özgüven duymaları ile açıklamışlardır. Katılımcılardan ikisi sahip olduklarını düşündükleri iletişim becerisinin yeterli hissetmelerinde etkili olduğunu dile getirirken, 2 katılımcı istek duyduğunu ifade etmiş, birer katılımcı ise gerekliliğine inandığını ve çaba göstereceğini vurgulayarak yeterlik algılarının nedenlerini açıklamıştır. Bu tema altında görüş belirten A10 yeterlik algısının nedenlerini açıklarken, kendini gerçekleştirme güdüsüne değinmiş ve gelişime açık olduğunu şöyle ifade etmiştir: *"Ben insan psikolojisine çok önem veriyordum. Yani özellikle hani Maslow'un şeyi vardır ya kendi gerçekleştirme falan. Yani ben hep oraya varabilme ümidi ile şey yapıyordum ama bunu uygulama sebebim ise şu yani. Kendimi o meslekte de olsa gerçekleştirebileceğime inandığımdan dolayı bunu uygulamayı düşünüyorum"* (A10, s.98).

Bu tema altında görüş belirten A34 mesleğe dönük özgüven duyduğunu ifade ederken; "*Bunun haricinde hani güvenmek ve inanmak diyebilirim bunlara ekstra olarak ekleyeceğim. Kendime güvenim ve inancım. Yani bunu uygulayabileceğime ve sonunda da güzel sonuçlar alabileceğime inanıyorum"*(s.346). A13 yeterlik algısının nedenini istek duymasıyla ilişkilendirerek şu şekilde açıklamıştır: "*Böyle hissetmemde kendi yapım yani kişisel yapım ve öğrencilere karşı bilgilendirmek istediğim istektir yani. O öğrencilere vermek istediğim bilginin isteğidir"* (s.128).

Öğretmen adaylarının görüşlerini açıkladıkları son temada ise yeterlik algılarını bilgi kaynaklarını kullanmalarıyla açıkladıkları görülmüştür. Bu tema altında görüş belirten 3 katılımcı kitap okumasının, 2 katılımcı güncel olayları takip etmesinin ve 2 katılımcı da çevreyle etkileşim kurmasının yeterli hissetmesinde etkili olduğunu belirtmiştir. Bu tema altındaki görüşünde yeterlik algısını kitap okumasıyla ilişkilendiren A20'nin görüşü şöyledir:

> " *(...) tabii ki kitapların da çok büyük etkisi var. Hani hocaların kullandığı kaynak kitaplar da eleştirel düşünmenin öğrencilere ne faydaları olduğu, nasıl kullanılması gerektiği konusunda farklı farklı boyutlarını almış hani bu şekil olursa böyle olur. Bu şekil olursa ondan kaynaklı hocalar artı kaynaklar tabii ki kitaplar"* (A20, s.196).

A18 güncel olayları takip etmesini konuya dönük yeterlik algısının nedeni olarak gösterirken, *"Ben onu, güncel olaylarla yakından alakalı olduğum için bu konuda kendime güveniyorum"* (s.177). A28 ise çevreyle etkileşim içerisinde olmasının yeterlik algısını etkilediğini şu şekilde ifade etmiştir:

> "*Düşüncemde etkili olan etmenler şudur ben mesela; yaşadığım olayları çok iyi gözlemlemeye çalışırım. Ve baktığım bir olaydan aslında kendi edindiğim bilgilerle karşılaştırmalar yapabiliyorsun. Bu da senin çevrende birçok örnek edinmeni sağlıyor ve bu örnekler arasında sınıfta öğrencilerle aktarmana büyük bir katkısı oluyor"* (A28, s.283).

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisinin gerçek yaşama aktarımını sağlama konusundaki yeterlik algılarının nedenlerini açıkladıkları temalar incelendiğinde benzer temalar altında görüş belirtikleri ortaya çıkmıştır. Her iki grubun çoğunluğunun geçmiş yaşantıların olumlu etkisini yeterlik algısının nedenleri arasında gördükleri bulgusuna ulaşılırken, sınıf öğretmenleri çevreden aldıkları olumlu dönütlere de değinerek görüşlerini daha geniş bir tema altında ifade etmişlerdir.

Bununla birlikte bazı katılımcıların eleştirel düşünme becerisinin gerçek yaşama aktarımını sağlamak adına neler yapılabileceği sorusunu tam anlamıyla yanıtlayamadığı ancak bunu sağlama konusunda kendilerini yeterli algıladıkları belirlenmiştir. Bu katılımcılardan Ö1'in gerçekleştirdiği uygulamaların eleştirel düşünme becerisinin

gerçek yaşama aktarımında tam anlamıyla yeterli olmadığı dikkat çekmektedir. Bu uygulamalarında kendini yeterli gören katılımcının eleştirel düşünme becerisinin gerçek yaşama aktarımını sağlamak adına gerçekleştirdiği uygulamalara ilişkin görüşü ise şu şekildedir:

> *"Bir çocuklarımız genellikle yani kendi çocuklarımız her konuya atılıyorlar konuşuyorlar ve bunu biz okulda yok etmeye çalışırken aynı zamanda çocuklara bunu evde de yapmalarını sokakta da mahallede de kendilerine söz hakkı verildiği zaman konuşmaları gerektiğini her söze ve her konuya girmemeleri gerektiğini anlatıyoruz anlatıyorum ben yani"* (Ö1, s.7).

Kendini yeterli algılayan Ö18 ise eleştirel düşünme becerisinin gerçek yaşama aktarımında neler yapılabileceği sorusunu şu şekilde yanıtlamıştır:

> "*Yani onu daha çok devletin devleti yönetenlerin yapması gerekir diye düşünüyorum. Toplumda özellikle aile ve okul ortamında bu düşünceler verilmişse çocuğa gerisi artık devletin ve devleti yönetenlere kalmış oluyor. Şimdi devlette baskıcı olmaması gerekiyor bu durumda. Veya böyle kişilere daha çok sahip çıkması gerekiyor."* (s.322).

Katılımcı yeterlik algısına ilişkin görüşünü ise şu şekilde ifade etmiştir:

> "*Yani bilgi becerime dayanarak en iyi şekilde yaptığımı düşünüyorum"*(s.322).

4.2.2.5. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerisinin Değerlendirilmesi Konusundaki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarına eleştirel düşünme becerisinin değerlendirilmesi konusunda kendilerini nasıl gördükleri sorulmuş ve bu konudaki yeterlik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden altısı bu konuda kendini yetersiz gördüğünü ifade etmiş, 11 katılımcı orta düzeyde yeterli bulduğu yönünde görüş belirtmiş, 18 sınıf öğretmeni ise bu konuda kendini yeterli gördüklerini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan 35 sınıf öğretmeni adayının dördü bu konuda kendini yetersiz gördüğünü belirtirken, 6 katılımcı orta

düzeyde yeterli gördüğünü belirtmiş, 25 sınıf öğretmeni adayı ise bu konuda kendini yeterli algıladığını ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yeterlik algılarını üç kategoride açıkladığı ve her iki grupta da kendini yetersiz gören katılımcıların sayıca az olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin 18'i kendini yeterli gördüğünü belirtirken, öğretmeni adayları arasından 25 katılımcı kendini yeterli gördüğünü ifade etmiştir. Bu anlamda sınıf öğretmeni adayları, eleştirel düşünme becerisi değerlendirme konusunda sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli görmektedir. Katılımcılara bu düşüncelerinin nedenleri sorulmuş ve araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları kendilerini yeterli ve yetersiz algılamalarının nedenlerini farklı temalar altında açıklamıştır. Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kendilerini tam anlamıyla yeterli görmemelerinin nedenlerini açıkladıkları temalar Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27

Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerisinin Değerlendirilmesi Konusundaki Yetersizlik Nedenlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları

Sınıf Öğretmenleri		
Temalar	**Kodlar**	**f**
Eğitim Eksikliği		**9**
	Uygulamaları çeşitlendirmede bilgi eksikliği	5
	Hizmet içi eğitim almama	3
	Lisans eğitiminin yetersizliği	1
Sınıf Ortamındaki Eksikler ve Olumsuz Durumlar		**8**
	Öğrencilerin tümüne ulaşamama	3
	Sınıf mevcudu	2
	Görüşlerini ifade eden öğrencilerin az olması	2
	Branş derslerine ayrılan zaman	1
Çevresel Etmenler		**4**
	Yetersiz aile desteği	3
	Çalışılan bölgenin yetersizliği	1

(Tablo 27 Devamı)

Sınıf Öğretmeni Adayları		
Geçmiş Yaşantıların Olumsuz Etkisi		**15**
	Mesleki deneyim eksikliği	7
	Lisans eğitiminin eksikliği	6
	Lisans öncesi eğitim yaşantılarının eksikliği	2

.

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisinin değerlendirilmesi konusundaki yetersizlik nedenlerini açıkladıkları Tablo 27'de, sınıf öğretmenlerinin görüşlerini üç farklı tema altında; öğretmen adaylarının ise tek bir tema ile ilişkilendirerek açıkladığı görülmektedir. Katılımcıların bu görüşleri ayrı başlıklar altında sunularak açıklanmış, ortaya çıkan bulguların karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin çoğunluğunun yetersizlik algılarının nedenini eğitim eksikliği ve sınıf ortamındaki eksikler ve olumsuz durumlar temaları altında açıkladıkları ortaya çıkmıştır. Eğitim eksikliğine dayalı görüş belirten 9 katılımcıdan 5'i değerlendirme sürecine dönük uygulamaları çeşitlendirmede bilgi eksikliği nedeniyle kendini yetersiz gördüğünü belirtirken, 3 katılımcı yetersiz hissetmesini hizmet içi eğitim almamasına bağlamış, 1 katılımcı ise bu algısını lisans eğitiminin yetersizliğiyle açıklamıştır. Bu tema altında görüş belirten Ö27 uygulamaları çeşitlendirmede bilgi eksikliği olduğuna değinmiş ve kendisini tam anlamıyla yeterli görmediğini şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Yani işte öğrenci davranışlarından yola çıkarak neler yapılması ya da neler yapıldığında bu tam olmuştur ya da olmamıştır eksikler neler şeklinde kendim içimde bir değerlendirme yoksa teknik anlamda bilimsel anlamda ölçekleme ya da neler aksıyor neler tam olarak olmuş şeklinde elimde bir yani o tür bir çalışma olmadığı için. Yani teknik ya da bilimsel anlamda tabii ki yani bunun nasıl yapılabileceği konusunda tam donanıma sahip olmadığımı söyleyebilirim."* (Ö27, s.311).

Bu tema altında görüş belirten Ö11 ise yetersizlik nedenini hizmet içi eğitim almamasıyla ilişkilendirmiştir:

> *"Tabiki yine söylüyorum, yine söylüyorum. Mutlaka çok eksiğiz ya mutlaka çok eksiğiz. Bunun eğitimini almadık, bununla ilgili çalışmalar yapmadık. Sadece şey, görme, duyma ve okumayla ilgili bizim aldığımız şeyler. Ama ben bu konuda kendisinin çok yeterli olan insanların farklı çalışmalar yapmasını istiyorum"* (Ö11, s.112).

Yetersizlik nedenini sınıf ortamındaki eksikler ve olumsuz durumlarla açıklayan katılımcıların üçü sınıf ortamında öğrencilerin tümüne ulaşamadığını ifade etmiş, 2 katılımcı ise yetersizlik nedenini sınıf mevcudunun fazla olması ile ilişkilendirmiştir. Bu tema altında görüş belirten 2 katılımcı sınıf ortamında görüşlerini ifade eden öğrenci sayısının azlığına dikkat çekerken, 1 katılımcı ise branş derslerine ayrılan zamandan dolayı kendini yetersiz gördüğünü ifade etmiştir. Ö31 yetersizlik algısının nedenini açıkladığı görüşünde, öğrencilerin tümüne ulaşamadığını ve değerlendirme sürecinde zorlandığını şöyle ifade etmiştir:

> *"Şimdi 45 öğrencinin hepsine bu konuda ulaşamadığıma inanıyorum ben. Rehber öğretmenle daha çok paylaşıyorum bu sorunu böyle çözebiliyorum yani 4 yıl boyunca bir türlü başarıyı göremediğim bazı çocuklar var anne babasının zekâ zekâsına bakıyorsun diyorsun bu çocukta da az çok olması lazım ama niye bu başarısız falan bakıyorsun 4 yıl sonra çözebiliyorsun."* (Ö31, s.357).

Ö16 uygulamalarındaki eksiklikleri sınıf mevcudunun fazla olması ile ilişkilendirirken;

> *"Yani zaman yetersizliği, sınıfın fazla oluşu, evet çünkü bütün öğrencilere yetişemiyoruz. Yani bütün hepsi olmuyor. Tamam, yaptık bunu ama bütün öğrenciler yapamadı. İşte beni huzursuz eden hep bu yetmemek, hep eksik kalma."* (Ö16, s.174).

Ö35 ise değerlendirme sürecinde yetersiz olmasını sınıf ortamında görüşlerini ifade eden öğrencilerin az olmasıyla açıklamıştır:

> *"Yani benim otuz beş kişilik sınıfım için eleştirel düşünce ya da düşüncesini söyleyebilen çeşitli konularda öğrenci sayısı beş altıyı geçmiyor bazen.*" (Ö35, s.404).

Sınıf öğretmenlerinin yetersizlik nedenlerine ilişkin görüşlerini açıkladıkları son temada çevresel etmenlere değindikleri ortaya çıkmıştır. Bu tema altında görüş belirten 3 katılımcı aile desteğinin yetersiz olması ile görüşünü açıklarken, 1 katılımcı ise çalıştığı bölgenin koşullarının yetersiz olmasından dolayı kendini yetersiz hissettiğini ifade etmiştir. Bu katılımcılardan Ö9 uygulamalarındaki eksikleri aile desteğinin yetersiz olması ile açıklamıştır:

> *"Yani hani bu bir tek dediğim gibi, az önce bahsettiğim o saç ayağından; aile, öğrenci, veli. Biz ne kadar ulaşmaya çalışsak da bazen geliyor ki hani veliden o şekilde samimiyet görmeyince veya başka sebeplerden dolayı ulaşamadığımız zaman da o yüzde otuzluk kayıp oluyor yani."*(Ö9, s.90).

Çalıştığı bölgenin yetersiz koşullarına dikkat çeken Ö2 ise görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

> "*Çünkü bizim bulunduğumuz ortam (...) o kadar farklı ki yani söylediğiniz bazı şeyler öyle uzak noktalara gidiyor ki yani bağlantı kurmak açısından diyorum. Yeterli dönütü hiçbir zaman alamıyorum. Yani belki başka bir ortamda bulunsam bunları bana merkez okulda sormuş olsanız daha farklı cevaplar vereceğim."* (Ö2, s.18).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yetersizlik algısının nedenlerini geçmiş yaşantıların olumsuz etkisi ile açıkladıkları ortaya çıkmıştır. Bu tema altında görüş belirten 7 katılımcı bu algısının mesleki deneyim eksikliğinden kaynaklandığını ifade ederken, 6 katılımcı yetersizlik nedenini lisans eğitimindeki eksiklikle açıklamış,

2 katılımcı ise lisans öncesi eğitim yaşantılarının eksikliği nedeniyle kendini yetersiz gördüğünü ifade etmiştir. Bu tema altında görüş belirten A10 mesleki deneyim eksikliğine dayandırdığı görüşünü şu şekilde ifade ederken;

> "*Hocam şöyle bir şey hani biz şuan yolun başındayız. Tabiî ki uygulamamışız yani daha tecrübe sıfır. Ama bu tecrübe elde edildikten sonra belki yani belki de kendimi yeterli görebilirim"* (s.98).

A33 ise, yetersizlik nedenini lisans ve lisans öncesi eğitim yaşantılarının eksikliği ile açıklamıştır:

> *"Hani lisans eğitiminde sanki böyle bir şey verilmedi, hani nasıl değerlendireceğimi açıkçası bilmiyorum. Ben hani aldığım lisanstan önce de hani böyle bir şey uygulanmadığı için günlük hayatta da böyle bir dönüt almadım hiç, karşılaşmadığım için, belki karşılaşmışımdır da farkında değilimdir. Bilmiyorumdur o yüzden."* (s.336).

Değerlendirme sürecine dönük yeterlik algısının orta düzeyde olduğunu ifade eden A2 ise bu algısının mesleki deneyim eksikliğine bağlı olduğunu ifade etmiştir:

> *"Valla bunda çok iyi demeyeyim yani orta düzeyde diyebiliriz. Daha demin bahsettiğim gibi tecrübe çok önemli hani şu an çok iyi yaparım diyemem"* (s.16).

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisinin değerlendirilmesi konusundaki yetersizlik nedenlerine ilişkin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan temalarda sınıf öğretmenlerinin uygulama sürecine dönük nedenlere daha çok değindiği ve bu bağlamda sınıf ortamındaki eksikler ve olumsuz durumlar ile birlikte çevresel etmenleri yetersizlik nedenleri arasında gördükleri anlaşılmıştır. Bununla birlikte ise sınıf öğretmenlerinin çoğunun yetersizlik algısını eğitim eksikliğine dayandırdığı görülürken, öğretmen adaylarının ise tek bir tema altında, geçmiş yaşantıların olumsuz etkisi ile açıkladıkları ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları arasında kendilerini yeterli algılayan katılımcıların bu algının nedenlerine ilişkin görüşlerini açıkladıkları temalar ise Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28

Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerisinin Değerlendirilmesi Konusundaki Yeterlik Nedenlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları

Sınıf Öğretmenleri

Temalar	**Kodlar**	**f**
Geçmişte Yaşanan Olumlu Durumlar ve Dönütler		**17**
	Etkili algılanan uygulamalar	9
	Öğrencilerdeki olumlu değişim	3
	Mesleki deneyim	3
	Lisans eğitiminin etkisi	2
Eğitim Ortamındaki Yönlendirici Etmenler		**10**
	Öğrencilerin görüşlerini rahatlıkla ifade etmesi	6
	Meslektaşlardan alınan dönütler	2
	Farklı sınıflarla karşılaştırma olanağı	1
	5 yıllık gelişimi gözleyebilme olanağı	1
Bilgi Kaynaklarını Kullanma		**6**
	Kitap okuma	2
	Hizmet içi eğitim kurslarına katılma	2
	Çevreyle etkileşim kurma	2
Kişisel Özellikler ve Duyuşsal Etmenler		**6**
	Eleştiriye açık olma	2
	Rahat kişilik yapısı	1
	Zorlukların güdülemesi	1
	Becerileri önemseme	1
	Öğrenme ve öğretmeyi sevme	1

(Tablo 28 Devamı)

Sınıf Öğretmeni Adayları

Geçmiş Yaşantıların Olumlu Etkisi		**10**
	Lisans eğitiminin etkisi	8
	Staj okulu deneyimi	2
Kişisel Özellikler ve Duyuşsal Etmenler		**9**
	Çaba gösterme	3
	Gerekliliğine inanma	3
	Eleştirel bakış açısı	2
	İletişim becerisi	1
Bilgi Kaynaklarını Kullanma		**5**
	Çevreyle etkileşim kurma	4
	Araştırma yapma	1
Uygulamada Yönlendirici Etmenler		**3**
	Benzer örneklerin yol gösterici olması	1
	Kılavuz kitapların yönlendirmesi	1
	5 yıllık gelişimi gözleyebilme olanağı	1

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisinin değerlendirilmesi konusundaki yeterlik algılarının nedenlerini açıkladıkları Tablo 28'de her iki grubun görüşlerini açıklarken benzer temalar altında açıkladığı, bununla birlikte bazı katılımcıların birden fazla temayla ilişkilendirerek görüşlerini ifade ettiği görülmektedir. Katılımcıların bu görüşleri ayrı başlıklar altında sunularak açıklanmış, ortaya çıkan bulguların karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu görüşlerini geçmişte yaşanan olumlu durumlar ve dönütler teması altında açıklamıştır. Bu tema altında görüş belirten katılımcıların dokuzu yeterlik nedenlerini etkili algıladıkları uygulamalarıyla açıklarken, 3 katılımcı öğrencilerdeki olumlu değişimi, üç katılımcı da mesleki deneyimini yeterlik algısının kaynaklık nedenleri arasında göstermiştir. Görüşlerini bu tema altında açıklayan iki katılımcı ise kendini yeterli görmesinde lisans eğitimin etkili

olduğunu belirtmiştir. Bu tema altında görüş belirten Ö15 etkili aldığı uygulamalara dayalı olarak kendini yeterli gördüğünü belirtmiştir:

> *"Öğrencilerime bunu vermeyi amaçladığım için gerçekten amacıma ulaştığımı düşünüyorum. Bir öğrencim eleştirdiği zaman düşüncesini fikrini açıkça söylediği zaman bazen yanlış bir şey söylüyorum bakalım eleştirebilecekler mi, olduğu gibi kabul ediyorlar mı diye. Onlardan bir tepki geldiği zaman beni memnun ediyor (...) Ya diyorum demek ki ben vermek istediklerimi vermişim öğrencilerime diye düşünüyorum. O da beni mutlu ediyor."* (Ö15, s.159).

Etkili algıladığı uygulamalara dayalı olarak yeterlik algısını açıklayan Ö20 ise öğrencilerdeki olumlu değişimi gözlediğini şu görüşüyle dile getirmiştir:

> *"Yani şuan zaten biz bunu yaparken şuan yaptığımız sınavlarda direk test yapmak yani işte bir kısmı test, bir kısmı boşluk doldurma bir kısmı doğru yanlış, bir kısmı da yorum olacak şekilde dörde böldük soruları. Bu şekilde çocukların eleştirel düşünmeyle ilgili yeteneklerini gelişip gelişmediğini kimde ne kadar gelişmiş kimde ne kadar gelişmemiş, ölçmeye çalıştık. Böyle bir şey yaptık direk test yapsaydık çocuklardaki o yorumu o şeyi göremezdik. Yani başarılı olduğumuzu düşünüyorum yani. Birçok konuda belli bir şeylerin yorumların değiştiğini gördük yani."* (Ö20, s.227).

Ö22 ise öğrencilerde gözlediği olumlu değişimin yeterlik algısında etkili olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Yani dışarı çıktığında çocuk konuşuyorsa kendi arasında kavga etmeden konuşabiliyorsa düşüncelere saygılı olabiliyorsa gidip arkadaşını ispiyon etmeyip ya da onu bir konu hakkında gelip de bana şikâyet etmiyorsa bu davranış bence gelişmiş demektir (...) Yani çocukta olumlu yönde değişiklik olduğun için bende bu yönde ilerlemeyi uygun gördüm"* (Ö22, s.243).

Eğitim ortamındaki yönlendirici etmenlerin etkisiyle yeterlik algısını açıklayan 6 katılımcının öğrencilerin görüşlerini rahatlıkla ifade etmesini, uygulamalarını

kolaylaştıran etmenler arasında gördükleri ortaya çıkmıştır. İki katılımcı ise meslektaşlardan aldıkları dönütlerin öğrencilere yönelik fikir edinmelerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Bu tema altında görüş belirten diğer katılımcıların ise yeterlik algılarını açıklarken farklı sınıflarla karşılaştırma olanağı ve öğrencilerin beş yıllık gelişimini gözleyebilme olanağı gibi yönlendirici unsurlardan yararlandıkları görülmüştür. Ö13 ve Ö17 yeterlik algılarının oluşmasında öğrencilerin görüşlerini rahatlıkla ifade etmesinin şu şekilde dile getirmişlerdir:

> "*Yani yeri geldiği zaman uyguluyorum. Ve başarılı olduğuma da inanıyorum. Öğrencilerim var onlarda çok rahat gözlemleyebiliyoruz. Ya da programlarda, törenlerde görev alan öğrencilerim oluyor (...) Öğrencilerim çok rahat olarak okul içerisinde kendilerini ifade edebiliyorlar. Söz hakkı alabiliyorlar. Öyle gözlemleyebiliyorum başka da bir şey yok."* (Ö13, s.138).
>
> *"Sınıfımı gözümün önüne getiriyorum. Genelde hani oranlamaya kalksak herhalde bu yüzde yetmişi, sekseni aşağı yukarı rahatlıkla duygularını söyleyebiliyorlar. Eleştirebiliyorlar, yorum yapabiliyorlar. Doğru yanlışlarını görüp eleştiriyoruz. Yani mutlu oluyorum onlar o öyle katıldığı zaman."* (Ö17, s.190).

Ö8 ise meslektaşlarından aldığı dönütlerin öğrencilere dönük fikir edinmesinde etkili olduğunu belirterek yeterlik algısının nedenine ilişkin görüşünü ifade etmiştir:

> *"Branş öğretmenlerinden gelen dönütlerin işte senin sınıfın akademik olarak çok iyi deyip fakat her şeyi, işte böyle düşünerek, anlayarak, eleştirerek yaptıkları. Senin sınıfın bu anlamda çok farklı çocukların kendine özgüvenleri fazla gibi dönütler alarak değerlendiriyorum."* (Ö8, s.80).

Bilgi kaynaklarını kullanma teması altında görüş belirten sınıf öğretmenlerinin ise kitap okuma, hizmet içi eğitim kurslarına katılma ve çevreyle etkileşim kurma sonucunda yeterli düzeye geldiklerini ifade etmişlerdir. Bu tema altındaki görüşünde bilgi kaynaklarına dayalı olarak kendini yetiştirdiğini ifade eden Ö34, bu görüşünü şu sözleriyle dile getirmiştir:

"Yetiştirdiğimi düşünüyorum kendimi bu konuda. Yani bu konuyu tabii ki yani bu düşünce tarzını edinmem. Kendimi bu konuda eğittim. Kitaplar okudum. Seminerle katıldım. Çevremdeki insanlardan faydalandım. Yeterli görüyorum ben kendimi." (Ö34, s.388).

Sınıf öğretmenlerinin yeterlik algısına ilişkin görüşlerini açıkladıkları kişisel özellikler ve duyuşsal etmenler teması altında görüş belirten katılımcılardan ikisi eleştiriye açık olmasını, diğer bir katılımcı ise rahat kişilik yapısını yeterli hissetmesinin nedenleri arasında göstermiştir. Diğer katılımcılar ise zorlukların güdülemesi, becerileri önemseme ve öğrenme ve öğretmeyi sevme gibi nedenler öne sürerek, yeterlik algılarının kaynağını duyuşsal etmenlerle ilişkilendirmiştir. Bu tema altında görüş belirten Ö15 yeterlik algısının nedenini eleştiriye açık olmasıyla ilişkilendirirken, *"Bunun nedenleri nedir ben eleştiriye açık bir insan olduğum için"* (s.159), Ö6 ise becerileri önemsemesinin yeterlik algısında etkili olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir:

"O konularda ben kendimi başarılı hissediyorum bak işin gerçeği ben her zaman derim bir adamın matematik bilmesi olmazsa olmazıdır yani Türkiye'nin iklim yapısını öğrense de olur öğrenmese de olur nasıl olsa öğrenecek ama o tür becerileri daha çok önemseyen bir yapım var öğretmen olarak." (Ö6, s.61).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

Öğretmen adaylarının çoğunluğunun yeterlik algısının nedenlerini geçmiş yaşantıların olumlu etkisiyle açıkladıkları görülmüştür. Bu tema altında görüş belirten 10 katılımcının 8'i lisans eğitiminin etkisiyle kendini yeterli gördüğünü belirtirken, 2 katılımcı ise staj okulu deneyimiyle yeterli düzeye geldiğini belirtmiştir. Bu tema altındaki görüş belirten A20 lisans eğitiminin etkisiyle kendini yeterli hissettiğini belirtmiştir:

"Hep söylüyorum inşallah dediğim gibi istediğim gibi olur ama iyi olacağıma inanıyorum. Şuan için iyi olduğuma inanıyorum (....) Bize sadece hani eleştirel düşünme ders içinde değil fen dersinde hayat bilgisi öğretimi

dersinde sosyal bilgiler dersinde matematik öğretiminde bütün derslerin öğretiminde eleştirel düşünmeyi nasıl kullanabileceğimizden bahsettikleri için kendimi yeterli hissediyorum" (A20, s.197-198).

Yeterlik algısını lisans eğitiminin etkisine ve staj okulu deneyimine bağlı olarak açıklayan A35 ise görüşünü şöyle dile getirmiştir:

"Bu öncelikle aldığım eğitim. Bu alan üzerine dört yıllık bir eğitim alıyoruz. Bunun çeşitli kollarında da üç dönemdir yaklaşık staja gidiyoruz. Uygulama alanlarında da birtakım şeyleri de görme şansımız oldu. Buradan çıkaracağımız sonuçlarla, kendimizin ortaya koyduğu bir öğrenme-öğretme stili oluştu aslında bundan dolayı da yaklaşıma ulaşabiliyorum" (A35, s.364-365).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerini açıkladıkları diğer bir tema ise kişisel özellikler ve duyuşsal etmenlerdir. Bu tema altında görüş belirten 3 katılımcı yeterlik algısını, çaba göstermesine dayandırmış, 3 katılımcı ise konunun gerekliliğine inanmasının yeterlik algısında etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu tema altında görüş belirten diğer katılımcıların ise eleştirel bakış açısı ve iletişim becerisi gibi kişisel özelliklerinden dolayı kendilerini yeterli algıladıkları görülmüştür. Bu tema altında görüş belirten A34 değerlendirme sürecine dönük çabasını şu şekilde açıklamıştır:

"Değerlendirebilirim yani (...) Ben zaten eğer bu becerinin kazandırılmasına istiyorsam, bunun değerlendirme süreci de bunda çok önemli. Hani eğer, nasıl diyeyim, istediğin bir şeyin sonucunu almak çok önemli. Eğer bunu alamıyorsam zaten gerekli dönüt bana zaten gelmiştir. Ben bu süreci yeniden başlatırım bu öğrenciler için. Ya da daha farklı şeyler yaparım. Belki onlara kullandığım teknikler, eleştirel düşünme becerisini kazandıracak düzeyde değildir. Ya onlar için ne yapabilirim diye düşünürüm. Ve kazandırmak için uğraşırım" (s.347).

A16 ise gerekliliğine inandığını için değerlendirme sürecinde zorlanmayacağını ve kendini bu anlamda yeterli gördüğünü ifade etmiştir:

"Evet, iyiyim. Yine söylediğim gibi hani gerekliliğine inandığım bir durum Öğrencilerime vermek istediğim bir özellik. Değerlendirmesi de benim için o kadar da zor olmaz" (s.158).

Öğretmen adaylarının görüşlerini açıkladıkları diğer bir temada bilgi kaynaklarını kullanmaları sonucunda kendilerini yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu tema altında görüş belirten 4 katılımcı çevreyle etkileşim kurması sonucunda yeterli düzeye ulaştığını ifade ederken, bu katılımcılardan biri araştırma yapmasının da yeterlik algısının oluşmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Yeterli düzeye ulaşmasını çevreyle etkileşim kurmasına ve araştırma yapmasına dayandıran A6 bu görüşünü şöyle açıklamıştır.

"Değerlendirme sürecinde de dediğim gibi işte bu şekilde sorular sorarak öğrencinin verebileceği ortalama klasik bir cevabı kestirebileceğimi düşünüyorum. Dolayısıyla farklı cevaplar geldiğinde de bunu değerlendirebilirim diye düşünüyorum. İyi bir düzeyde olduğuma inanıyorum o yüzden (....) evet meslek adına değilse de konu adına ve hani bu konuda yaptığımız araştırmalar adına tecrübe diyebilirim. Yaşadığım çevre gene. Sosyal ilişkilerim bir insanın bir soruya nasıl cevap verdiğinde bunda ne açıdan yaklaştığını anlayabilecek olduğumu düşünüyorum. Bundan dolayı" (A6, s.56).

Yeterlik algılarının nedenini uygulamada yönlendirici etmenler teması altında açıklayan katılımcıların ise benzer örneklerin yol gösterici olması, kılavuz kitapların yönlendirmesi ve öğrencilerin beş yıllık gelişimini gözleme olanağı gibi yönlendirici unsurları yeterlik algılarının oluşmasında etkili gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu tema altında görüş belirten A22 kılavuz kitaplardan yararlanarak öğrencileri değerlendirebileceğini ifade ederken; *"Bu anlamda birçok teknik var. Şeylerden değerlendirme formları var. Onlardan yararlanırım. Seçtiğim etkinliğe uygun. Ölçme araçlarından yararlanırım."* A9 ise öğrencilerin beş yıllık gelişimini gözleyebilme olanağına sahip olmasının yeterlik algısında etkili olduğunu belirtmiştir:

"Kötü değilim. Yani iyi hissediyorum aslında. Sonuçta dediğim gibi hani öğrencileri birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar ben okutacağım. Bu süreç çok

önemli, yani ilk geldikleri halleri biliyorum. Son çıkış hallerini biliyorum yani. Bu süreçte aslında kendimi iyi hissediyorum. Niye bilemeyeyim ki yani onları sonuçta eğittim beş yıl boyunca birlikteydik. Ne olduklarını biliyorum. Geldiklerinde ne bildiklerini biliyorum. Çıktıklarında ne bildiklerini hani geldiklerindeki konuşma tarzını biliyorum. Tabii ki hani bu sürecinde şey fiziksel gelişim de önemli. Ama kendimi iyi buluyorum" (A9, s.86).

Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisinin değerlendirilmesi konusundaki yeterlik algılarının nedenlerine ilişkin görüşlerini benzer temalar altında açıkladıkları ortaya çıkmıştır. Bu anlamda her iki grup yeterlik algılarını geçmişte yaşanan olumlu durumlara dayandırırken, sınıf öğretmenleri bu yaşantılar içerisinde öğrencilerdeki olumlu değişimi dönüt olarak aldıklarını ifade etmiş ve daha kapsamlı bir tema altında görüşlerini açıklamıştır. Bununla birlikte her iki grubun yönlendirici etmenleri yeterli görmelerinin nedenleri arasında gördükleri ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri bu tema altında eğitim ortamındaki etmenleri vurgularken, öğretmen adayları ise gelecekteki uygulamalarını yönlendiren etmenlere yönelik görüş belirtmiştir.

Bununla birlikte bazı katılımcılar eleştirel düşünme becerisinin değerlendirilmesinde neler yapılabileceği sorusuna yeterli yanıtı veremediği halde değerlendirme sürecinde kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Bu katılımcılardan Ö3 seviye belirleme sınavına göre hazırlanmış sorularıyla eleştirel düşünme becerisini değerlendirebileceğini şu şekilde ifade etmiştir.

"Ben yeni sisteme uyumlu olarak çocukları değerlendirebildiğime inanıyorum o yetinin kendimde olduğuna inanıyorum (....) Ben soru hazırlama düzeyine geldiğime inanıyorum her şeyiyle yani ölçmesiyle çeldiricileriyle her şeyiyle buda bence istenen en ve hazırladığım sorularla SBS de çıkan soruların yakın olduğunu (....) şöyle ki yeni sınavlarda dikkat edersek beş altı kişi oturmuş konuşuyor resimler var bu Ayşe şunu dedi Fatma bunu dedi o bunu dedi çocuk orda o soruyu hazırlayanlar orda bilgiyi ölçüyor. Yorumlama yapıp yapamadığını ölçüyor, analiz yapıp yapamadığını da ölçüyor. Eğer güzel hazırlanırsa birçok şeyi ölçebilir." (Ö3, s.29).

Öğretmen adayları arasında görüş belirten başka bir katılımcı ise eleştirel düşünme becerisinin değerlendirilmesine ilişkin görüşünde, süreçte gerçekleştirebileceği uygulamalar ya da kullanabileceği tekniklerden ziyade sınıf ortamının özellikleri vurgulamış; " *(...) Öğrencilerin hani öğretmenlerini anlayabileceği demokratik bir ortamın sağlanabileceği, özgür bir ortamı sağlayabilecekleri, öğrencilerin kendini ifade edebilecekleri, kendi var olan potansiyellerini ortaya çıkarabileceği bir ortam*"(A3, s.24), değerlendirme sürecinde kendini yeterli gördüğünü ise şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Şey yani değerlendirme sürecine dönük öğrencilerin bunları ne kadar aldığını veya bunları ne kadar aldıktan sonra yani iyi almışlar mı, eğer iyi almamışlar ise tekrar bunları yapıp veya da eğer zaman yoksa bunların daha kısa bir sürede nasıl tekrar verileceğini öğrencilerin bunları nasıl alacağı noktasında düşünürüm yani dönütler de verebilirim."* (A3, s.25).

4.3. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının İlköğretim Programlarının Eleştirel Düşünmeyi Kazandırmadaki Yeterliğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde yedinci araştırma sorusu kapsamında sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının mevcut programlarda yer alan, eleştirel düşünme becerisinin gelişimine yönelik hazırlanmış etkinliklerle ilgili görüşlerine yer verilmiş ve katılımcılara mevcut programlardaki derslerin eleştirel düşünmeye uygunluğuyla ilgili görüşleri sunulmuştur. Katılımcıların etkinliklere ilişkin görüşleri sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları açısının iki başlıkta sunulurken öğretim programlarındaki derslerin eleştirel düşünmeye uygunluğuna ilişkin görüşleri tek bir başlıkta sunularak açıklanmış ve ortaya çıkan bulgular karşılaştırılmıştır.

4.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik İlköğretim Programlarında Yer Alan Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Bu alt başlıkta sınıf öğretmenlerinin, mevcut etkinliklerin eleştirel düşünme becerisini kazandırmadaki yeterliğine ilişkin görüşlerine, bu etkinliklerinin çeşitlendirilmesine ilişkin görüşlerine ve yeni bir eleştirel düşünme etkinliği hazırlama

konusundaki yeterlik algılarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bununla birlikte etkinlikleri uygularken karşılaştıkları güçlükler ve güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri açıklanmıştır.

4.3.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mevcut Programlardaki Etkinliklerin Eleştirel Düşünmeyi Kazandırmadaki Yeterliğine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik etkinlikleri uygulama konusundaki görüşleri sorulduğunda 30 sınıf öğretmeni etkinliklerin uygulanması gerektiğini ifade ederken bu katılımcıların 10'u etkinlikleri tam anlamıyla uygulayamadıklarını belirtmiştir. Katılımcılardan beşi ise etkinlikleri yararlı bulmadıklarını ve uygulamadıklarını ifade etmiştir. Öğretim sürecinde bu etkinliklerden yararlandığını ifade eden katılımcılar etkinliklerin yeterliğine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerini Tablo 29 ve Tablo 30'da yer alan temalar altında açıklamıştır.

Tablo 29

Sınıf Öğretmenlerinin Etkinliklere Yönelik Olumlu Görüşlerine İlişkin Temalar Kodlar ve Frekans Dağılımları

Temalar	**Kodlar**	**f**
Düşünmeye Rehberlik Eden		**13**
	Çok yönlü bakış açısı oluşturan	5
	Araştırma ve sorgulamaya dönük	5
	Yaratıcı gücü ortaya çıkaran	2
	Öğrenciyi aktif kılan	1
Kişisel ve Sosyal Becerileri Geliştiren		**5**
	Görüşlerin ifade edilmesinde aracı	3
	Bireysel farklılıkları ortaya çıkaran	1
	Özgüveni arttıran	1

Sınıf öğretmenlerinin etkinliklere yönelik olumlu görüşlerini açıkladıkları Tablo 29'da etkinliklerin düşünmeye rehberlik ettiğini ve kişisel ve sosyal becerileri geliştirdiğini belirttikleri görülmüştür.

Eleştirel düşünmeye yönelik etkinliklerin düşünmeye rehberlik ettiğini belirten 13 katılımcıdan 5'i bu etkinliklerin çok yönlü bakış açısı oluşturmada etkili olduğunu belirtirken 5 katılımcı da araştırma ve sorgulamaya olanak tanıdığını ifade etmiştir. Bu tema altında görüş belirten 2 katılımcı etkinliklerin yaratıcı gücü ortaya çıkardığını vurgularken, 1 katılımcı ise öğrenciyi aktif kıldığını belirterek etkinliklere yönelik olumlu görüşünü dile getirmiştir. Bu tema altında görüş belirten Ö8 etkinlikleri öğrencilere çok yönlü bakış açısı kazandırmak adına etkili bulduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

> *"Mesela, altı renkli şapkalı düşünme tekniğimiz var bizim, hani başka arkadaşının bu anlamda ne düşündüğünü bilmesi kendini başkasının yerine koyabilmesi (...) ona çok şey kazandıracaktır."* (Ö8, s.77).

Etkinliklerin öğrencileri araştırma ve sorgulamaya yönelttiğini belirten katılımcılardan Ö31 ise bu görüşünü şöyle dile getirmiştir:

> *"Bu etkinlikler iyi doğru araştırmaya yönelik. Az önce de gördünüz sosyal bilgilerden bir okuma parçası okuttuk ama arkasına hemen bir soru var. İşte siz diyor tasarruf konusunda ülke ekonomisine ne gibi katkılar sağlayabilirsiniz ya da bu köylüler bu mandırayı kurmuş diyor, ülke ekonomisine ya da vergi olarak vergi öğretmenim nedir diyor. İşte burada soru hemen arkasına gelince de şeyi de bence ulaşması gereken yere de bence kılavuz kitap seni ulaştırmış oluyor."*(Ö31, s.358).

Etkinliklerin kişisel ve sosyal becerileri geliştirmede etkili olduğunu belirten 8 katılımcının 3'ü bu etkinliklerin öğrencilerin görüşlerini ifade etmesinde aracı olduğunu düşünmektedir. Diğer bir katılımcı etkinliklerin bireysel farklılıkları ortaya çıkartılması adına önemli olduğunu belirtirken, diğer bir katılımcı ise öğrencilerin kendine güveni arttırdığını ifade ederek etkinlikleri yararlı bulduğunu belirtmiştir. Ö17 etkinliklerin görüşlerin ifade edilmesinde aracı olduğunu ve öğrencilerin özgüvenini arttırdığını şu sözleriyle dile getirmiştir:

> *"Sınıf içerisinde beyin fırtınasını seviyoruz sınıf olarak orada herkes söylüyor kimse ben bunu söyleyeceğim ama yanlış da olsa söylerim doğru*

da olsa söylerim. Yani eleştiri hakkında ve karşı taraftaki kişi de onun hakkında yorum yapmıyor. En azından öğrencinin kendine olan güveni artıyor"(Ö17, s.185).

Ö33 ise bireysel farklıların ortaya çıkartılması adına etkinliklerin uygulanması gerektiğini belirtmiştir:

"Yani sınıftaki hani hep biz söylüyoruz eğitim programlarında bireysel farklılıklar ön plana çıkarılmalı diyoruz (...) Yani bu etkinlikleri yaptıracağız ki çocuk hani yönlendirmeye çalışacağız en azından" (Ö33, s.378).

Sınıf öğretmenleri eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik etkinliklere ilişkin olumsuz görüşlerini ise Tablo 30'da yer alan temalar altında açıklamıştır.

Tablo 30

Sınıf Öğretmenlerinin Etkinliklere Yönelik Olumsuz Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları

Temalar	**Kodlar**	**f**
Düşünmeye Yönlendirmeyen		**8**
	Sorgulama ve yorumlamaya olanak tanımayan	4
	Teorik bilgiyi öne çıkaran	2
	İçeriğin kazanımına odaklı	2
Ayrıntılı ve Birbirinden Kopuk Bilgiye Odaklanan		**8**
	Detaylı ve yanlış bilgiler	5
	Türkçe metinlerde yetersizlik	2
	Konular arası bağlantısızlık	1

Sınıf öğretmenlerinin etkinliklere yönelik olumsuz görüşlerini açıkladıkları Tablo 30'de Katılımcılar, etkinliklerin düşünmeye yönlendirmediğini ifade etmişler ve etkinliklerde ayrıntılı ve birbirinden kopuk bilgiye odaklanıldığını belirtmişlerdir.

Etkinliklerin düşünmeye yönlendirmediği belirten katılımcılardan dördü etkinliklerin sorgulama ve yorumlamaya olanak tanımadığını ifade etmiş, 2 katılımcı etkinliklerde teorik bilginin öne çıktığını belirtirken, 2 katılımcı ise etkinliklerde içeriğin kazanımına odaklanıldığını dolayısıyla eleştirel düşünmenin geri planda kaldığını dile getirmiştir. Bu tema altında görüş belirten Ö22 etkinliklerin sorgulama ve yorumlamaya olanak tanımadığını düşünmektedir:

> *"Genelde kitaplarda fazla öyle düşünecek yani yok. Ama biz farklı kaynaklardan bulup genelde eğitici hikâyeler buluyoruz. Böyle beş n bir k gibi sorularla çocuklara onları vermeye çalışıyoruz."* (Ö22, s.241).

Ö27 etkinliklerde teorik bilginin öne çıktığını belirtmiş; *"Yani eleştirel düşünce becerisini kazandırma diye bir bölüm var ama hep bu başa dönüyoruz. Sonucunda teoride olan bir şeyin pratikteki uygulanma sıkıntıları var yani"* (s.312). Ö21 ise içeriğin kazanımına odaklanıldığını şu şekilde belirtmiştir:

> *"Kazanımlar içeriyor bunların yapılması durumunda buluş stratejisi sıklıkla kullanılmıştır. Bunun içerisinde öğrencinin eleştirel düşünebileceğine inanıyorum. Serpiştirilmiş ama direkt eleştirel düşünme becerisine yönelik etkinlik olmadığını düşünüyorum sadece o kazanıma yönelik"* (Ö21, s.235).

Etkinliklerde ayrıntılı ve birbirinden kopuk bilgiye odaklanıldığını belirten katılımcılardan beşi etkinliklerin fazla detaylı olduğunu ve yanlış bilgiler içerdiğini ifade ederken, 2 katılımcı Türkçe metinlerdeki eksiklere değinmiş, 1 katılımcı ise konular arasında bağlantı kurulmadığını dile getirmiştir. Bu katılımcılardan Ö5 etkinliklerin detaylı olduğunu ve yanlış bilgiler içerdiğini belirtirken; "*Çok bazen çok detaya girmiş oluyor bazen verilen bilgiler yanlış olabiliyor, cevaplar yanlış olabiliyor"*(s.50). Ö18 ise Türkçe metinleri yetersiz bulduğunu ifade etmiştir:

> *"Orada da bazı aksaklıklar var basım hataları var çeşitli yanlışlar var yok değil özellikle Türkçe adil bir şekilde kullanılmamış, temiz olarak kullanılmamış özellikle Farsça ve Arapçanın etkisinde kalan sözcükler çok (....) Türkçe de bir takım şeyle böyle sorunlarımız var bu bizim kılavuz kitaplarımıza da yansıyor. Eksiklik var"*(Ö18, s.204).

4.3.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik Etkinliklerin Çeşitlendirilmesine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine etkinliklerin çeşitlendirilmesine ilişkin görüşleri sorulmuş, 17 katılımcı eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik programda yer alan etkinliklerin dışında farklı etkinlikleri uyguladıklarını belirtirken, 18 katılımcı ise programda yer alan etkinliklerin dışında farklı etkinlikleri uygulama gereksinimi duymadıklarını ya da uygulayamadıklarını ifade etmiştir. Eleştirel düşünmenin öğretiminde farklı etkinliklere yer verdiğini ifade eden katılımcılara ne tür etkinlikleri tercih ettikleri sorulmuş ve katılımcıların yanıtları Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31

Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Kullandıkları Farklı Etkinlik Türlerine İlişkin Görüşleri

Etkinlik Türleri	**f**
Tartışma	8
Soru cevap	8
Eğitsel oyunlar ve drama	4
Görsel etkinlikler	2
Örnek olay	1
Araştırma	1
Sosyal beceri etkinlikleri	1

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmenin öğretiminde kullandıkları farklı etkinlik türlerinin yer aldığı Tablo 31'de katılımcıların çoğunluğunun tartışma (f:8) ve soru-cevap yöntemine (f:8) dayalı etkinlikleri tercih ettiği görülmektedir. Dört katılımcı eğitsel oyunlar ve dramadan yararlandığını belirtirken, 2 katılımcı eleştirel düşünme becerisinin gelişiminde görsel etkinliklere yer verdiğini ifade etmiştir. Farklı etkinlikler uyguladığını ifade eden diğer katılımcıların ise örnek olaylardan yararlandığı, araştırmaya dönük etkinlik örneklerini ve sosyal beceri etkinliklerini tercih ettiği görülmüştür. Ö29 farklı etkinlikler uyguladığını belirtmiş ve bu etkinliklerde soru-cevap yöntemini ve tartışmayı kullandığını şu şekilde ifade etmiştir:

"Yani kendi sahip olduğumuz bilgi çerçevesinde farklı etkinlikler yapıyoruz. Bu uygulamaya da dayalı olabiliyor. İşte tartışmaya konuşmaya soru cevap şeklinde de olabiliyor. Ama ihtiyaç duyduğumuz zaman farklı etkinlikler yapabiliyoruz tabii ki" (Ö29, s.335).

Bir başka katılımcı ise eğitsel oyunlar ve drama yöntemine dayalı etkinlikleri kullandığını belirtmiştir:

"*Böyle oyun gibi, oyuna yönelik hani oynayarak daha da iyi anladıklarını düşünüyorum veya onu canlandırarak, drama şeklinde olduğu zaman, çocuklar işin içinde kendileri birebir olduğu zaman daha zevkle öğreniyorlar. Daha da kalıcı oluyor öğrendikleri bilgi o şekilde"* (Ö9, s.91).

Tartışma ve dramaya yönelik etkinlikleri tercih ettiğini belirten Ö17 ise görüşünü şöyle ifade etmiştir:

"Biz genelde evde bilgisayar ortamında hazırladığımız bilgileri projeksiyon cihazına aktararak sınıf içerisinde tartışma yapıyoruz. Herkes düşüncesini söylüyor. Eğer arkadaşının söylediği düşünce yanlışsa tabii ki itiraz ediyorlar. Yani burada çocukça duygular olduğu için arkadaşının bazen cümlesi bitmeden hemen ona göre doğru ya itiraz edenler de oluyor. Fakat gene de işi tatlıya bağlıyoruz. Yani bu tür etkinlikler yapıyoruz sınıf içerisinde. Bazen drama şeklinde yaptıklarımız oluyor" (Ö17, s.191).

4.3.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Bir Eleştirel Düşünme Etkinliği Hazırlama Konusundaki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine yeni bir eleştirel düşünme etkinliği hazırlayabilme konusunda kendilerini nasıl gördükleri sorulmuş, verilen yanıtların sonucunda 13 katılımcının bu konuda kendini yetersiz gördüğü ortaya çıkarken, 10 katılımcı yeterli gördüğünü 10 katılımcı ise bu konuda kendini kısmen yeterli gördüğünü belirtmiştir. İki katılımcı ise bu konu üzerinde düşünme gereksinimi duyduğunu ifade ederek soruyu yanıtsız bırakmıştır. Kendini yetersiz ve kısmen yeterli

gören katılımcıların yetersizlik nedenlerine ilişkin görüşleri ise Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32

Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Bir Eleştirel Düşünme Etkinliği Hazırlama Konusundaki Yetersizlik Nedenlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları

Temalar	**Kodlar**	**f**
Eğitim Eksikliği		**16**
	Donanım ve bilgi eksikliği	10
	Hizmet içi eğitim kurslarına katılmama	4
	Lisans eğitiminin yetersizliği	2
Programa Dayalı Nedenler		**4**
	Program yoğunluğu	1
	Ders çeşitliliği	1
	Kullanımı uygun olmayan konular	1
	Kılavuz kitapların sınırlaması	1

Sınıf öğretmenlerinin yetersizlik nedenlerine ilişkin görüşlerine yer veren Tablo 32'de katılımcıların büyük çoğunluğunun yetersiz görme nedenini eğitim eksikliğine bağladığı görülmektedir. Bu tema altında görüş belirten 10 katılımcı yeni bir etkinlik hazırlayabilecek donanım ve bilgiye sahip olmadığını belirtmiş, 4 katılımcı hizmet içi eğitim kurslarına katılmamış olduğunu dile getirmiş, 2 katılımcı ise yetersizlik nedenini lisans eğitimin eksikliği ile açıklamıştır. Kendini yetersiz gördüğünü belirten Ö8 bu algısının nedenini şu sözleriyle ifade etmiştir:

> *"Yetersiz görüyorum. Bir defa bunun bir alt yapısının olması lazım. Ben bir şeyi buldum demekle olmaz. Yetersiz görüyorum. Mevcut olanları kullanabiliyorsan ne mutlu. Şimdi sizin yaptığınız iş mesela siz bu işe yoğunlaştınız bir alt yapınız var işte yardım aldığınız kişiler var, ciddi anlamda emek sarf ediyorsunuz, hani benimde böyle bir şey yapabilmem için zamanımın, emeğimin, bilgi birikimimin, alt yapımın uygun olması, istememem lazım. Hani bunun için zaman ayırmam lazım. Bu konuda çok yetersizim"* (Ö8, s.80).

Kendini yetersiz gördüğünü ifade eden diğer bir katılımcı donanım ve bilgi eksikliğine değinmiş ve lisans eğitiminin yetersiz olmasına vurgu yapmıştır:

> *"Yok hazırlayamam. O kadar donanımlı olduğumu zannetmiyorum. Yine söylüyorum, bakın akademik kariyer çok önemli. Yani biz bu mesleğe başladığımızda, gerçekten eğitim fakültesinden mezun olan insanlar, müthiş derecede bize karşı çıktılar, haklılar. Haklılar çünkü öğretmenlik herkesin yapabileceği bir şey değil. Bakın on beş sene sonunda bile ben kendimi yetersiz hissediyorum"* (Ö11, s.113).

Ö33 ise konuyla ilgili eğitim almadığını ifade ederek, kendini tam anlamıyla yeterli görmediğini belirtmiştir:

> *"Çok da yeterli görmüyorum. Söylediğim gibi hani öyle bir eğitim almadığımız için. O şekilde hani biz de görmediğimiz için. Çok da yeterli görmüyoruz."* (Ö33, s.382).

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan diğer bir tema ise programa dayalı nedenlerdir. Bu tema altında görüş belirten katılımcılar program yoğunluğu, ders çeşitliliğinin fazla olması, eleştirel düşünmenin her konuda kullanılamaması ve kılavuz kitapların sınırlayıcı olması gibi nedenler öne sürmüşler ve yetersizlik nedenlerini programla ilişkilendirerek açıklamışlardır. Bu tema altında görüş belirten Ö17 ders çeşitliğinin fazla olmasından dolayı konuya odaklanamadığını ifade ederken; *"Yani sınıf öğretmenlerinin en büyük sıkıntısı biz sadece bir derse odaklanmadığımız için Türkçedeyken matematiği düşünürüz ne yapabiliriz diye işte diğer dersleri düşündüğümüz için (...)"* (s.191). Ö18 ise kılavuz kitapları takip etme zorunluluğuna vurgu yaparak yetersizlik algısını açıklamıştır:

> *"Bunun nedenleri dediğim gibi biraz öncede belirttim yani birileri sürekli şunu yapacaksınız bunu yapacaksınız bunun dışına çıkmayacaksınız. Bu anlamda kendinizi geliştirmenizin önüne engel çıktığı içinde nasıl olsa bana ne derse onu yapıyorum kader kaderinize razı oluyorsunuz. Yani düşün eve kapanan bir bayan düşünün eşi getirecek o pişirecek yapacak başka bir şey*

söyleme hakkı yok gibi görüyorum dolayısıyla yeterli olduğumuzu düşünmüyorum." (Ö18, s.205).

Kendini yeterli ve kısmen yeterli gören katılımcıların yeterli hissetmelerinin nedenlerine ilişkin görüşleri ise Tablo 33'de sunulmuştur.

Tablo 33

Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Bir Eleştirel Düşünme Etkinliği Hazırlama Konusundaki Yeterlik Nedenlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları

Temalar	**Kodlar**	**f**
Geçmiş Yaşantıların Olumlu Etkisi		**8**
	Mesleki deneyim	7
	Geçirilen eğitim yaşantıları	1
Kişisel Özellikler ve Duyuşsal Etmenler		**2**
	Yaratıcı olma	1
	Gerekliliğine inanma	1

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeni bir etkinlik hazırlama konusunda yeterlik algılarının nedenlerine yer veren Tablo 33'de sekiz katılımcının görüşlerini geçmiş yaşantıların olumlu etkisi teması altında ifade ettiği görülmektedir. Bu tema altında görüş belirten 7 katılımcı yeterlik algısını mesleki deneyimi ile açıklarken, 1 katılımcı ise geçirdiği eğitim yaşantıları sonucunda yeterli düzeye geldiğini belirtmiştir. Bu tema altında görüş belirten Ö10 ve Ö14 yeterlik algılarını mesleki deneyimleriyle ilişkilendirerek açıklamışlardır:

"Hazırlayabilirim. Tecrübelerim ya kendi yaptıklarım hani 16 senedir öğretmenim yapıyorum bir sürü şey yaptım. Bu nedenden dolayı." (Ö10, s.102).

"Hazırlayabiliriz diye düşünüyorum (....) Yani yıllardır en azından öğrencilerle birlikte olmanın verdiği bir birikim söz konusu. Öğrencilere hani sorular sorarak bir şeyleri bulma açısından yeterli olduğumu düşünüyorum o konuda." (Ö14, s.149).

Kişisel özellikler ve duyuşsal etmenler teması altında görüş belirten katılımcılardan biri yaratıcı olduğunu belirterek yeterlik algısını kişisel özellikleri ile açıklamış, diğer bir katılımcı ise gerekliliğine inandığını ve bu nedenle kendini yeterli algıladığını ifade ederek duyuşsal etmenlere vurgu yapmıştır. Bu tema altında görüş belirten Ö3 yaratıcı olmanın önemine değinirken, *"Bu konuda bence her öğretmenin şeyi düzenleyecek yani farklı bir etkinlik düzenleyebilecek yaratıcılıkta olduğuna inanmak istiyorum yani (....) Uğraşsam yaparım diyorum ben ya"* (s.30), G7 ise konunun gerekliliğine inanmasının yeterli hissetmesinde etkili olduğunu dile getirmiştir:

> *"Hazırlayabilirim herhalde (....) önemsenecek bir konu olduğu için öyle düşünüyorum. Hani matematik dersinde tane problem çözeceğimize, çocuğun eleştirebileceği iki tane problem çözersek daha verimli olabileceği kanısındayım"* (Ö7, s.71).

4.3.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik Etkinlikleri Uygularken Karşılaştıkları Güçlüklere İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin etkinliklere yönelik görüşlerinin alınmasının ardından, katılımcılara bu etkinlikleri uygularken karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğu sorulmuş, katılımcıların verdiği yanıtlara dayalı olarak ortaya çıkan temalar Tablo 34'de sunulmuştur.

Tablo 34

Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Kullanılan Etkinlikleri Uygularken Karşılaştıklara Güçlüklere Yönelik Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları

Temalar	**Kodlar**	**f**
Programa Dayalı Güçlükler		**47**
	Programın öğrenci düzeyine uygun olmaması	13
	Yönlendirici bilgilerin eksikliği	12
	Programın yoğun olması	9
	Etkinliklere ayrılan zamanın yetersiz olması	7
	Programın çevreye uygun olmaması	6
Ortama Dayalı Güçlükler		**25**
	Gerekli araç-gerece ulaşamama	15
	Sınıf mevcudu	10
Aileye Dayalı Güçlükler		**11**
	Yetersiz aile desteği	6
	Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi	5
Öğrenciye Dayalı Güçlükler		**10**
	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi	6
	Öğrencilerdeki özgüven ve motivasyon eksikliği	4

Sınıf öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları güçlüklere ilişkin görüşlerine yer veren Tablo 34'de katılımcıların görüşlerini dört tema altında açıkladıkları ve bazı katılımcıların birden fazla tema altında görüş belirttiği, bazılarının ise tek bir tema altında birden fazla güçlüğe değindiği görülmektedir Katılımcıların çoğunluğu etkinlikleri uygularken karşılaştıkları güçlüklerin programa dayalı olduğunu belirtmiş, bu tema altında görüş belirten katılımcıların 13'ü programın öğrenci düzeyine uygun olmadığını, 12'si etkinlikleri uygularken kılavuz kitapta yer alan yönlendirici bilgilerin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Dokuz katılımcı etkinlikleri uygularken karşılaştığı güçlükleri programın yoğun olmasına dayandırırken, 7 katılımcı programda etkinliklere ayrılan zamanın yetersiz olduğunu belirtmiş, 6 katılımcı ise programın çevreye uygun olmadığını ifade ederek bu anlamda güçlük çektiğini dile getirmiştir. Bu tema altında

görüş belirten Ö28 bazı etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun olmadığına değinirken, etkinliklere ayrılan zamanın da yetersiz olduğunu ifade etmiştir:

> *"Verilen etkinlikler de genelde olumlu. Fakat bazen öğrencilerin bilgi ve becerisini aşan etkinlikler var diye de düşünüyorum (....) Aslında etkinliklerin zaman açısından da bir problemi var. Sınıftaki zaman o etkinlikleri yapmaya yetmeyebiliyor. Onun için birçok etkinliği evde yapılması için veriliyor"* (Ö28, 323-324).

Yönlendirici bilgilerdeki eksiklerin uygulamalarını güçleştirdiğini ifade eden iki katılımcı ise görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> *"Ben yönergeleri zar zor anlıyorum yani kitaptaki yönergeleri çocuklar da işte onun benim anladığımı onlara anlatmaya çalışıyorum ki onlarda ona göre çözsünler diye. Bazen benim anlamadığım bile etkinlikler olabiliyor"* (Ö22, s.245)
>
> *"Yeterli değil. Uygulamalar yeterli değil. Yani şey açıklama fazla değil. Sadece şu kadar edebilir, yapabilir gibisinden var ama bunu uygulamak alanını açıklamamış. Yeterli değil onu sen kendin araştırıyorsun öyle"* (Ö23, s.257).

Ö35 etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun olmadığını şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Fazlası ile seviyenin üzerine çıkan örnekleri de var. Yani bir konu veriliyor. Konunun kendisi eleştirel düşünceye yönelik ipuçları veriyor. Ama öyle uzun bir metnin içinde veriliyor ki, arkasından öyle uzun sorularla öyle uzun paragraflarla eleştirel düşüncenin önü açılmak isteniyor ki çocuk sonuna geldiğinde başının ne olduğunu unutuyor."* (Ö35, s.306).

Programın yoğun olmasının uygulamalarını güçleştirdiğini ifade eden bir başka katılımcı ise görüşünü şöyle dile getirmiştir:

> *"Keşke tamamını ama zaman işte, yetiremiyorum. On tane soru koymuş on tane soruyu yani bir defa beş saat koymuş bir okuma parçasına bir saat*

okuma diyor. İkinci saat işte şey var, hikâye haritası gibi, 5n1k var onu mu yapacaksın. Sorular var on, on beş tane. Ondan sonra anlamını bilmediğin kelimeler eş seslisi diyor zıt anlamlısı, hayal ettiğin bu ilk çağrıştırdığı kelimeler diyor iki tane yukarı iki tane aşağı koymuş etkinlik dolduruyor inanın üç tane dört tane etkinliği yapıyoruz ders zili çalıyor bir bakıyorum işte çocuklar da şahit. Bir bakıyorum ikinci derste buradayım İngilizce öğretmeni geliyor. Diyor dersim var ya size diyor" (Ö31, s.359).

Etkinlikleri uygularken karşılaşılan güçlükleri ortamla ilişkilendiren 15 katılımcı, etkinlikler için gerekli olan araç-gerece ulaşmada sıkıntı çektiğini belirtirken, 10 katılımcı sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı zorlandığını ifade etmiştir. Bu katılımcılardan Ö32 etkinlikleri uygularken gerekli olan araç- gerece ulaşamadığını belirtirken; "*Ya materyal gerektirdiğinde materyal kullanması gerekiyorsa orda zorluk yaşıyoruz. Onun dışında bir zorluk olmuyor*" (s.372). Ö30 ise sınıf mevcudunun fazla olmasının uygulamalarını güçleştirdiğini şöyle dile getirmiştir:

"Yani sınıflar çok kalabalık elli kişilik sınıflarda eleştirel düşünmeye dönük verdiğiniz şeylerden geriye dönüt alıp da bunları sağlıklı değerlendiremiyoruz açıkça söylemek gerekirse." (Ö30, s.344).

Aileye dayalı güçlükler teması altında görüş belirten 11 katılımcıdan 6'sı aile desteğinin yetersiz olması nedeniyle güçlük çektiğini ifade ederken, 5 katılımcı ise ailelerin sosyo-ekonomik yetersizliğine dayalı güçlüklerle karşılaştığını belirmiştir. Bu katılımcılardan Ö16 aile desteğinin yetersiz olduğunu belirtmiş;

"*Velinin de çok eksikliği var. Veliyi sen yönlendiriyorsun ama veli sana gelip yalan söylüyor. Yaptığını söylüyor ama yapmıyor hayır. Yaptığı zaman bile sınıfta belli oluyor zaten. Çünkü ben velimi yönlendirdiğim zaman o veli onu yaparsa eğer, çocuk kendini sınıfta belli ediyor. Ben onu hemen anlıyorum"* (Ö16, s.175).

Ö11 ise uygulamada karşılaştığı güçlükler arasında ailelerin sosyo-ekonomik yetersizliğine değinmiştir:

"Ama dediğim gibi işte, hazırlayan hocalarımız hep herhalde, böyle çok çok daha alt çocuklardan, çok daha donanımlı çocuklardan ya da ailesi harika, yaşadığı yer harika, bir an niye hep o tür çocuklar gözlerinin önüne geliyor. Anne-baba sürekli arkasında, bilemediği bir şeyde bir öğretmenin evine gitme, kütüphaneye gitme, internetten bakma gibi. Hemen ellerinin altında bunlar varmış gibi hazırlanmış. Benim eleştirdiğim taraf burası. Ama şimdi bakın Adana'nın içi burası. Ne kadar Yüreğir olursa olsun, Adana'nın içi. Köyüne gidin çok çok daha farklı. Vazgeçtim ben Adana'dan, daha doğuya, daha köylere gidin çok daha perişan (....)Yani öyle şeyler, çocuk şunu yapsın, bunu yapsın. Bazen öyle şeyler geliyor ki buzdolabını açtım, hiçbir şey yoktu hocam, yiyecek onun için karnım çok ağrıyor. Şimdi ben bu etkinliği, bu çocuğa nasıl yaptırayım" (Ö11, s.114).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ifade ettiği son temada ise öğrenciye dayalı güçlükleri vurguladığı görülmektedir. Bu tema altında görüş belirten 10 katılımcının 6'sı öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olduğunu belirtmiş, 4 katılımcı ise öğrencilerdeki özgüven ve motivasyon eksikliği nedeniyle etkinlikleri uygulamada zorlandığını ifade etmiştir. Bu tema altında görüş belirten Ö24 öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersizliğine değinmiştir:

"Çok fazla işte yine çocuklar arasında şey yapacağız bir çeşitlendirme yapacağım. Eğer çocuk gereken donanıma sahipse, kitap okuması olsun, işte interneti kullanması olsun araştırması o araştırmayı rapor haline getirmesi ya da kendince bir şeyler katmasını biliyor ise çocuk büyük bir sıkıntımız olmuyor. Ama işte sonuçta öğrenciler arasında farklılık olduğu için öbür türlü çocuklarda sorun çıkıyor" (Ö24, s.268).

Ö30 öğrencilerin etkinlikleri yapma konusunda isteksiz olduğunu belirtirken; "*Ama bizde bazen şey de olabiliyor. Öğrenciler öğretmenim hep aynı şeyleri yapıyoruz deyip de sıkıldıkları da olabiliyor"*(s.344). Ö12 ise öğrencilerdeki özgüven eksikliğinin uygulamalarını güçleştirdiğini ifade etmiştir:

"En büyük problem özgüven olayı yok. Tabii ki özgüven oluşmadan da eleştirel düşünce ilgili bir şey yapmanız sizin mümkün değil. Bir defa

kişilerde, öğrencilerde, öğretmenlerde toplumdaki herkeste bir özgüven problemi var. Doğru bildiğini dahi söyleyemiyor ki. Size herhangi bir afakî konuda ortaya koyduğunuz zaman şu konuda düşünelim hadi konuşalım dediğiniz zaman sadece taklitten öte hiçbir şey hiçbir şey ortaya çıkmıyor. Sadece taklit ediliyor bir önceki öğrencinin dediğini veya kendisiyle ilgili özgüven oluşmuş öğrencilerin söylediklerini tekrar ediyor veya da işte öğretmenin söylediğine yakın bir şeyler söylemeye çalışıyor, çalışılıyor" (Ö12, s.128).

4.3.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Dönük Etkinlikleri Uygularken Karşılaştıkları Güçlükleri Ortadan Kaldırmaya Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin etkinlikleri uygularken karşılaştıkları güçlüklere ilişkin görüşlerinin alınmasının ardından, katılımcılara bu güçlükleri azaltmak ya da ortadan kaldırmak adına neler yapılabileceği sorulmuş, katılımcıların verdikleri yanıtlara dayalı olarak ortaya çıkan temalar Tablo 35'de sunulmuştur.

Tablo 35

Sınıf Öğretmenlerinin Güçlükleri Ortadan Kaldırmaya Dönük Çözüm Önerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları

Temalar	**Kodlar**	**f**
Toplumsal Düzenlemeler		**19**
	Ailelerin Bilinçlendirilmesi	14
	Toplumsal eğitim süreci	2
	Medya iletişim araçlarının etkili kullanımı	2
	Çevreye dönük sosyal ve yasal düzenlemeler	1
Programa Yönelik Düzenlemeler		**16**
	Okumaya verilen önemin arttırılması	4
	Öğretmen görüşlerinin programa yansıması	3
	Etkinliklere yönelik açıklamaların arttırılması	3
	Etkinliklerin zenginleştirilmesi	2
	Mesleki yöneltmenin ön plana çıkması	2
	Uygulama sürecinde öğretmene esneklik tanınması	1
	Türkçe metinlerin kısaltılması	1
Ortama Yönelik Düzenlemeler		**13**
	Fiziksel olanakların iyileştirilmesi	10
	Sınıf mevcutlarının azaltılması	3
Öğretmenlere Yönelik Düzenlemeler		**13**
	Hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesi	12
	Lisans eğitimin iyileştirilmesi	1

Sınıf öğretmenlerinin etkinlikleri uygularken karşılaştığı güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik önerilerine yer veren Tablo 35'de katılımcıların çoğunluğu toplumsal düzenlemelerin gerekliliğini vurgulamıştır. Bu tema altında görüş belirten katılımcıların 14'ü ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiği belirtirken, 2 katılımcı topluma yönelik eğitim sürecinin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Diğer katılımcıların ikisi medya iletişim araçlarının etkili şekilde kullanılması gerektiğini dile getirirken, 1

katılımcı ise çevreye dönük sosyal ve yasal düzenlemeler yapılabileceğini ifade etmiştir. Bu tema altında görüş belirten Ö16 ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiğini ifade ederken; "*Önce aile eğitimi lazım, biz hep anne baba okulu yok derler ya hani anne baba okulu olmadığı için, işte öylesine körlemeye anne baba olmuşuz yani ben öyle düşünüyorum. Velinin de çok eksikliği var"* (s.175). Ö18 ise bu yönde uygulamalar gerçekleştirdiğini belirtmiştir:

> *"Biz velilerimize gerekli zamanlarda toplantılar yapıyoruz okul yönetimine gerekli yardımlarda bulunması için gerekli bilgileri veriyoruz teftişlerde müfettişlerimize yine gerekli açıklamalar yani uygulamadaki aksaklıkları belirtiyoruz özellikle bunların el ele verilmesi velilerle yapılıyor"* (Ö18, s.207).

Ailelerin bilinçlendirilmesinin yanı sıra, toplumsal bir eğitim sürecinin gerekli olduğuna değinen Ö27 ise bu görüşünü şöyle ifade etmiştir:

> *"Toplumsal anlamda da bireyleri haberdar etmek gerekir. Çünkü öğrencilerimiz buradaki o edindikleri kazanımları dışarıda uygulamakta sıkıntı ile karşılaşıyorlar. Yani aynı özgür ortamı aynı kendilerini ifade etme ortamını bulamıyorlar. Aynı hoşgörüyü bulamıyorlar. Bu sefer hayal kırıklığına uğruyorlar. Yani toplum bu konuda üzülerek söylüyorum haberdar değil. Yani iyi bir aslında ana baba eğitimi belki gerekli. Yani iyi bir toplumsal eğitim gerekli. Bu konuda insanlarda farkındalık yaratmak gerekli bence"* (Ö27, s.313).

Katılımcıların değindiği temalardan biri diğeri ise programa yönelik düzenlemelerdir. Bu tema altında 4 katılımcı programda okumaya daha fazla önem verilmesi gerektiğini ifade ederken, 3 katılımcı programların hazırlanmasında öğretmen görüşlerinin dikkate alınması gerektiğini, 3 katılımcı da programda etkinliklerin uygulanması adına yer alan açıklamaların arttırılması gerektiğini belirtmiştir. Bu tema altında görüş belirten katılımcıların ikisi programdaki etkinliklerin zenginleştirilmesi gerektiğini vurgularken, 2 katılımcı mesleki yöneltmenin ön plana çıkarılması gerektiğini belirtmiş, birer katılımcı ise uygulama sürecinde öğretmene esneklik tanınması ve Türkçe metinlerin kısaltılması ise uygulamada yaşanan güçlüklerin ortadan

kalkabileceğini ifade etmiştir. Bu tema altında görüş belirten Ö13 okumaya verilen önemin arttırılması gerektiğini şöyle ifade etmiştir:

> *"Bence okuması ve kendini doğru ve düzgün ifade etmesi çok önemli. Şimdi test yöntemi ile çocukları yetiştiriyoruz, bir bakıyorsunuz çocuklar kendini ifade edemiyor. Eleştirel düşüncenin gelişebilmesi için ilk önce çocuk kendini rahat ifade edebilmeli… Klasik sınavlar çocuklar kendini rahat ifade edebilecek, okuduğunu anlayabilecek seviyede olursa bence bu konuda iyi yetişecek ki bence eleştirel düşüncenin de önü açılsın diğer sınavlardaki başarının da önü açılsın"* (Ö13, s.139).

Ö31 ise, programların hazırlanmasında öğretmen görüşlerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir:

> "*Önce hazırlansa sonra öğretmenlere bu kılavuz kitaplarını bir yirmi günlük o neyse, yirmi beş günlük otuz günlük bir yazın seminer döneminde gönderseler. İlle de tartışılsa konuşulsa. Keşke böyle yapılsa da uygulama olarak yani uygulansa yani öğretmene göndersinler bu etkinliği bakalım bu adam bu okuma parçasını kaç saatte bitirttirebiliyor. Anlamlı okumayı. Bu soruların kaç dakika sürüyor. Beş saat vermiş ama bana acaba beş saat yetiyor mu?"* (Ö31, s.359-360).

Güçlüklerin ortadan kaldırılması adına uygulama sürecine dönük daha ayrıntılı bilgilere yer verilmesi gerektiğini düşünen Ö30 ise bu görüşünü şöyle dile getirmiştir:

> *"Bir kere bununla ilgili programda tabi değişik öğretim yöntemleri ile ilgili çok geniş yer verilmiş ama eleştirel düşünmeye dönük çok daha ayrıntılar olması gerekir. Etkinliklerin, uygulamanın yapılacak etkinliklere nasıl uygulanacağı, hangi dönütlerin alınacağı hangi aşamalardan geçileceği ile ilgili ayrıntılı bilgiler verilmesi gerekiyor"* (Ö30, s.345).

Güçlüklerin ortadan kaldırılmasında ortama yönelik düzenlemelerin gerekli olduğunu belirten katılımcılardan 10'u okul ortamındaki fiziksel olanakların iyileştirilmesiyle güçlüklerin azalacağını belirtirken, 3 katılımcı ise sınıf mevcutlarının

azaltılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu tema altında görüş belirten Ö21 sınıf mevcutlarının azaltılması ve fiziksel olanakların iyileştirilmesiyle güçlüklerin ortadan kalkabileceğine değinmiştir:

> *"Sınıf öğrenci sayıları azaltılabilir, okullar normal eğitime dönüştürülebilir mutlaka şarttır bu özel etkinliklerin yapılabileceği mekânlar tasarlanabilir rahat mekanlar sınıf ortamından uzak ve gerçek hayata yönelik mekanlar okul ortamında yaratılabilir"* (Ö21, s.236).

Fiziksel olanakların iyileştirilmesi gerektiğini belirten bir başka katılımcı ise bu görüşünü şöyle dile getirmiştir:

> *"İlk önce, o okulun fiziki şartları falan hani uygun mu, değil mi? Veya o öğrenci potansiyeline göre işte, okulun fiziki şartlarına göre, çevreye göre, hani sosyal şartlara göre neler yapılması gerekiyorsa bence öncelikle onlar yapılmalıdır. Yani hani tamam çok güzel etkinlikler var yapılsın, edilsin denilmiş ama ilk başta öğrenim boyutundan önce o eğitim boyutunu düzeltip, gerekli şartları oluşturup eldeki imkânlarla ondan sonra mümkün olduğu kadar yapmaya çalışıyoruz zaten"* (Ö9, s.92).

Sınıf öğretmenlerinin güçlükleri ortadan kaldırmaya dönük önerileri doğrultusunda ortaya çıkan son tema ise öğretmenlere yönelik düzenlemelerdir. Bu tema altında görüş belirten katılımcılardan 12'si öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesi gerektiğini ifade ederken, bir katılımcı hizmet öncesi öğretmen eğitimin iyileştirilmesiyle güçlüklerin ortadan kalkabileceğini belirtmiştir. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim kurslarının güçlüklerin ortadan kaldırılmasında etkili olduğunu belirten katılımcılardan ikisi bu görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

> *"Biz öğretmenlerin hep eksik olduğunu düşünürüm her zaman ben. Öyle de düşünmek gerekiyor zaten. Eğer öyle düşünmez isek kendimizi geliştirmek için hiçbir şey yapmayız zaten. Yaz tatillerinde keşke bize eğitimler verilse diye düşünüyorum. Üniversitedeki hocalar biz öğretmenlere eğitimler verseler, pedagojik formasyon adı altında yani çocuk psikolojisi adı altında*

özellikle. Ya da yeni eğitim teknikleri, yeni yöntemler öğretim teknikleri adına bize öyle." (Ö16, s.177).

"Bize seminer verilmeden bu sisteme biz başladık. Ne yapacağımızı bilmeden, sudan çıkmış balık gibiydik biz ve kendimiz araştırarak, kendimiz bilgi toplayarak bu programı program gerçekten bir program olduğunu anladık. Sonra verilen o seminerler de çok yeterli değildi (...) Çünkü onlar da çok fazla bir şey bilmiyordu. Anladığımız kadarıyla" (Ö34, s.395).

4.3.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik İlköğretim Programlarında Yer Alan Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına ilköğretim programlarında yer alan etkinliklere ilişkin görüşleri sorulmuş, 23 katılımcı etkinliklere yönelik bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir. Dokuz katılımcı etkinlikler konusunda kısmen bilgi sahibi olduğunu ifade ederken, 3 katılımcı ise yeterli bilgiye sahip olduğunu belirtmiştir. Bilgi düzeyi açısından kendilerini kısmen yeterli ve yeterli algılayan katılımcıları ise etkinliklere yönelik olumlu görüşte bulunmuşlar ve bu görüşlerini Tablo 36'da yer alan temalarla ilişkilendirerek açıklamışlardır.

Tablo 36

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Etkinliklere Yönelik Olumlu Görüşlerine İlişkin Temalar Kodlar ve Frekans Dağılımları

Temalar	**Kodlar**	**f**
Düşünmeye Rehberlik Eden		**19**
	Öğrenciyi aktif kılan	7
	Çok yönlü bakış açısı sağlayan	6
	Araştırmaya sevk eden	2
	Yaratıcılığı geliştiren	2
	Problem çözme becerisini geliştiren	1
	Seviyeye uygun ve motive edici	1
Kişisel ve Sosyal Becerileri Geliştiren		**3**
	Bireysel farklılıkları ortaya çıkaran	1
	Psikomotor becerileri geliştiren	1
	Özgüveni arttıran	1

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim programlarında eleştirel düşünmenin öğretimini sağlamak adına kullanılan etkinliklere yönelik olumlu görüşlerine yer veren Tablo 36'da katılımcıların çoğunluğu etkinliklerin düşünmeye rehberlik ettiğini belirtmiştir. Bu tema altında görüş belirten 7 katılımcı etkinliklerin öğrenciyi aktif kıldığını ifade ederken, 6 katılımcı öğrencilere çok yönlü açısı sağladığını belirtmiştir. Diğer katılımcıların ikisi etkinliklerin araştırmaya sevk ettiğini ve yaratıcılığı geliştirdiğini dile getirirken, bir katılımcı problem çözme becerisini geliştirdiğini vurgulamış, diğer bir katılımcı ise etkinliklerin seviyeye uygun ve motive edici olduğunu ifade etmiştir. Bu tema altında görüş belirten A32 etkinliklerin öğrenciyi aktif kıldığını belirtirken; *"Direkt öğrenciyi alıyorsunuz sahneye onu bir şey oynatıyorsunuz drama olabilir. Bu şekilde siz bunu ona yaptırdığınız için yani bayağı faydası var"* (s.323). A35 ise bu düşüncesini şöyle ifade etmiştir:

> "*Ya etkinlik deyince aklımıza şöyle hemen bir öğrencinin katılımı geliyor. Yani etkin katılım, aktif öğrenci geliyor"* (s.357).

Staj okulu deneyiminde gördüğü etkinlik örneğine ilişkin görüş belirten A29 ise etkinlikleri çok yönlü bakış açısı kazandırmak adına faydalı bulduğunu belirtmiştir:

> *"Orada mesela öğretmen öğrencilerin kişiliğinin gelişimi için hani ilkokul 4.sınıftı galiba her öğrenci tahtaya çıkıyor orada mesela sınıf arkadaşları onu eleştiriyor. Hem iyi yanlarını eleştirmek sadece olumsuz demek değildir, hem olumlu hem olumsuz yanlarını ortaya koymaktır. Mesela o öğretmenin o uygulaması çok güzeldi. Hem olumlu hem olumsuz hem kendisiyle hem de sınıfla yüzleşiyordu arkadaşlarıyla. Bu çok güzel yöntemdi aslında yani. Etkinlik olarak çok güzeldi bence"* (A29, s.292).

Etkinliklerin öğrencileri araştırmaya yönelttiğini belirten A28 ise bu görüşünü şöyle ifade etmiştir:

> *"Bu etkinlikler genellikle baktığımız zaman mesela proje ödevleri veriliyor. Kişi gidiyor araştırıyor veya birinci kaynağa gidiyor veya işte bir kütüphaneye gidiyor, o kütüphanenin içinde birçok kitap var ve bu kitaplardan kendi işine yarayacak kitapları alıyor (...) Bunların üzerinde*

araştırmalar yapıyor, gidiyor internetten takip ediyor, gidiyor farklı yayın kuruluşlardan bilgiler ediniyor ve bu bilgilerin birleşiminden bir sentez oluşturuyor" (A28, s.280).

Öğretmen adayları ikinci bir temayla etkinliklerin kişisel ve sosyal becerileri geliştirdiğine yönelik görüş belirtirken, bu tema altında görüşlerini ifade eden katılımcılar, etkinlikler sayesinde bireysel farklıların ortaya çıktığını, psikomotor becerilerin geliştiğini ve öğrencilerin kendine olan güveninin arttığını belirterek etkinliklere yönelik olumlu görüşlerini dile getirmişlerdir. Bu tema altında görüş belirten A26 etkinlikleri önemli bulduğunu şöyle ifade ederken; "*Yani dediğim gibi yine bilgide kalmıyor biz teorikten uygulamaya geçirmeye çalışacağız. Onun için hani önemli onun etkinlikleri. Tabii ki Psiko-motor becerilerinin de gelişmesini sağlar ayrıyeten"* (s.258). Diğer bir katılımcı ise etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin özgüveninin arttığına değinmiştir:

"Kendisine daha güvenli bir şekilde yaklaşıp olayın çözümüne ya da sorunun çözümüne daha geniş bir bakış açısıyla yaklaşıp daha kısa sürede çözüm alabiliyor, dönüt alabiliyor bu açıdan." (Ö6, s.54).

4.3.3. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının İlköğretim Programlarında Yer Alan Derslerin Eleştirel Düşünmeye Uygunluğuna Yönelik Görüşleri

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarına eleştirel düşünmenin öğretimine farklı derslerde yer verdikleri ve verecekleri hatırlatılarak, dört temel ders olan Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji ve Matematik dersleri arasında daha rahat uygulama yaptıkları ve yapacaklarını düşündükleri bir ders olup olmadığı sorulmuştur. Bu yöndeki görüşlerinin alınmasının ardından uygulama sürecinde zorlandıkları ve zorlanacaklarını düşündükleri bir dersin olup olmadığı sorusu yöneltilmiştir. Alınan yanıtlara dayalı olarak ulaşılan bulgular katılımcıların eleştirel düşünmenin öğretimine uygun buldukları ve uygun olmadığını düşündükleri derslere yönelik görüşleri doğrultusunda iki alt başlıkta sunulmuştur.

4.3.3.1. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Uygun Buldukları Derse İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretiminde daha rahat uygulama yaptıklarını ve yapacaklarını düşündüklerini derse ilişkin görüşleri incelendiğinde, her iki grupta da katılımcılardan bazıları birden fazla dersi örnek verirken, bir katılımcı ise bütün derslerde rahat uygulama yaptığını ve bu anlamda belirgin bir ders olmadığını ifade etmiştir. Soruya verilen yanıtlar doğrultusunda ortaya çıkan görüşler ve frekans değerleri ise Tablo 37'de belirtildiği gibidir.

Tablo 37

Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Uygun Buldukları Derse İlişkin Görüşleri

Katılımcılar	**Dersler**	**f**
Sınıf Öğretmenleri	Türkçe	20
	Sosyal Bilgiler	15
	Matematik	5
	Fen ve Teknoloji	3
Sınıf Öğretmeni Adayları	Sosyal Bilgiler	24
	Fen ve Teknoloji	9
	Türkçe	3
	Matematik	1

Katılımcıların Tablo 37'de belirtilen derslere ilişkin görüşleri incelendiğinde, sınıf öğretmenleri Türkçe dersinde daha rahat uygulama yaptıklarını belirtirken, sınıf öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu ise sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünmenin öğretimini daha rahat gerçekleştirebileceklerini ifade etmiştir. Sınıf öğretmenleri arasında sosyal bilgiler dersinde daha rahat uygulama yaptığını belirten 15 katılımcının olduğu görülürken, sınıf öğretmeni adaylarının dokuzu fen ve teknoloji dersini eleştirel düşünmenin öğretimine uygun bulduklarını belirtmiştir.

Bununla birlikte 5 sınıf öğretmeni matematik dersinde daha rahat uygulama yaptığını belirtmiş, üç katılımcı ise fen ve teknoloji dersine yönelik görüş belirtmiştir. Sınıf öğretmeni adayları arasında ise 3 katılımcı Türkçe dersinde 1 katılımcı ise matematik dersinde daha rahat uygulama yapacağını ifade etmiştir.

Katılımcıların bu görüşleri incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun Türkçe ve sosyal bilgiler derslerini eleştirel düşünmenin öğretimine uygun buldukları ortaya çıkarken, öğretmen adaylarının büyük bir kısmının ise sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerini uygun bulduğu görülmüştür. Katılımcıların uygulamayı kolaylaştıran nedenlere ilişkin görüşlerini açıkladıkları temalar ise Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38

Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Uygulamayı Kolaylaştıran Nedenlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları

Sınıf Öğretmenleri		
Dersler	**Kodlar**	**f**
Türkçe		**21**
	Konuşma ve yoruma olanak tanıması	14
	Okuma ve yazmaya ağırlık verilmesi	4
	Öğrenci ilgi ve katılımının yüksek olması	3
Sosyal Bilgiler		**17**
	Konuşma ve yoruma olanak tanıması	8
	Gerçek yaşamla ilişki kurulması	7
	Öğrenci ilgi ve katılımının yüksek olması	1
	Araç-gereç sıkıntısı olmaması	1
Matematik		**6**
	Problem çözmede farklı yolların kullanımı	5
	Gerçek yaşamda kullanılabilir olması	1
Fen ve Teknoloji		**3**
	Deneylerin somut yaşantılar sunmada etkili olması	2
	Öğrenci ilgi ve yeteneklerine uygun olması	1
Sınıf Öğretmeni Adayları		
Sosyal Bilgiler		**30**
	Gerçek yaşamla ilişki kurulması	21
	Konuşma ve yoruma olanak tanıması	9
Fen ve Teknoloji		**9**

(Tablo 38 Devamı)

	Gerçek yaşamla ilişki kurulması	4
	Sorgulama ve yoruma olanak tanıması	3
	Deneylerin somut yaşantılar sunması	2
Türkçe		**3**
	Konuşma ve yoruma olanak tanıması	2
	Gerçek yaşamla ilişki kurulması	1
Matematik		**1**
	Alan bilgisinin yeterli olması	1

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının uygulamayı kolaylaştıran nedenlere ilişkin görüşlerine yer veren Tablo 38'de Türkçe, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerinde benzer nedenlere dayalı olarak görüşlerini açıkladıkları görülmektedir. Katılımcıların bu görüşleri ayrı başlıklar altında sunularak açıklamıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Türkçe dersinde eleştirel düşünmenin öğretiminin daha rahat olduğunu ifade eden sınıf öğretmenlerinin 14'ü bu dersin konuşma ve yoruma olanak tanıdığını belirtmiştir. Dört katılımcı Türkçe dersinde okuma ve yazmaya ağırlık verildiğini, 3 katılımcı ise öğrenci ilgi ve katılımının daha yüksek olduğunu belirterek eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik uygulamaları daha rahat gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Türkçe dersinde daha rahat uygulama yaptığını belirten Ö20 bu dersin konuşma ve yoruma olanak tanıdığını şöyle ifade etmiştir:

> "*Türkçe bu konuda daha rahat uygulama yapıyoruz. Şimdi zaten eleştirel düşünmenin ilk baştaki şeyi dildir. Yani Türkçedir yani. Yorum derslerinde nedir eleştirel düşünme yapabilir. Ama diğer şeylerde bilgi kökenli olduğu için direk bilgi yüklendiği için bu biraz daha zor oluyor ama Türkçede direk yorumdur yani bu yani bu konu üstünde bir yazıyı okuyan 40 kişi 40 tane farklı düşünceye sevk edilebilir. En kolay Türkçede bunu yapıyoruz"* (Ö20, s.229).

Bu yönde görüş belirten Ö13 bu görüşünü şöyle dile getirirken; "*Türkçe konusunda tartışma konuları çok daha rahatlıkla karşınıza çıkabiliyor. Ondan dolayı. Tartışma ortamları biliyorsunuz eleştirel düşüncenin önünü açar. Türkçe de bir olayla karşılaştığımız zaman bir olaya farklı bakış açıları ile karar vermek eleştirel düşüncenin önünü açacağını düşünüyorum ondan dolayı"*(s.140). Bir başka katılımcı ise Türkçe dersinde okuma ve yazmaya ağırlık verilmesinin uygulamalarını kolaylaştırdığını belirtmiştir:

> *"Bütün derslerimde kullanıyorum ama en rahat Türkçe dersinde çünkü Türkçe dersi okuma yazma konuşma daha çok olduğu için. Yani o program ona uygun olduğu için daha çok"* (Ö34, s.395).

Sosyal bilgiler dersinde daha rahat uygulama yaptıklarını belirten katılımcıların sekizi ise, bu görüşlerini Türkçe dersinde olduğu gibi sosyal bilgiler dersinin de konuşma ve yoruma olanak tanıması ile açıklamıştır. Sosyal bilgiler dersine yönelik görüş belirten 7 katılımcı bu derste gerçek yaşamla ilişki kurulmasından dolayı eleştirel düşünme becerisini kazandırmasının daha kolay olduğunu dile getirmiş, 1 katılımcı öğrenci ilgi ve katılımının yüksek olmasını diğer bir katılımcı ise derste araç-gereç sıkıntısı yaşanmamasını uygulamayı kolaylaştıran nedenler arasında göstermiştir. Sosyal bilgiler dersinde daha rahat uygulama yapmasını dersin konuşma ve yoruma olanak tanımasıyla açıklayan Ö12 görüşünü şöyle ifade etmiştir:

> *"Sosyal bilimler öyle değil kurala bağlı değil. Yani bir yerde doğru olan bir kural bir başka yerde yanlış olabiliyor. Herkes bir şeyler konuşuyor ortaya bir şey konuşma şansınız var daha doğrusu. Şöyle söyleyeyim konuşma şansının olduğu yerde eleştirel düşünme şansımız zaten var"* (Ö12, s.130).

Sosyal bilgiler dersinin konuşma ve yoruma olanak tanıdığını ve gerçek yaşamla ilişkili olduğunu belirten bir başka katılımcı ise görüşünü şöyle dile getirmiştir:

> *"Genelde hani Türkçede ve sosyal bilgilerde. Özellikle sosyal bilgilerde daha bir hayattan hissettiği için daha fazla yorum katabiliyorlar. Kendilerince bir şeyler katmaya çalışabiliyorlar. Türkçede de aynı şekilde"* (Ö33, s.384).

Sosyal bilgiler dersinde gerçek yaşamla ilişkili olmasının uygulamalarını kolaylaştırdığını belirten Ö29'un görüşü ise şöyledir:

> *"Sosyal bilgilerde güncel olaylarla yaşamla ilişkili bir ders olduğu için ve çocuğun daha rahat kavrayabileceği konular ifade edebileceği konuları içerdiği için sosyal bilgiler dersi orda daha rahat olabiliyoruz"* (Ö29, s.337).

Matematik dersinde eleştirel düşünme becerisini kazandırmanın daha rahat olduğunu ifade eden katılımcıların beşi problem çözme sürecini vurgulamış, 1 katılımcı ise matematik dersinin gerçek yaşamda kullanılabilir olmasını uygulamayı kolaylaştıran nedenler arasında göstermiştir. Bu katılımcılardan Ö13 ve Ö35 problem çözmede farklı yolların kullanımına değinerek matematik dersinde daha rahat uygulama yaptıklarını ifade etmişlerdir:

> *"Matematikte de farklı yollardan problem çözdüğümüz zaman bence eleştirel düşünce olarak örnek verebileceğimi düşünüyorum. Bir soruyu farklı yollardan çözmek (...) eleştirel düşüncenin önünü açacağını düşünüyorum ondan dolayı"*(Ö13, s.139-140).
>
> *"Bu derslerde mesela matematikte kullanıyoruz. Yani bir problem çözümünde yaklaşım farklılığı olur mu? Oluyor. Aslında matematikteki yaptığımız eleştirel düşünce tarzındaki bilgi alışverişi ya da farklı uygulamalar fen ve sosyal bilgiler dersi için de örnek teşkil ediyor."* (Ö35, s.407).

Fen ve teknoloji dersine ilişkin görüş belirten sınıf öğretmenleri ise deneylerin somut yaşantılar sunmada etkili olduğunu ve fen ve teknoloji dersinin öğrenci ilgi ve yeteneklerine uygun olduğunu dile getirmişler ve bu nedenlerle daha rahat uygulama yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu katılımcılardan Ö17 deneyler aracılığıyla somut yaşantılar sunulduğuna değinirken; "*Fen en rahatı somut olduğu için(....) Ama fende yaparak deneyerek yaşadıkları için daha kalıcı oluyor daha rahat eleştirebiliyorlar"*(s.194). Ö24 ise fen ve teknoloji dersinde öğrenci ilgi ve katılımın yüksek olmasından dolayı daha rahat uygulama yaptığını belirtmiştir:

"Bazen çocukların istekleri de önemli Hani yetenekleri ilgileri de önemli. Bazısı mesela Fen de çok daha ilginç şeyler yapabiliyor. Fen dersine çok meraklıdır. Çok da ilginç şeyler üretebiliyor. Ya da neden böyle olmuş onu araştırıyor farklı kaynaklardan araştırıp sınıfa getirip onu paylaşmak istiyor. O gene ilgi ve yetenekleri konusunda olabilir" (Ö24, s.269).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

Sınıf öğretmeni adaylarının derslere yönelik görüşleri incelendiğinde, eleştirel düşünmenin öğretimine dönük uygulamaları kolaylaştıran nedenler arasında sınıf öğretmenleri ile benzer görüşleri dile getirdikleri görülmektedir. Örneğin sosyal bilgiler dersinde daha rahat uygulama yapacağını belirten öğretmen adaylarının 21'i bu düşüncelerini sosyal bilgiler dersinin gerçek yaşamla ilişkili olmasına dayandırırken, 9 katılımcı ise konuşma ve yoruma olanak tanıyan bir ders olması ile açıklamıştır. Bu katılımcılardan A1ve A28 sosyal bilgiler dersinin gerçek yaşamla ilişkili olmasından dolayı daha rahat uygulama yapabileceklerini belirtmişlerdir:

"Daha rahat sosyal bilgilerde yapabileceğimi düşünüyorum. Sosyal bilgiler hem hayattan hem de normal eğitim sürecinde iç içe olduğu için hani öğrenciyi hayata hazırlanma dersi olarak görüyorum ben en azından. Bundan dolayı sosyal bilgilerde öğrettiklerimizi çocuğun daha çabuk, daha erken hayata uyarlayabileceği ya da hayatta uygulayacağını düşünüyorum" (A1, s.8).

"Bunların arasında uygulama olarak sosyal bilgiler üzerine verilebiliriz. Çünkü sosyal bilgiler öğrencilerin günlük olayları, günlük yaşantıları hayata hazırlayan bir nevi aslında ve bütün aslında her şeyi kapsayabilecek bir kısım, bir ders" (A28, s.286).

Sosyal bilgiler dersinin konuşma ve yoruma olanak tanıdığını belirten A27 ise bu görüşünü şöyle ifade etmiştir:

"Sosyal bilimlerde ben rahat yapabileceğimi düşünüyorum. Çünkü tartışmaya en açık olaylar özellikle güncel konuları da sınıfa getirdiğin

zaman daha çok tartışmanın yapılabileceğini ve eleştirel düşüncenin bu ortamda çıkabileceğini düşünüyorum" (A27, s.274).

Fen ve teknoloji dersine yönelik görüş belirten katılımcılardan dördü bu görüşlerini fen ve teknoloji dersinin gerçek yaşamla ilişkili olmasına, üçü ise sorgulama ve yorumlamaya olanak tanımasına dayandırırken, iki katılımcı ise deneylerin somut yaşantılar sunmada etkili olduğunu ve bu nedenle eleştirel düşünme becerisini daha rahat kazandırabileceğini belirtmiştir. Bu katılımcılardan A17 fen ve teknoloji dersi gerçek yaşamla ilişkili olduğu için daha rahat uygulama yapabileceğini belirtmiştir:

"Ya bence fen ve teknoloji gibi hani gündelik yaşamdan daha çok şey ilişkili olduğu için hani ne bilim Türkçe dersi ve matematik dersi biraz şey geliyor (...) daha çok hani böyle fen alanına daha çok gidiyor gibi" (A17, s.171).

A14 Fen ve teknoloji dersinin sorgulama ve yorumlamaya olanak tanıdığını belirtirken; *"Fen ve teknolojide de ya çocukların mesela çok sorguluyorlar mesela konuları yağmur hani en basitinden yağmur oluşumu hani niye böyle niye çok eleştirdikleri için açıklaması çok olduğu için rahat olduğunu düşünüyorum"* (s.141). A11 ise deneylerin somut yaşantılar sunmada etkili olduğunu ifade etmiştir:

"Yani orada somut deney, örnekler deneylerle birlikte öğrencinin yaratıcı düşünmesini sağlayabiliriz" (A11, s.109).

Türkçe dersine yönelik görüş belirten üç katılımcının ise sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji dersine dönük nedenlere benzer şekilde görüşlerini açıkladıkları görülmektedir. Bu anlamda 2 katılımcı uygulamayı kolaylaştıran nedenler arasında Türkçe dersinin konuşma ve yoruma olanak tanımasını gösterirken, 1 katılımcı ise gerçek yaşamla ilişki kurulmasına bağlamıştır. Matematik dersinde daha rahat uygulama yapacağını belirten öğretmen adayının ise bu düşüncesinin nedenini sahip olduğu alan bilgisinin yeterli olması ile açıkladığı görülmüştür.

Türkçe dersinde daha rahat uygulama yapabileceğini ifade eden A29 bu görüşünü Türkçe dersinin konuşma ve yoruma olanak tanıması ilişkilendirerek açıklamıştır:

"Çünkü eleştirel düşünme çok yazıya dökülecek şeyler değildir daha çok sözel ifadeler olduğu için hani sözel şekilde ifade edildiği için hani eleştirel düşünme becerisini kazanan bireylerin ancak bu şekilde ölçülür hani (...) daha uygun olabileceğini düşünüyorum çünkü açık uçlu sorular demin de bahsettiğim gibi açık uçlu sorularla öğrencileri düşünmeye sevk ederek onları biraz daha kafa yormalarını sağlayarak onların dediğim gibi hani farklı yollarda farklı şekillerde bir sonuca ulaşmalarını sağlayabiliriz hani" (A29, s.299).

4.3.3.2. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Zorlanılan Derse İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretiminde zorlandıkları derse ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların bazıları birden fazla dersi örnek verirken, sınıf öğretmenleri arasından 7 katılımcı, öğretmen adayları arasından ise 5 katılımcı uygulamada zorlandıkları ya da zorlanacaklarını düşündükleri belirgin bir dersin olmadığını ifade etmiştir. Uygulamada zorlanılan derslere ilişkin görüşler ve frekans değerleri ise Tablo 39'da belirtildiği gibidir.

Tablo 39

Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Zorlandıkları Derse İlişkin Görüşleri

Katılımcılar	**Dersler**	**f**
Sınıf Öğretmenleri	Matematik	13
	Fen ve Teknoloji	11
	Sosyal Bilgiler	7
	Türkçe	2
Sınıf Öğretmeni Adayları	Matematik	17
	Fen ve Teknoloji	9
	Türkçe	4
	Sosyal Bilgiler	1

Katılımcıların Tablo 39'da belirtilen derslere ilişkin görüşleri incelendiğinde, sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretiminde zorlanacaklarını düşündükleri derslerin matematik ve fen teknoloji dersleri olduğu

ortaya çıkmıştır. Katılımcıların uygulamayı zorlaştıran nedenlere ilişkin görüşlerini ise Tablo 40'da belirtilen temalarla ilişkilendirdiği görülmüştür.

Tablo 40

Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Uygulamayı Zorlaştıran Nedenlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları

Sınıf Öğretmenleri		
Dersler	**Nedenler**	**f**
Matematik		**14**
	İçeriğin soyut olması	5
	İçeriğin yoruma açık olmaması	3
	Derse ayrılan sürenin yetersiz olması	2
	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi	2
	Sınava yönelik uygulamalar	2
Fen ve Teknoloji		**14**
	Araç-gereç yetersizliği	4
	İçeriğin yoruma açık olmaması	3
	İçeriğin bilimsel ve soyut olması	2
	Derse ayrılan sürenin yetersiz olması	2
	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi	2
	Sınava yönelik uygulamalar	1
Sosyal Bilgiler		**7**
	İçeriğin yoruma açık olmaması	3
	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi	2
	Bilimsel sonuçların olmaması	1
	Fiziksel olanakların yetersizliği	1
Türkçe		**2**
	Metinlerin eleştirel düşünmeye yönelik olmaması	1
	Öğrencilerin dil sorunu	1
Sınıf Öğretmeni Adayları		

(Tablo 40 Devamı)

Matematik		**17**
	İçeriğin yoruma açık olmaması	10
	İçeriğin bilimsel ve teorik olması	5
	Derse yönelik olumsuz tutum	2
Fen ve Teknoloji		**9**
	Alan bilgisinde eksiklik	8
	Araç-gereç yetersizliği	1
Türkçe		**4**
	İçeriğin teorik olması	4
Sosyal Bilgiler		**1**
	Disiplinler arası içerik	1

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının uygulamayı zorlaştıran nedenlere ilişkin görüşlerine yer veren Tablo 40'da matematik ve fen ve teknoloji derslerinde benzer nedenlere dayalı olarak görüşlerini açıkladıkları görülmektedir. Katılımcıların bu görüşleri ayrı başlıklar altında sunularak açıklamıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Matematik dersinde zorlandığını ifade eden 5 sınıf öğretmeni bu görüşlerini içeriğin soyut olması ile 3 katılımcı ise yoruma açık olmaması ile ilişkilendirmiştir. İki katılımcı derse ayrılan zamanın yetersiz olmasını vurgularken, 2 katılımcı öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olmasına değinmiş, 2 katılımcı ise matematik dersinde sınava yönelik uygulamalara odaklandığını dolayısıyla eleştirel düşünme becerisini kazandırmada zorlandığını belirtmiştir. Matematik dersinde zorlanma nedeni içeriğin soyut olmasına dayandıran Ö17 bu görüşünü şöyle ifade ederken, "*Matematikte eleştiri anlamında soyut olduğu için zorlanıyoruz. Bazı olaylar soyut olduğu için çocukların matematiği kavramaları ve anlamaları zor. Eleştiremiyorlar ya da eleştirirken niye bu böyle oldu neden bu böyle oldu nasıl olacaktı soyut bir şeyi de somutlaştırmak çok zor oluyor"* (s.193). Ö12 ise içeriğin yoruma açık olmadığını belirterek matematik dersinde zorlandığını dile getirmiştir:

"Şöyle söyleyeyim konuşma şansının olduğu yerde eleştirel düşünme şansımız zaten var. Ama düşünün matematikten ben üçgen anlatıyorum üçgenin iç açıları ile ilgili ne yapabilir ki öğrenci. Çok fazla yapılabilecek, konuşulacak, üzerine yorum yapılabilecek bir şey yok belli. Üçgenin iç açıları 180 tamam bitti. İki açı vermişsiniz yapacağı tek şey matematiksel işlem" (Ö12, s.130).

Zorlanma nedenini öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersizliğine bağlayan Ö2 ise bu görüşünü şöyle ifade etmiştir:

"Matematik dediğinizde kitap o kadar karmaşık ki, çocuğun gene hep görmediği şeyler, hep bilmediği şeyler işin içinden beraber çıkamıyorsunuz bu sefer işte kendi bulduğunuz şekilde devam ediyorsunuz kendi yönteminizle devam ediyorsun" (Ö2, s.20).

Matematik dersinde zorlandığını ifade eden katılımcıların çoğu fen ve teknoloji dersinde de zorlandıklarını belirtmişler bu anlamda benzer nedenler ileri sürmüşlerdir. Bununla birlikte fen ve teknoloji dersine yönelik görüş belirten 4 katılımcının araç-gereç yetersizliğinden dolayı eleştirel düşünme becerisini kazandırmada zorlandığı görülmüştür. Bu katılımcılardan Ö20, uygulamada zorlanma nedenini araç-gereç yetersizliğine bağlayarak şu şekilde açıklamıştır:

"Yani bizim fen bilgisinde de aynı sıkıntıları yaşıyoruz. Daha sonra fen bilgisi geliyor. Bu eleştirel düşünmeyle ilgili yani fen bilgisinde belki deneyler şunlar bunlar yapılmış ama bu deneyleri yapacak ortamımız yok evde bu ortamlar yok. Burada araç gerecimiz yetersiz yaptığımız şeyler olmuyor mu oluyor basitten. Fende o konuda sıkıntılarımız var" (Ö20, s.229).

Fen ve teknoloji dersi içeriğinin yoruma açık olmamasını zorlanma nedeni olarak gösteren Ö23 'in görüşü ise şöyledir:

"Fende de mutlak doğrular vardır. Ama şeyde fazla yok Türkçede sosyal bilgilerde yoruma dayandığı için mutlak doğrular olmadığı için (....) Yani mutlak doğru çocuk olayları tam kavramıyor" (Ö23, s.258-259).

Matematik ve fen ve teknoloji derslerinde zorlandığını belirten Ö33 ise içeriğin soyut olmasına değinmiştir:

"Matematik ve fen ve teknoloji dersi biraz daha soyut kaldığı için çocuk çok da iyi kavrayamadığı için hani öğretmen bana ne verirse yeterlidir. Gibi bir mantıkla yarlaşıyor" (Ö33, s.384).

Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerisini kazandırmada zorlanan katılımcıların görüşleri incelendiğinde ise 3 katılımcının bu görüşünü içeriğin yoruma açık olmaması ile açıkladığı görülürken, 2 katılımcı öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olmasıyla ilişkilendirmiş, birer katılımcı ise sosyal bilgiler dersinin bilimsel sonuçları olmamasını ve fiziksel olanakların yetersiz olmasını zorlanma nedenleri arasında göstermiştir. Sosyal dersinde zorlandığını ifade eden Ö5 bu görüşünü içeriğin yoruma açık olmamasına dayandırmıştır:

"Yani sosyal bilgiler genelde herhalde şey olduğu için, çocuk kendi fikirlerini değil de bilgiye yönelik bir ders olduğu için herhalde o olur. Fende mesela deney türü şeylerimiz çok fazla çocuk hani kendi deneyebiliyor, kendi yorumlarını ekleyebiliyor, matematikte hani soru üretebiliyoruz bir şekilde ama sosyal herhalde, sosyal bilgilerde olur" (Ö5, s.52).

Ö31 ise öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olduğunu belirterek, sosyal bilgiler dersinde zorlandığını dile getirmiştir:

"Biraz sosyal olabilir. Çocuklarımız çok komik şeyler de var tabi. Şimdi pamuk diyorsun. Pamuk nasıl bir şeyde yetişiyor. Üç beş tane aile yani çiftçilik yapan aileni çocuğu var geri kalanlar pamuğun nasıl bir meyve nasıl bir sebze nasıl bir bitki olduğunu bilmiyorlar yani. Meyve mi sebze mi nasıl bir şeyde. Köyden uzak olmanın da şeyi var yani hani az önce süt ineği

nedir dedim. Evet, adından dolayı söyleyebildiler. Ama mandıra nedir bilmezler. Çünkü köyle kopuk olan bir ıı öğrenci sınıfı var karışımızda. Köy ile iletişimleri de pek fazla yok. Bunun da sorununu yaşıyoruz" (Ö31, s.361-362).

Türkçe dersinde zorlandığını belirten katılımcılardan biri metinlerin eleştirel düşünmeye yönelik olmamasıyla bu durumu açıklamış, diğer bir katılımcı ise öğrencilerin dil sorununa değinerek öğretim sürecinde zorlandığını ifade etmiştir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

Sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğunun eleştirel düşünmenin öğretiminde zorlanacakları dersin matematik dersi olduğunu belirtmiş ve bu katılımcıların 10'u görüşünü içeriğin yoruma açık olmamasıyla ilişkilendirirken, 5 katılımcı içeriğin bilimsel ve soyut olmasına dayandırmıştır. Matematik dersinde zorlanacağını düşünen 2 katılımcı ise bu görüşünün nedenini öğrencilerin derse yönelik olumsuz tutumu ile açıklamıştır. İçeriğin yoruma açık olmadığını belirten A13 bu nedenle zorlanacağını ifade etmiştir:

"Uygulamada zorlanacağımı düşündüğüm ders matematik olabilir. Çünkü matematik daha çok sayısal verilere dayandığı için hani çok fazla günlük yaşamdan örnek verirsen ama çok fazla günlük yaşantıya dayandıramazsın. Sonuçta hani kendi bilgileri vardır bunun yoruma dayanmaz yani matematik. Çok sayısaldır. Sayısalı uygularsın olur olmuyorsa olmuyordur yani. Yanlış uygularsan olmuyordur" (A13, s.131).

İçeriğin bilimsel ve teorik olmasından dolayı matematik dersinde zorlanacağını düşünen A27 ise bu görüşünü şöyle açıklamıştır:

"Çünkü belli formüllere sahip bir ders teorik bir ders yani sade yüzeyde kalabiliyor uygulamaya yani düşünce bakımından uygulamaya konulabileceğini düşünmüyorum. Çünkü belli başlı zaten kuralları var ve belli başlı şekilde öğrenilmesi gereken yerler var" (A27, s.274).

Fen ve teknoloji dersinde zorlanacağını düşünen katılımcıların sekizinin ise bu durumu fen eğitimine dönük alan bilgisinin yetersizliğine dayandırdığı görülmüştür. Bir katılımcı ise araç-gereç yetersizliği ile karşılaşabileceğini ifade ederek zorlanabileceğine ilişkin görüş belirtmiştir. Fen ve teknoloji dersinde zorlanacağını belirten iki katılımcı, bu görüşlerini alan bilgilerinin yetersiz olmasıyla ilişkilendirerek şu şekilde açıklamışlardır:

> *"Çünkü o konu o derste de kendimi açıkçası yeterli hissetmiyorum ve bakış açım da olumlu değil. Öncelikle kendimi yeterli hissetmediğim için öğretiminde de hani yine elimden geleni yaparım ama o konuda evet zorluk yaşayacağımı düşünüyorum"* (A15, s.151).
> *"Yani öğretmek ya aslında ilkokuldan beri sevmediğim bir ders olduğu için hiçbir zaman tam anlamıyla öğrenemedim. Onlara da öğretebileceğimi düşünemiyorum pek*" (A17, s.171).

Öğretmen adaylarının dördü ise Türkçe dersinde zorlanabileceğine ilişkin görüş belirtirken, bu katılımcılar görüşlerini Türkçe ders içeriğinin teorik olmasıyla açıklamıştır. Bu katılımcılardan A1 zorlanma nedenine ilişkin görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

> "*Daha çok hani bilgiye dayalı hani kesin bilgiler olan derslerde eleştirel düşünmeye pek yer verilemez yani orada o derslerde zorlanacağımı düşünüyorum. Mesela bu Türkçe olabilir. Türkçede kesin net bilgiler vardır. Direk bunu öğrenciye aktarmamız gerekiyor. Öğrencinin bunun üzerinden eleştirel düşünmeyi kazanabileceğini pek düşünmüyorum"* (A1, s.9).

Sosyal bilgiler dersine dönük zorlanacağını ifade eden bir katılımcı ise disiplinler arası içeriğe vurgu yaparak, farklı disiplinler arasında bağlantı kurmanın zorluğuna değinmiş ve bu nedenle sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerisini kazandırmada zorlanabileceğini ifade etmiştir.

4.4. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Katkısına İlişkin Bulgular

Bu bölümde sekizinci araştırma sorusuna dönük bulgulara yer verilmiş, bu bulguların sunumunda iki alt başlıktan yararlanılmıştır. Birinci kısımda sınıf öğretmeni adaylarının hizmet öncesi öğretmen eğitimi programında yer alan derslerin eleştirel düşünmenin öğretimine dönük yeterliğine ilişkin görüşlerine yer verilmiş, bu görüşlerin altında derslerde eleştirel düşünmenin öğretimine dönük bilgiler, uygulamalar ve etkinliklere ilişkin görüşleri açıklanmıştır. İkinci kısımda ise öğretmen adaylarının, derslerde eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik gerçekleştirilecek düzenlemelere ilişkin görüşleri sunulmuştur.

4.4.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programındaki Derslerin Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Dönük Yeterliğine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına eleştirel düşünmenin öğretimini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için lisans öğrenimleri boyunca almış oldukları dersleri yeterli bulup bulmadıkları sorulmuş, sekiz katılımcı derslerin yeterli olduğu, on katılımcı ise kısmen yeterli olduğu yönünde görüş belirtmiştir. 18 katılımcı ise dersleri yetersiz bulduğunu belirtmişler, bu görüşlerinin nedenini ise Tablo 41'de yer alan temalarla ilişkilendirerek açıklamışlardır.

Tablo 41

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisans Derslerine Yönelik Olumsuz Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları

Temalar	**Kodlar**	**f**
Derslerin Teorik Olması		**31**
	Uygulama boyutunun eksikliği	17
	Ezbere dönük ve kalıcı olmayan bilgiler	7
	Doğrudan öğretim yaklaşımları	5
	Çoktan seçmeli testler	2

(Tablo 41 Devamı)

Eğitim Ortamındaki Sınırlayıcı Etmenler		**10**
	Görüşlerin rahatça ifade edilememesi	5
	Yönlendirme ve geribildirim eksikliği	3
	Ders sürelerinin yetersizliği	2

Lisans eğitiminde gördükleri dersleri yetersiz bulan katılımcıların görüşlerine yer veren Tablo 41 incelendiğinde bazı katılımcıların her iki tema altında da görüş belirttiği dikkati çekerken, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun ise görüşünü derslerin teorik olması teması altında açıkladığı görülmüştür. Bu tema altında görüş belirten katılımcıların 17'si derslerde uygulama boyutunun yetersiz olduğunu ifade ederken, 7 katılımcı ezbere dönük ve kalıcı olmayan bilgilere yer verildiğini belirtmiştir. Beş katılımcı derslerde doğrudan öğretim yaklaşımlarının kullanıldığını dile getirirken, iki katılımcı ise değerlendirme sürecinde çoktan seçmeli testlerin kullanıldığını ve bu nedenle dersleri yetersiz bulduğunu ifade etmiştir.

Lisans derslerinde eleştirel düşünmenin öğretimine dönük uygulamaların yetersiz olduğunu belirten A5 ve A21 bu görüşlerini şöyle açıklamışlardır:

> *"Teorik, olarak aslında eleştirisel düşünme anlatılıyor bize. Nasıl sağlanabilir? Nasıl yapılabilir? Hep teorik bilgisi veriliyor aslında. Hiç bunu pratiğe geçirmiyorlar birkaç hocamız haricinde. Onların da zaman sıkıntısından fazla uygulayamıyoruz. Yani bu önemli bir şey olduğundan sınıf ortamında gerçekleştirmemiz lazım bence. Sadece bize pratik bilgisi veriliyor bunların ne olduğu"* (A5, s.48).
>
> *"Derslerde görüyoruz işte o yöntem tekniklerin içinde görüyoruz. Bunları öğrenciye kazandırmamız gerektiğini görüyoruz. Ama ben bunu öğrenciye nasıl kazandıracağımı çok fazla bir şey öğrenmedim ben. Çok fazla bir uygulama yok diyorum ya işte hani sadece mesela bazı derslerde sorularda görüyoruz. Alt düzey sorular üst düzey sorular filan. Evet, hayır soruları filan orda mesela üst düzey sorularda öğrencinin yorum yapması gereken sorularla bunları görüyoruz. Bu soruları görüyoruz ama mesela hoca bize onu sorup biz bir şekilde onun uygulamaya koymuyoruz yani. Sadece bilgi alıyoruz. Bu sorular mesela eleştirel düşünmeyi geliştirir gibi böyle"* (A21, s.208-209).

Derslerde ezbere dönük ve kalıcı olmayan bilgilere yer verildiğini belirten A23 ise bu nedenle dersleri yetersiz bulduğunu belirtmiştir:

> *"Çok çok az veriliyor. Bir düşünüyorum daha çok öğretmenler dersin içeriğini kazandırmak amaçlı. Yani derslerimiz çok az yani daha çok böyle dallanmış bir ağaç gibi. Ama ağaçların dallarında bile budaklar fazla oluyor. Ama o yapraklar son bahar geldiğinde kuruyup düşüyor. Bir nevi ona benziyor. Kısa süreliğine ama o ağacın kökü değişmiyor dalları kesinlikle kesilip kırılmıyor. Sadece yaprakları düşüyor bu derslerin çoğu da o yapraklara benziyor yani kısa sürelik. Ömrü kısa. Etkisi uzun sürmüyor"* (A23, s.231-232).

Lisans derslerini yetersiz bulmalarını eğitim ortamındaki sınırlayıcı etmenlerle açıklayan öğretmen adaylarının beşi, derslerde görüşlerini rahatça ifade edemediklerini belirtmiş; 3 katılımcı yönlendirme ve geribildirim eksikliğini vurgularken; 2 öğretmen adayı ise ders sürelerinin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Sınıf ortamında görüşlerin rahatlıkla ifade edilemediğini belirten A35 bu görüşünü şu sözleriyle belirtmiştir:

> *"Şimdi bu biraz aslında öğretmen bireysel farklılığı diyebiliriz. Hani öğrenci bireysel farklılığı denir ama çünkü bazı eleştiremeyeceğimiz tarzda hocalarımız olma ihtimali oluyor veyahut da birinci sınıfa gelen üniversite öğrencilerinin biraz daha çekindiği noktalar oluyor. Sınıfta her türlü konunun, konu hakkındaki her türlü fikirlerin ortaya çıkması engellenebiliyor. Bu da biraz daha baskıcı bir tutum olması üniversitede bunu engelliyor diye düşünüyorum. Daha çok dediğim gibi sınıf ortamında tam bir serbest ortamı, tam özgür rahat ortamın sağlanamamasından dolayı bu noktada biraz eksik olduğunu düşünüyorum"* (A35, s.365).

A32 ise yönlendirme ve geribildirim eksikliğinden dolayı dersleri yetersiz bulduğunu ifade etmiştir:

> *"Etkinlik boyutunda mesela etkinlikler yaptığımız zaman yani etkinlik içinde hem kendimizin yeterli olmadığını düşünüyoruz ve etkinlik ortamının yeterli olmadığını düşünüyoruz. Buna rağmen öğretmenlerden veyahut*

öğreticilerimizden pek eleştiri almıyoruz yani o konuda. Yani aldığımız hocalar var ama hepsinde alamıyoruz. Yani en azından hani kendimiz görüyoruz. Bu konuda yeterli değiliz ama bunu hocanın kendi ağzıyla teyit etmesini bekliyoruz" (A32, s.327-328).

4.4.1.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Derslerde Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik Verilen Bilgilere İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının lisans derslerine yönelik görüşlerinin alınmasının ardından katılımcılara derslerde eleştirel düşünmenin öğretimine dönük ne tür bilgilere yer verildiği sorulmuş ve katılımcıların verdiği yanıtlar doğrultusunda ortaya çıkan temalar ve alt temalar Tablo 42'de sunulmuştur.

Tablo 42

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Derslerde Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Dönük Verilen Bilgilere Yönelik Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları

Tema ve Alt Temalar	**Kodlar**	**f**
Uygulamaya Dönük Bilgiler		**19**
	Öğretim sürecinde yapılması gerekenler	12
	Etkinlik örnekleri	4
	Farklı derslerle ilişkilendirme	3
Teorik Bilgiler		**14**
Eleştirel düşünmeye yönelik bilgiler	Programdaki yeri ve önemi	5
	Tanımı ve özellikleri	4
	Fayda ve sınırlılıkları	2
Düşünmeye yönelik Bilgiler	Bilimsel düşünmenin önemi	2
	Düşünme türleri	1
Sınıf Ortamına Dönük Bilgiler		**4**
	Öğrenci ve öğretmenin rolü	3
	Sınıf ortamının özellikleri	1

Sınıf öğretmeni adaylarının lisans derslerinde eleştirel düşünmenin öğretimine dönük yer verilen bilgi türlerine ilişkin görüşlerini açıkladıkları Tablo 42 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yarısından fazlası derslerde uygulamaya dönük bilgilere yer verildiğini belirtmiştir. Bu tema altında görüş belirten 12 katılımcı öğretim sürecinde yapılması gerekenlere değinildiğini, 4 katılımcı uygulamaya dönük etkinlik örneklerinin derslerde incelendiğini belirtirken, 3 katılımcı ise eleştirel düşünmenin farklı derslerle ilişkilendirilerek öğrencilere kazandırılmasına dönük bilgilere yer verildiğini ifade etmiştir. Bu tema altında görüş belirten A35 derslerde eleştirel düşünmenin nasıl öğretileceğine dönük bilgilere yer verildiğini ve eleştirel düşünmenin farklı derslerle ilişkilendirilmesine yönelik bilgilere değinildiğini ifade etmiştir:

> *"Ya şöyle bir sıralama yapacak olursak akademik tanımından tutun da en alt düzeyden bir örgün öğretim sistemi içerisindeki öğrencilere nasıl öğretileceği adım adım, hangi etkinlikler içerisinde kullanılacağı, hangi derslerin içeriğinde daha çok yer verileceği, öğrencinin hayatı içerisinde nasıl uygulayacağı bu tarz bilgilerin teorik anlamda eğitimini aldık"* (A35, s.365).

Uygulama sürecine dönük etkinlik örneklerine değinildiğini belirten A31 ise görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

> *"Mesela bir etkinlik yaptığınızda, öğrencilerle beraber etkinlik yaptığınızda Öğrencilerinize mesela soracağınız sorular nelerdir? Öğrencileri nasıl değerlendirirsiniz, öğrenciler bunlardan ne kazanacak." Bu şekilde yaptığımız uygulamalar var"* (s.316).

Teorik bilgiler teması altında görüşlerini ifade eden katılımcılardan 11'i eleştirel düşünmeye yönelik bilgi verildiğini belirtirken, bu katılımcılardan beşi derslerde eleştirel düşünmenin programdaki yeri ve önemine değinildiğini ifade etmiş; 4 katılımcı tanımı ve özelliklerinden bahsedildiğini belirtmiş; 2 katılımcı ise fayda ve sınırlılıklarına değinildiği yönünde görüş belirtmiştir. Bu tema alt altında derslerde düşünmeye yönelik bilgiler verildiğini belirten 3 katılımcı ise bilimsel düşünmeden bahsedildiğini ve düşünme türlerine değinildiğini ifade etmiştir. A6 derslerde eleştirel düşünmenin programdaki yeri ve önemine değinildiğini belirtmiştir:

"O yapılandırmacı yaklaşımda aslında öğrencilerin bilgiyi nasıl alacağı, bilgiyi ne şekilde alacağı söyleniyor yani. Bilginin aslında bilgi verilerek değil de bilgi geçmiş yaşantılarla bağlantı kurularak alınacağını söylüyor. Bu da hani bunları söylerken eleştirel bir düşünce gerektiğini de ifade ediyor. Öğrenci merkezli hareket etmelisiniz şeklinde yaklaşımlarda bulunuldu ve yeterli olduğunu da düşünüyorum" (A6, s.25).

Derslerde bilimsel düşünmeden bahsedildiğini ifade eden başka bir katılımcının görüşü ise şöyledir:

"Yani dediğim gibi sürekli aynı şeyleri söylüyorum zaten. Hani belli bir bilgiyi kabul etmemek, bilimsel düşünmek, sürekli farklılıkların olabileceğine inanmak. Bu tip şeyler söyleniyor zaten. Bütün derslerde aynı şeyler tekrarlanıp duruyordu." (A12, s.118).

Öğretmen adaylarının görüşlerini açıkladıkları son temada ise katılımcılar eleştirel düşünmenin öğretimi ile ilgili olarak ortama dönük bilgiler verildiğini belirtmişlerdir. Bu tema altında görüş belirten katılımcılardan üçü derslerde eleştirel düşünmenin öğretiminde öğrenci ve öğretmen rolüne değinildiğini ifade etmiş, 1 katılımcı ise eleştirel düşünmenin gelişimini destekleyen sınıf ortamının özelliklerinden bahsedildiğini belirtmiştir. A34 derslerde öğrenci ve öğretmen rolüne değinildiğini ifade ederken; *"Öğretmen rehber görevini üstleniyor, öğrenciler genellikle hep aktif. Hani eleştirel düşünme becerileri adına hani öğrencilerimize daha çok öncelik vermeli. Hani biz burada daha çok rol ve model olma görevini üstlenmeliyiz"* (s.347-348). A20 ise sınıf ortamının özelliklerine değinildiğini şöyle belirtmiştir:

"Az önce zaten demiştim. Rahat bir sınıf ortamı olması gerek gerektiği. Öğrencileri kendilerini rahatça ifade edebileceği dikkatlerini dağıtacak unsurların olmaması. Bunları zaten baş etken oluşturuyor. Onun haricinde öğretmenin de öğrencilerin dikkatini çekecek bir örnekle yola çıkarsa eğer iyi olacağını düşünüyorum yani" (A20, s.198).

4.4.1.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Derslerde Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik Gerçekleştirilen Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının lisans derslerinde verilen bilgi türlerine yönelik görüşlerinin alınmasının ardından, katılımcılara derslerde eleştirel düşünmenin öğretimine dönük ne tür uygulamalar gerçekleştirildiği sorulmuş ve katılımcıların verdiği yanıtlar doğrultusunda ortaya çıkan uygulama türleri Tablo 43'de sunulmuştur.

Tablo 43

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Derslerde Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik Gerçekleştirilen Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Uygulama Türleri	**f**
Eleştirel düşünmeye yönelik yöntem ve teknikler	**28**
Tartışma	9
Altı şapkalı düşünme tekniği	5
Soru-cevap yöntemi	5
Beyin fırtınası tekniği	4
Örnek olay yöntemi	2
Drama yöntemi	2
Problem çözme yöntemi	1
Sınıf içi sunumlar	**7**
Araştırma ödevleri	**2**

Öğretmen adaylarının Tablo 43'de belirtilen görüşleri incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun eleştirel düşünmenin öğretimine dönük gerçekleştirilen uygulamalarda yöntem ve tekniklerin kullanıldığını belirttikleri görülmektedir. Bu yönde görüş belirten 28 katılımcının 9'u tartışma yönteminin derslerde uygulandığını ifade ederken, 5 katılımcı altı şapkalı düşünme tekniğine dönük uygulamalar gerçekleştirildiğini, 5 katılımcı soru-cevap yönteminin kullanıldığını belirtmiştir. Eleştirel düşünmeye yönelik yöntem ve tekniklerin uygulandığını ifade eden 4 katılımcı beyin fırtınasına dayalı uygulamalar yapıldığını belirtirken, diğer katılımcılar ise örnek olay, drama ve problem çözme yöntemine dayalı uygulamalar gerçekleştirildiği yönünde görüş belirtmiştir.

Bu katılımcılardan A3 eleştirel düşünmenin öğretimi adına derslerde öğretim yöntem ve tekniklerine dönük uygulamalar gerçekleştirildiğini şöyle ifade etmiştir:

> *"Mesela teknik ve yöntemlerde eleştirel düşünceyi nasıl geliştirileceği şeklinde uygulamalar var. Mesela daha önce de söylemiştim tartışma yöntemi olsun, beyin fırtınası olsun, çember olsun, yani oturma olsun, altı şapkalı düşünce tekniği mesela, altı şapkalı düşünce tekniğinde farklı farklı düşüncelerin farklı bir konuda nasıl farklı bir düşünceyi ortaya koyan önemli bir yöntemdir diye düşünüyorum"* (A3, s.26).

Öğretmen adaylarının derslerde gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin görüşleri arasında 7 katılımcının sınıf içi sunumları, 2 katılımcının ise araştırma ödevlerini örnek verdiği görülmektedir. A7 uygulamalar arasında sınıf içi sunumlara yer verildiğini şöyle dile getirmiştir:

> *"En azından şu vardı mesela diyorum. Öğretmenlerimiz hani bazı hocalarımızla konuşurken en azından şey ortamı vardı, senin düşüncelerine saygı gösteren, fikirlerini rahatça ifade etmeni sağlayan bir ortam oluyordu çoğu kez yani (...) yaptığımız sunumlarda olsun hani değerlendiriyorduk kendimizi en azından nasıl geçti güzeldi şu eksikliklerimiz vardı. Şu hiçbir ders çelişki vardı anlattıklarında bu şekilde sorgulama aramızda oluyordu en azından. En sonunda sunum yaptıktan sonraki değerlendirmelerimiz ve bunun ziyadesinde bazı yöntem ve teknikleri kullanmamız eleştirel düşünmemizi sağlıyordu yani (...)"* (A7, s.67).

4.4.1.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlköğretim Programlarında Yer Alan Etkinliklerin Derslerde Kullanımına İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarına ilköğretim programlarında yer alan eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik hazırlanmış etkinlik örneklerine lisans derslerinde yer verilip verilmediği sorulmuş, 18 katılımcı etkinlik örneklerine derslerde yer verildiğini ifade ederken, 8 katılımcı programda yer alan etkinliklerin derslerde kullanılmadığını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan 9 katılımcı ise derslerde etkinlik örneklerine yer verildiğini ancak, ne tür etkinlikler olduğunu hatırlamadığını belirtmiştir. Etkinliklere

yer verildiğini ifade eden katılımcıların etkinlik türlerine ilişkin görüşleri ise Tablo 44'de belirtildiği gibidir.

Tablo 44

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Derslerde Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik Kullanılan Etkinlik Örneklerine İlişkin Görüşleri

Etkinlik Örnekleri	**f**
Rol oynama ve drama	4
Soru-cevap	4
Tartışma	3
Örnek olay incelemesi	3
Altı şapkalı düşünme tekniği	2
Eğitsel oyunlar	1
Deneyler	1

Sınıf öğretmeni adaylarının Tablo 44'de belirtilen etkinlik türlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde yine yöntem ve tekniklere dayalı örnekler verdikleri görülmektedir. Bu anlamda 4 katılımcı lisans derslerinde rol oynama ve drama yöntemine dayalı etkinlik örneklerine değinildiğini ifade ederken, 4 katılımcı soru-cevap yöntemine dayalı etkinlikler gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Üç katılımcı tartışma yöntemine dönük etkinlikleri vurgularken, 3 katılımcı da örnek olay incelemesi yaptıklarını ifade etmiştir. İki katılımcı altı şapkalı düşünme tekniğine dayalı örneklere yer verildiğini vurgularken, diğer katılımcıların ise etkinlik örneği olarak eğitsel oyunlar ve deneylere ilişkin görüş belirttiği görülmektedir. Derslerde kullanılan etkinlik türlerinde rol oynama ve dramaya yer verildiğini ifade eden A1, bu roller üzerinde tartıştıklarına değinmiştir:

> *"Drama dersinde canlandırma falan var. Ya da farklı rollere bürünme, o roller üzerinde tartışma. Ya da o rolün gerçeği yansıtıp yansıtmadığı gibi şeyler yapıyoruz"* (A1, s.8).

A25 soru-cevap yöntemine dayalı etkinlik örneklerine yer verildiğini belirtirken;

> *"Türkçe derslerinde falan etkinlikler yapıyorduk. Bunlar veriliyor yine mesela bir parça kalıyor, nasıl olsaydı genelde. Şöyle örnek vereyim.*

Mesela bir paragraf veriliyor. Mesela hayvanlar var, Nasıl davransa olması gerekirdi diye. Mesela kurtla kuzu var. Davranışları iyi miydi, kötü müydü o davranışları eleştiriliyor bu anlamda var" (A25, s.252).

A22 ise derslerde örnek olay incelemesi yaptıklarını ifade etmiştir:

"Sanırım fen bilgisi dersinde, fen ve teknoloji de. Örnek olaydan bahsetmiştik. Birebir problem durumu verildi o gösterildi hani hoca tarafından gösterildi bize onu hatırlıyorum" (A22, s.219-220).

4.4.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik Eğitim Fakültelerinde Gerçekleştirilecek Düzenlemelere İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının lisans derslerinin eleştirel düşünmenin öğretimine dönük yeterliliğiyle ilgili görüşlerinin alınmasının ardından, katılımcılara eleştirel düşünmenin öğretiminde kendilerini daha yeterli hissetmeleri için eğitim fakültelerinde ne gibi düzenlemeler yapılabileceği sorulmuştur. Öğretmen adaylarının derslerin etkililiğini arttırmaya yönelik önerilerine ilişkin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan temalar ise Tablo 45'de sunulmuştur.

Tablo 45

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimi Kapsamında Gerçekleştirilecek Düzenlemelere Yönelik Görüşlerine İlişkin Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımları

Temalar	**Kodlar**	**f**
Düşünme ve Öğretimine Yönelik Uygulamalar		**38**
	Uygulamaya yönelik örnekler ve etkinlikler	11
	Düşünmeye yönelik derslerin arttırılması	8
	Tartışma fırsatı sunma	8
	Okuma ve araştırmaya yönlendirme	6
	Yöntem ve tekniklere yoğunlaşma	2
	Derslerin yaşamla ilişkilendirilmesi	2
	Derslerin ilgi çekici hale gelmesi	1
Düşünmeyi Destekleyen Eğitim Ortamı		**9**

(Tablo 45 Devamı)

	Öğrenci merkezli	5
	Görüşlerin rahatça ifade edildiği	3
	Fiziksel açıdan donanımlı ve ilgici çekici	1
Mesleki Deneyimi Geliştirme		**7**
	Staj okulu deneyiminin etkili hale gelmesi	5
	Deneyimi arttıran dersler	1
	Uygulama okulu	1

Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim fakültelerinde gerçekleştirilecek düzenlemelere yönelik önerilerini açıkladıkları Tablo 45'de bazı katılımcıların birden fazla tema altında görüş belirttiği, bazı katılımcıların ise aynı tema altında birden fazla öneri getirdiği görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu ise eğitim fakültelerinde gerçekleştirilecek düzenlemeler kapsamında derslerde düşünme ve öğretimine yönelik uygulamalara yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu tema altında görüş belirten katılımcıların 11'i derslerde uygulamaya dönük örnekler ve etkinliklerin kullanılması gerektiğini dile getirirken, 8 katılımcı düşünmeye yönelik derslerin arttırılması gerektiğini belirtmiş, 8 katılımcı ise öğretmen adaylarına tartışma fırsatı sunulması gerektiğini ifade etmiştir. Bu tema altında görüş belirten katılımcıların altısı öğretmen adaylarının okuma ve araştırmaya yönlendirilmesi gerektiğini vurgularken, diğer katılımcılar ise derslerde yöntem ve teknikler üzerinde durulmasını, derslerin yaşamla ilişkilendirilmesini ve ilgi çekici hale gelmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu tema altında görüş belirten A1 derslerde uygulamaya dönük etkinliklere yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir:

> *"Hani ekstradan artı etkinlikler düzenlenebilir. Hani gördüğümüz eğitim sürecinde bizim daha öğrenciye daha çabuk ısınmamız ya da öğrenciye daha çabuk bilgileri verebileceğimiz etkinlikler verilebilir, arttırılabilir yani… İlköğretimdeki öğrencilerin seviyelerine uygun etkinlikler gösterilmelidir. İleride yardımcı olabilecektir bunlar. Bunlar yani"* (A1, s.9).

Düşünmeye yönelik derslerin arttırılması gerektiğine değinen başka bir katılımcı ise görüşünü şöyle ifade etmiştir:

"Direk uygulamaya koyabileceğimiz bir ders olmalı. Hani bu düşünmeye mesela yansıtıcı düşünme var eleştirel düşünme var. Daha birçok hani düşünme var ve yeni 2005 programında bunlar çok önemli. Sadece mesela belki de eleştirel düşünme belki de çok şey olur Az olur ama mesela düşünme üzerine, düşünme becerileri üzerine bir ders o zaman bir sürü düşünme tekniğini zaten yer verilir o derste bence çok güzel olur." (A21, s.209).

A35, tartışma ortamlarının sunulmasının öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine dönük yeterliklerini arttıracağını belirtirken; *"Yani bunun ilk başı sıcak bir sınıf ortamı dedik, özgür bir sınıf ortamı dedik. Her şeyin konuşulabildiği, tartışılabildiği ortamlar yaratmak, eğitim fakültesindeki öğretim adaylarının, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini tam kapasite çalıştırmalarına sebep olur. Bu da sahaya giden öğretmenlerin, bu becerileri öğretme konusundaki yeterliliklerini arttırır"* (s.367). A6 ise araştırmaya yönlendirilmeleri gerektiğini ifade etmiştir:

"Sunumlara dayalı proje ödevlerine dayalı, gerekirse, küçük tezlere dayalı biz bunları da yaptık hani büyük genişli kapsamlı olmasa da küçük tezlere dayalı araştırma ödevleri ile bunu şekillendirebileceğimize inanıyorum" (A6, s.58).

Düşünmeyi destekleyen eğitim ortamının yaratılmasıyla yeterliklerinin arttıracağına değinen katılımcıların beşi bu ortamın öğrenci merkezli olması gerektiğini belirtmiş, 3 katılımcı görüşlerin rahatça ifade edildiği bir sınıf ortamının yaratılmasına dönük öneride bulunurken, bir katılımcı ise sınıf ortamının fiziksel açıdan ilgi çekici ve donanımlı hale gelmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu tema altında görüş belirten A2 öğrenci merkezli eğitim ortamlarının gerekliliğini şu şekilde dile getirmiştir:

"Daha demin bahsettiğim gibi öğretmenin bize öğrettiklerini kendisinin de uygulaması gerektiğini düşünüyorum. Hani bir öğretmen çıkıp arkadaşlar yapılandırmacı yaklaşımı kullanacaksınız, öğretmen rehber, öğretmen model siz bilgiyi öğretecek insanlar olacaksınız deyip de bunları sadece bilgide bırakıyorsa bence yetersizdir. Yine öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının olması lazım. Bir bilgi direk öğretmenden öğrenciye

aktarılmamalı, öğrencinin o bilgiyi üretmesi ve oluşturması lazım diye düşünüyorum" (A2, s.17).

A13 ise eğitim ortamında görüşlerin ifade edilmesine fırsat tanınması gerektiğini belirtmiştir:

"Ama şey olarak düşünüm hani bir kısım yani biraz olsun biraz olsun hani kendini ifade etme şansı verilmesi gerekiyor. Hani hocada kendini eleştirilmesine izin verilmesi gerekiyor bazen. Hocaların hiçbiri izin vermez yani kesinlikle bu duruma. Eleştiri çünkü devamlı kötü anlamda konuştukları için o yüzden öyle düşünürler yani. Fırsat verilmesi gerektiğini düşünüyorum" (A13, s.131).

Eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik düzenlemeler kapsamında ortaya çıkan son temanın ise mesleki deneyim geliştirilmesine dönük olduğu görülmektedir. Bu temayla ilişkilendirerek görüş belirten katılımcılardan beşi staj okulu deneyiminin etkili hale gelmesiyle kendilerini eleştirel düşünmenin öğretiminde daha yeterli hissedeceklerini belirtirken, 1 katılımcı deneyim kazandıran derslerin programda yer alması gerektiğini ifade etmiş, diğer bir katılımcı ise eğitim fakültelerinde uygulama okulu bulunması gerektiğini dile getirmiştir. Bu tema altında görüş belirten A3 staj okulu deneyiminin etkiliğini arttırmaya yönelik önerisini şu sözleriyle ifade etmiştir:

"Eğitim fakültesinde hani mesela şu anda eğitim fakültesindeyim. Eğitim fakültesinde öğrenci mesela geldiğinde sürekli bilgi yani hani bilgi düzeyinde bilgiler alıyor. Ama uygulama düzeyinde yetersiz kalıyor. Çünkü hani öğrenci mesela uygulama gittiğinde tek başına uygulamaya gidiyor ve ne yapılacağını nasıl davranılacağını hani öğretim elemanlarından mesela fazla şey alamıyor yani" (A3, s.26).

Staj okulu deneyiminin etkili hale gelmesi gerektiğini düşünen bir başka katılımcı ise bu görüşünü şöyle dile getirmiştir:

"Bana göre neler yapılabilir? Öncelikle öğrenciye bence, baktığımız zaman staj eğitimi genellikle son sınıfta veriliyor. Bunun yerine bence öğrenci en

başta yani birinci sınıf olmasa bile ikinci sınıfta bir dönemlikte olsa öğrencinin gidip okulu tanıması gerekiyor. Bu mesleği yapabilir miyim yapamaz mıyım, bunun ön bilgisini edinmesi gerekiyor. Çünkü öğrenci dördüncü sınıfa kadar okuyor, okullar hakkında bir bilgisi yok gidip öğretmenlik konusunda bir bilgisi yok (...) Bunun yerine en başta öğretmenlik konusunda, hani öğretmen nedir. Öğretmen nasıl olması gerektiği konusunda öğrenciye bir yaşantı kazandırmak gerekiyor." (A28, s.286).

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırma, sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve öğretimine yönelik bilgi-becerilerinin ve bu konudaki yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu temel amaçlara ulaşılması için gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular dördüncü bölümde dört ana başlık altında ayrıntılı biçimde sunulmuştur. Bu bölümde ise ortaya çıkan bulguların tartışılması ve yorumlanması amaçlanırken, bulguların bütüncül bir şekilde ele alınması adına bu bulgulara yönelik tartışma ve yorumlar dört ana başlık altında ele alınmıştır. Bu bölümün birinci kısmında eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılmasına ilişkin tartışma ve yorumlara yer verilmiş, ikinci kısımda eleştirel düşünmenin öğretimi ve öğretim sürecine dönük yeterlik algılarına ilişkin bulgular tartışılmıştır. Üçüncü kısımda mevut öğretim programlarının eleştirel düşünme becerisini kazandırmadaki yeterliğine ilişkin bulgulara dayalı tartışma ve yorumlar yer alırken, son kısımda ise hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının eleştirel düşünmenin öğretimine katkısı dersler, derslerdeki eksikler ve iyileştirmeye yönelik düzenlemeler bakımından tartışılmıştır.

5.1. Eleştirel Düşünmenin Kavramsallaştırılmasına Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu bölümde, sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılması, eleştirel düşünen birey özellikleri ve eleştirel düşünmenin önemi ile ilgili görüşleri doğrultusunda ulaşılan bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

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 eleştirel düşünmeyi; daha çok sorgulama, bilgiyi yorumlama, akıl süzgecinden geçirme ve farklı açılardan bakma gibi özellikleri ile açıkladığı, bununla birlikte eleştirme ve görüş belirtme gibi kavramlardan da yararlanarak tanımladıkları ortaya çıkmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde ise, eleştirel düşünmeyi tanımlayan araştırmacıların, analiz, sentez, değerlendirme, çıkarım, açıklama, özdenetim gibi bilişsel becerilerden yararlandıkları (Facione, 1990; Paul,

1995; Halpern, 2003), entelektüel kaynakların kullanımına değinerek (Case ve Wright, 1997; Bailin ve diğerleri, 1999b; Paul ve Elder, 2001), sorgulama ve akıl yürütme süreci içerisinde eleştirel düşünmeyi açıkladıkları (Case & Wright, 1997; Paul ve Elder, 2001; Glaser, 1941, Akt., Alazzi, 2008) ve eleştirel düşünmeyi kanıtların, ölçütlerin kullanıldığı bir yargılama süreci olarak tanımladıkları (Facione, 1990; Ruggiero, 2004) görülmektedir. Bu açıklamalar dikkate alındığında araştırma sürecinde eleştirel düşünmeyi tanımlayan katılımcıların alanyazındaki önemli noktalara değindiği görülmektedir. Buna paralel olarak; Semerci (2010) tarafından gerçekleştirilen benzer bir çalışmada katılımcıların eleştirel düşünmeyi entelektüel şüphecilik ve merak, özerklik-bağımsızlık, çok yönlü bakış açısı ve bilgi kullanımı temaları altında açıklamış olmaları araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Katılımcıların değindiği bazı kavramlar ilgili alan yazında belirtilmiş olsa da eleştirel düşünmede önemli görülen problem çözme, yargıyı erteleme gibi kavramlara hiç değinmedikleri ortaya çıkmıştır. Bazı kavramların ise alanyazındaki anlamından farklı ifade edildiği görülmektedir. "Eleştiri" katılımcıların farklı algıladığı bu kavramlardan biridir. Çünkü bazı katılımcılar bu kavramı olumsuz yönlerin belirtilmesi anlamında kullanmıştır. İlgili alanyazında ise eleştirel düşünmenin doğru olmayan düşünme biçimlerini tanıyan bir düşünme olduğu fakat yalnızca hata ya da kusur bulma niyetiyle gerçekleştirilen negatif bir düşünme şekli olmadığı ifade edilmektedir (Gündoğdu, 2009, s.62). Bu anlamda eleştiri kavramının bireylerin etkileşim içerisinde olduğu bilgi, olay vb durumları olduğu gibi kabul etmemesi ve sorgulaması anlamına geldiği söylenebilir. Bazı katılımcıların ise görüşlerini çekinmeden ifade edebilme, haklarını arama ve muhalif olma gibi kavramları kullanarak eleştirel düşünmeyi tanımlamalarında bu algılarının etkili olduğu görülmektedir. Semerci (2010) çalışmasında katılımcıların eleştirel düşünme konusunda eleştirme ve doğruyu bulma şeklinde bir algı gösterdiklerini belirtirken bu durumu katılımcıların eleştiri kavramını farklı algılamaları ile açıklamıştır. Bu çalışmayla benzerlik gösteren diğer bir önemli noktaysa, katılımcıların bağımsız düşünme teması altında değindikleri "görüş belirtme" kavramını özgürce görüşlerin ifade edilmesinden ziyade "korkmadan kendini ifade edebilme" ya da "olumsuz yöndeki eleştirilerini rahatça dile getirebilme" şeklinde algılayarak açıklamış olmalarıdır. Semerci (2010) bu durumun öğretmenlerin kendilerini olduğu gibi ifade etmek istedikleri halde, bunu gerçekleştiremiyor olmalarından kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Katılımcıların eleştirel düşünmeye yönelik bu algılarında belirtilen durumun etkisi olabilir. Genel anlamda ise bazı

katılımcıların eleştiri kavramını gerçek anlamından farklı algıladıkları ve bu algılarının diğer görüşlerini de etkilediği görülmektedir.

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. Eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılmasına dönük bir başka çalışmada da benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir (Lloyd ve Bahr, 2010). Öğretmen adayları ve akademisyenler üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada katılımcılar eleştirel düşünmeyi alan yazında da değinilen zihinsel durum ve eğilimler, teknikler ve süreçler ve eleştiri yeteneği temaları altında yorumlama, varsayımları belirleme gibi kavramlara değinerek açıklamışlardır. Bununla birlikte akademisyenlerin eleştirel düşünmeyi sürece dönük tanımladıkları, öğretmen adaylarının ise ürüne odaklandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularını destekleyen benzer çalışmalar (Semerci, 2010; Lloyd ve Bahr, 2010) dikkate alındığında özellikle sınıf öğretmenlerinin eleştiri kavramını farklı anlamlandırdıkları ve öğretim sürecine dönük tanımlarda eleştirel düşünmeyi sürecin sonunda ortaya konan bir ürün olarak algıladıkları ortaya çıkmaktadır. Eleştirel sözcüğünün anlamı ise düşünmenin değerlendirme ve yargılama içermesidir. Değerlendirme ise sadece düşünceye değil, düşünme işlemine de ilişkindir. Bu anlamda düşünme sürecinde yapılan değerlendirme sadece son ürün olan düşünce üzerine değil, bu düşünceye ulaşılmada kullanılan tüm düşünme işlemlerine yönelik bir değerlendirmedir (Gürkaynak ve diğerleri, 2008).

İlgili alanyazında eleştirel düşünme kavramına yönelik belirtilen önemli noktalar göz önünde bulundurulduğunda, sınıf öğretmenleri arasında bazı katılımcıların eleştiriyi olumsuz görüş, eleştirel düşünmeyi ise olumsuz düşüncelerin ortaya konması şeklinde algıladıkları, bu anlamda gerçek anlamından farklı yönde açıklayarak ürüne yönelik tanımladıkları görülmektedir. Katılımcıların bu algıları, eleştirel düşünme kavramı ve eleştirel düşünmenin boyutları konusundaki bilgi düzeylerinin yetersiz olmasıyla açıklanabilir Bu yönde bir algı içerisinde olan katılımcıların düşünme ve öğretimine yönelik bir hizmet içi eğitim programına katılmamış olması da bu yönde yeterince bilgi sahibi olmadıklarının bir göstergesi olabilir. Bununla birlikte katılımcıların hizmet öncesinde aldıkları eğitimde, öğrencilerin gözlenebilen davranışlarına ve akademik başarılarındaki değişime odaklanan, diğer bir ifadeyle süreçten ziyade ortaya çıkan

ürünlerin göz önünde bulundurulduğu bir yaklaşım çerçevesinde yetiştirilmiş olmaları da, eleştirel düşünmeyi ürüne yönelik tanımlamalarında etkili olabilir.

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünen birey özelliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde ise eleştirel düşünme kavramında değindikleri noktaları davranışa dönüştürerek ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılar eleştirel düşünen bireylerin yargıya varmada şüpheci olduklarını, açık fikirli ve duyarlı olduklarını, bilgiye dayalı akıl yürüttüklerini, aynı zamanda özerk ve bağımsız düşündüklerini ifade etmişlerdir. Eleştirel düşünen birey özelliklerini tanımlayan düşünürlerin benzer noktaları vurgulaması katılımcıların bu görüşlerini desteklemektedir. Bu araştırmalarda eleştirel düşünen birey özellikleri arasında, alternatif düşünce sistemlerine açıklık, esneklik, akıl yürütme sürecini kullanma, gerçeği arama ve bulma isteği, açık fikirlilik, araştırıcı bir tutum, yansızlık ve bağımsız düşünme gibi çeşitli beceri, eğilim ve tutumların olduğu görülmektedir (Facione, 1990; Fisher, 1995; Paul ve Elder, 2001; Halpern, 2003). Facione'ye (1990) ise eleştirel düşünen bireyler açık fikirli ve esnek, kişisel önyargılarıyla yüzleşebilen, yargıda bulunmada dikkatli, araştırma odaklı ve mantıklı ölçütler seçerek yargıda bulunan bireylerdir. Eleştirel düşünen bir bireyin temel özelliği ise kendi akıl yürütme sürecini eleştirel bir şekilde inceleyip değerlendirmesidir. Bu anlamda eleştirel düşünen birey özelliklerini tanımlayan katılımcıların alanyazında önemli görülen birçok noktaya değindikleri söylenebilir.

Bununla birlikte katılımcıların eleştiri kavramına dönük farklı algılarının eleştirel düşünen birey özelliklerine dönük görüşlerini de etkilediği görülmektedir. Özerk ve bağımsız düşünme teması altında "Kişisel görüş ve yorumları ifade etme" kavramına değinerek eleştirel düşünen bireyin özelliklerini tanımlayan bazı katılımcıların bu özellik altında olumsuz yönleri ve eleştirileri rahatça ifade edebilmeyi vurguladıkları anlaşılmıştır. İlgili alanyazında ise eleştirel düşünen bir bireyin öncelikle bütünü göz önüne alması ve olaylara farklı görüş açılarından bakabilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Ennis, 1991). Bağımsız ve özgün düşünen bireyler ise, başkalarının görüş ve düşüncelerini çözümleyerek, kendi kişisel düşüncesini oluşturmalıdır (Doğanay ve Ünal, 2006). Bu anlamda bireyler olumlu-olumsuz tüm görüşlerini mantıklı ölçütler seçerek ortaya koyabilmeli bu süreçte ise özerk ve bağımsız düşünmelidir.

Eleştirel düşünen birey özelliklerine ilişkin bu bulgular yorumlandığında katılımcıların değindiği birçok kavramın ilgili alanyazında yer aldığı ancak bazı

katılımcıların bu kavramlara farklı anlamlar yüklediği ortaya çıkmaktadır. Bu algıyı destekleyen diğer bulgu ise eleştirel düşünmenin toplumsal önemine ilişkindir.

Özgür ve özerk düşünen bireylerin topluma kazandırılması teması altında görüş belirten bazı katılımcıların; bireylerin kabullenici olmaması, gerçeklere ulaşması ve olumsuzlukları görmesi adına eleştirel düşünmeyi önemli bulmaları bu noktada aynı algılarını görüşlerine yansıtmalarına neden olmuştur. Çünkü bu katılımcıların özgürlük kavramını korkmadan, kabullenici olmadan olumsuz görüşlerin ortaya konması olarak algıladıkları görülmüştür. Ancak özgürlük; başkalarının etkisi altında kalmadan kendi inanç ve değerler sistemine göre düşünmektir (Semerci, 2010). Bununla birlikte özgür ve özerk düşünen bireylerin kabullenici olmaması ve sorgulayarak gerçeklere ulaşması gerekmektedir.

Bazı kavramların farklı algılanmasına rağmen katılımcıların araştıran-sorgulayan, çok yönlü düşünen, tarafsız bakış açısına sahip birey özelliklerine vurgu yapmaları öte yandan demokrasinin yerleşmesi, bireysel ve toplumsal ilerlemenin sağlanmasında eleştirel düşünmeyi önemli bulduklarını ifade etmeleri alanyazındaki önemli noktalara değindiklerinin de göstergesidir. Çünkü eleştirel düşünme demokratik bir vatandaşın sahip olması gereken en önemli becerilerden biri olarak görülmektedir. Bu anlamda demokratik toplum kültürünün yerleşerek geliştirilmesinde eleştirel düşünme becerisine verilen önem de her geçen gün artmaktadır. (Doğanay ve Ünal 2006).

Eleştirel düşünme becerilerinin bireyleşme ve yurttaşlaşma adına gerekli olduğuna değinen Gürkaynak ve diğerleri (2008) ise bireyleşme sürecinde kişilerin bağımsız düşünebilen, özgün ve özgür bireyler olabilmeleri için, yurttaşlaşma sürecinde ise çağdaş demokrasinin gereksinim duyduğu bireylerin toplumsal sorunlara duyarlı, sorumluluk sahibi, bilgiyi etkili şekilde kullanan, empati sahibi, tartışma ve uzlaşma kültürüne sahip kişiler olmaları adına eleştirel düşünmenin birey olmak gibi yurttaş olmanın da odak noktasında olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin eğitim ortamındaki önemine ilişkin görüşlerinde bu noktalara değindikleri görülmektedir. Katılımcıların özgür ve özerk düşünen bireyler yetiştirilmesi ve bireylerde aktif ve duyarlı vatandaşlık bilinci geliştirmesi adına eleştirel düşünmeyi önemli bulması bunun bir göstergesidir. Çünkü günümüzde eğitimin en önemli amacı değişik koşullara uyum sağlayan, sorgulayan, esnek düşünebilen, aklı ve bilimsel süreci benimseyen çağdaş vatandaşların yetiştirilmesidir (Aybek, 2010).

Bununla birlikte sınıf öğretmenleri bireysel farklılıkların geliştirilmesinde, öğretmen adayları ise öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini arttırmada eleştirel düşünmenin önemli olduğunu ifade etmiştir. Sınıf öğretmenleri farklı ilgi alanları ve görüşlerin eğitim ortamına yansımasına değinirken, öğretmen adayları ise buna ilaveten anlamlı ve kalıcı öğrenmenin sağlanmasıyla akademik başarının gelişimini vurgulamıştır. Katılımcıların bu görüşlerinin farklı araştırma sonuçlarıyla tutarlı olduğu söylenebilir. Çünkü eğitim ortamında eleştirel düşünme becerisinin gerekliliğini ortaya koyan nedenlerden biri, eleştirel düşünme becerisi ve eğilimiyle akademik başarı arasındaki olumlu ilişkidir. Alanyazındaki birçok çalışmada eleştirel düşünme becerisine sahip öğrencilerin daha yüksek başarı ortalamasına sahip oldukları görülmektedir (Kazancı, 1989; Costa, 1991; Sigel, 1991; Facione, 1998; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Günümüzde yaşanan bilgi patlamasında ise daha fazla bilginin öğrenilmesinden ziyade bu bilgileri araştırarak anlama ve değerlendirme yollarının öğretilmesi öncelikli hale gelmiştir. Paul ve Elder (2001) ezbere dayalı bir öğrenme sürecinde bunu sağlamanın güç olduğuna değinmişlerdir. Bu anlamda belleklere depolanan ancak anlaşılmayan ve kullanılmayan bilginin hiçbir yararı yoktur. Bunu sağlamada ise öğrencilere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması gerekmektedir (Doğanay ve Ünal, 2006). Bu bağlamda katılımcıların eleştirel düşünmenin önemine ilişkin görüşlerinde birçok önemli noktaya değindikleri söylenebilir.

5.2. Eleştirel Düşünmenin Öğretimi ve Öğretim Sürecindeki Yeterlik Algılarına Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu bölümün birinci kısmında sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik görüşleri; eleştirel düşünmeye uygun yöntem teknik ve stratejilerin kullanımı, sınıf ortamının düzenlenmesi, eleştirel düşünme becerisinin gerçek yaşama aktarımı ve değerlendirilmesi bakımından tartışılmış, ikinci kısımda ise katılımcıların eleştirel düşünmenin öğretiminde bu süreçlere dönük yeterlik algıları bütüncül bir yaklaşım içerisinde tartışılarak yorumlanmıştır.

5.2.1. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimi Konusundaki Görüşlerine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik görüşlerini belirten sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu; öğretim sürecinde kullanılabilecek yöntem-teknik ve stratejilere ilişkin görüşlerinde bağımsız, doğrudan ve sosyal öğretim yaklaşımları üzerinde durmuştur. Bu yaklaşımlara yönelik görüş belirten katılımcıların ise "örnek olay yöntemi, altı şapkalı düşünme tekniği, beyin fırtınası tekniği ve problem çözme yöntemi" gibi bağımsız öğretim yaklaşımlarının; "tartışma, rol oynama ve eğitsel oyunlar ve drama yöntemi" gibi sosyal öğretim yaklaşımlarının ve "soru-cevap yöntemi" gibi doğrudan öğretim yaklaşımlarının kullanımına değindikleri görülmüştür. Katılımcıların görüşlerinin eleştirel düşünmenin öğretimine dönük araştırmalarla tutarlı olduğu görülmektedir. Gerek uygulamaya dönük gerekse kuramsal olan bu araştırmalarda eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde örnek olay, beyin fırtınası, problem çözme ve tartışma gibi öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılabileceği ifade edilmektedir (Paul, 1995; Fisher, 1995; Aybek, 2007; Demirkaya, 2008; Şenşekerci ve Bilgin, 2008). Ormancı ve Ören-Şaşmaz (2010) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise sınıf öğretmeni adaylarının drama yönteminin; öğrencilerin empati kurma, yaratıcı ve eleştirel düşünme, özgüven kazanma, sosyalleşme ve iletişim kurma gibi kazanımlara ulaşılmasında katkı sağlayacağını ifade etmeleri araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Narin (2009) ve Semerci (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da öğretmenler tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi ve beyin fırtınası tekniğinin yanı sıra soru cevap yöntemini de eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde kullanılabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu araştırmada da katılımcıların eleştirel düşünmenin öğretiminde kullanılabilecek yöntem-teknik ve stratejilerde soru-cevap yöntemini sıklıkla dile getirdikleri görülmüştür. Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenlerin rol ve sorumluluğuna değinen araştırmacılar ise öğrencilerin zihinsel gücünü harekete geçiren sorular sorulmasına ve ulaşılan bilgiler arasında anlamlı ilişkiler kurmada öğrencilere yardım edilmesi ve sorumluluk verilmesi gerektiğine değinmişlerdir (Costa, 1991; Siegel, 1988, Akt., Akar, 2007).

Bu anlamda katılımcıların eleştirel düşünmenin öğretimine uygun buldukları yöntem, teknik ve stratejilere ilişkin görüşlerinde, alanyazında belirtilen önemli noktalara değindikleri söylenebilir. Farklı araştırma sonuçlarıyla da tutarlık gösteren bu

bulgular içerisinde tartışılması gereken önemli bir nokta ise soru-cevap yönteminde kullanılan soruların niteliğidir. Çünkü katılımcıların soru-cevap yönteminin kullanımına ilişkin yanıtları incelendiğinde, özellikle sınıf öğretmenlerinin bilgiyi hatırlama ve kavramaya yönelik alt düzey soru türlerine örnek verdikleri görülmektedir. Özgür (2007) ise eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilere var olan düşünceleriyle yeni bilgilerini analiz ve sentez edebileceği soruların yöneltilmesi gerektiğine değinmiştir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde sordukları soru türlerini belirlemeye yönelik araştırmalarda (Koray- Cansüngü ve Yaman, 2002; Demirkaya, 2008; Doğanay ve Güzel-Yüce, 2010) öğretmenlerin çoğunlukla alt düzey soruları kullandıkları sonucuna ulaşılması ise araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Bu anlamda araştırma bulguları ve alanyazında belirtilen noktaların ışığında, sınıf öğretmenlerinin soru-cevap yönteminde kullandıkları soruların, eleştirel düşünme becerisinin gelişimine tam anlamıyla uygun olmadığı, bu nedenle de katılımcıların eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik kullanılan soru-cevap yöntemi konusunda yeterince bilgi sahibi olmadığı söylenebilir.

Eleştirel düşünmenin öğretimine ilişkin bulguların diğer bir boyutu ise sınıf ortamının özelliklerine yönelik görüşler oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen bir sınıf ortamının; "öğrenci merkezli öğrenmeyi desteklemesi" ve "etkili iletişime dayalı" olması gerektiğini belirtmişler bunun yanı sıra "psikolojik açıdan özgür ve güvenli" olmasının önemli olduğu dile getirmişlerdir. İlgili alanyazın incelendiğinde ise düşünmenin gelişimini destekleyen bir sınıf ortamının öğrencilerin etkileşimini sağlayacak şekilde düzenlemesi gerektiğine değinildiği görülmektedir (Costa 1991; Gürkaynak ve diğerleri, 2008). Sınıf içerisindeki iletişimin niteliğine değinen Fisher (1995) ise, öğretmenin bu süreçte hatalardan çok çabalara ve olumlu davranışlara odaklanması gerektiğini ifade etmiş, yargılayıcı bir tutumdan ziyade herkese eşit davranarak ve etkin bir dinleyici olarak bağımsız bir ortam yaratmasının önemine dikkat çekmiştir.

Diğer bir boyutta ise sınıfın fiziksel organizasyonu o sınıftaki öğrenmenin dinamiğini etkileyen en önemli etmenlerden birisi olarak görülmektedir. Bir sınıfın düzenlenme şekli, öğrencilerin o sınıfta pasif veya aktif bir role sahip olup olmadıklarının da önemli bir belirleyicisidir (Saban, 2004). Öğrencinin aktif katılımının sağlandığı, öğrenciyi merkeze alan öğrenme ortamlarının özelliklerine dönük çalışmalarda ise yapılandırmacı yaklaşımın vurgulandığı görülmektedir. Schunk (2009)

yapılandırmacı öğrenme ortamlarının hedefinin öğrencileri öğrenmeye teşvik ederek zengin tecrübeler sağlamak olduğuna değinmiş ve düşünmenin öğretimine dönük bu sınıflarda daha fazla öğrenci etkinliğinin, sosyal etkileşimin ve özgün değerlendirmelerin kullanımının gerekli olduğunu ifade etmiştir. Yapıcı (2007) ise yapılandırmacı yaklaşımı temel alan öğrenci merkezli bir sınıf ortamında sınıf mevcutlarının kalabalık olmaması gerektiğini ifade ederken, bilginin üretilmesini destekleyen bu sınıf ortamlarının teknolojik açıdan donanımlı olması gerektiğine değinmiş bunun yanı sıra ise standart materyalleri ve ilgi çekici görsel araçları bulundurması gerektiğini belirtmiştir. Bu görüşler incelendiğinde sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının düşünme ve eleştirel düşünme alanyazınına dönük önemli noktaları vurguladıkları görülmektedir. Ulaşılan bulgularda dikkat çeken noktalardan biri ise sınıf öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğrenmeyi destekleyen sınıf ortamı üzerinde durmaları, öğretmen adaylarının ise etkili iletişime dayalı bir sınıf ortamını ön plana çıkarmış olmalarıdır. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmenin öğretiminde öğrenci merkezli öğrenmeyi destekleyen bir sınıf ortamını vurgulamalarında uygulamaya dönük süreçlerin etkisi olduğu söylenebilir. Çünkü öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşımı temel alan düzenlemeler kapsamında öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının vurgulandığı görülmektedir. Benimsenen yaklaşımla birlikte kılavuz kitaplardaki bilgilerde ve yönlendirmelerde öğrencinin aktif katılımının ön plana çıkması, görsel materyallerin ve bilişim teknolojileri kullanımının gerekliliğine değinilmesi öğretmenlerin sınıf ortamına yönelik algılarının da bu yönde şekillenmesinde etkili olmuş olabilir.

Sınıf ortamının özelliklerine yönelik diğer görüşler incelendiğinde ise sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının psikolojik açıdan özgür ve güvenli sınıf ortamına yönelik görüş belirttikleri görülmektedir. Yağcı'nın (2008) benzer bulgulara ulaştığı çalışmasında, öğretmenler sınıflarında öğrencilerin kendilerini özgürce ifade ettiklerinde hiçbir olumsuz yargı ve tepkiyle karşılaşmadığını ve eleştirel düşünmenin öğretimi için temel koşullardan biri olan psikolojik güvenliğin genellikle sağlandığını ifade etmiş, öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bilgilerin de bu verileri destekler nitelikte olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmada da psikolojik açıdan özgür sınıf ortamına değinen katılımcıların çoğunluğu görüşlerin rahatça ifade edildiği, eleştiri ve yoruma açık ve demokratik sınıf ortamı üzerinde durmuştur. Psikolojik açıdan güvenli sınıf ortamına yönelik görüş belirten katılımcılar ise bu ortamın baskı ve korkudan uzak olması gerektiğini bununla birlikte sevgi ve güvene dayalı olması

gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu görüşlerinin düşünme alanyazını ile de tutarlı olduğu görülmektedir. Çünkü eleştirel düşünmenin geliştirilebileceği bir sınıfın aşırı baskı ve korkudan uzak ve olabildiğince demokratik bir ortam olması gerekmektedir (Doğanay ve Ünal, 2006). Bunun yanı sıra Rogers (1961) düşünmenin gelişimine dönük bir ortamın özelliklerini "psikolojik güvenlik" ve "psikolojik özgürlük" kavramları ile açıklamaktadır. Rogers'a göre psikolojik açıdan güvenli bir ortamda bireyler koşulsuz şartsız değerli kabul edilirken, dışsal değerlendirmelerden kaçınılmalı ve empatik anlayışın egemen olduğu ortamda öğrencinin kendini değerlendirmesi özendirilmelidir. Psikolojik açıdan özgür bir ortamda ise öğrencilere başkalarının özgürlük sınırını ihlal etmeyecekleri şekilde ifade özgürlüğü sağlanmalıdır.

Eleştirel düşünmenin öğretimine ilişkin bulguların diğer bir boyutunu da sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının bu becerinin gerçek yaşama aktarımını sağlamadaki uygulamalarına dönük görüşleri oluşturmaktadır. Bu bulgular incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğu eleştirel düşünme becerisinin gerçek yaşama aktarımını sağlamak adına "derslerin yaşamla ilişkilendirilmesi" gerektiğini belirtmiştir. Bu kapsamda ise "dersleri sosyal çevreyle ilişkilendirmeye, derslerde yaşama dönük örnekler vermeye ve yaşama dönük uygulamalar gerçekleştirmeye" değinmişlerdir.

Sosyal çevreyle ilişkilendirmeye değinen katılımcıların "ailelerin bilinçlendirilmesi, ailelerle işbirliği ve toplumun bilinçlendirilmesi" gibi sosyal ortama dönük öğelerin etkisine değindikleri belirlenmiştir. Katılımcıların değindikleri bu noktaların ise ilgili alanyazınca desteklendiği görülmektedir. Kayagil ve Erdoğan (2011) öğrencilerin eleştirel düşünme gücüne etki eden değişkenleri inceledikleri çalışmalarında eleştirel düşünme becerisinin, bireyin aile içerisinde kazandığı özgüvenle başladığını belirtmişlerdir. Araştırmacıların ailelerin bilinçlendirilmesine dönük öneride bulunmaları ise katılımcıların görüşleri ile paralellik göstermektedir. Bireylerin düşünme becerilerinin gelişmesinde ailenin yanı sıra okul ve öğretmenin de önemli rol oynadığı görülmektedir. Ailede anne-baba, sınıfta ise öğretmen düşünme becerilerinin kazandırılmasında ve bu becerilerin gerçek yaşamda kullanımında eşit oranda pay sahibidir (Özdemir, 2005). Bu anlamda eğitim ortamında yaşama dönük uygulamaların gerçekleştirilmesine değinen sınıf öğretmenleri "soru-cevap yönteminin kullanımını ve öğrencilere toplumsal sorumluluk ve görevler verilmesi" gerektiğini belirtirken, öğretmen adayları ise "örnek olayların kullanımını, eğitsel oyunlar ve drama yöntemini ve güncel konular üzerinde yapılan tartışmaları" vurgulamıştır. Katılımcıların bu

görüşlerinde ilgili alanyazında belirtilen uygulamalara değindikleri görülmektedir. Çünkü eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde ve gerçek yaşama transfer edilmesinde içeriğin çok çeşitli alanlarla ilişkilendirilmesinin önemli olduğu görülürken (Halpern, 2003), bu bağlantı kurmayı sağlayan üst düzey düşünme projelerinin, yaşam becerilerinin uygulamaya geçirilebileceği simülasyonların, büyük düşünürlerin yaşamına ilişkin örneklerin (Tebbs, 2000), otantik ve gerçek yaşam durumları ile ilgili materyallerin (Derry, Levin ve Schauble, 1995) ve yaşamla ilişkili problemlerin (Berman, 1991; Dam ve Volman, 2004) kullanılabileceği belirtilmektedir. Bu süreçte yer verilen problem durumlarının öğrencilerin motivasyonunu arttırmada ve aktif katılımlarını sağlamada da etkili olduğu ifade edilmektedir (Dam ve Volman, 2004). Bu nedenle öğrenciler yaşamda karşılaştıkları ikilemleri çözümlemeye, gerçek yaşamla ilişkili yargıda bulunmak üzere düşünmeye yönlendirilmeli, öğretmen denetiminde alıştırma yapmalıdır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Toplumsal sorumluluk ve görevlerin etkili olduğuna değinen sınıf öğretmenlerinin bu görüşlerinde öğretim programlarında benimsenen yaklaşımın da etkisi olduğu söylenebilir. Çünkü öğretim programında benimsenen yaklaşımda bireyin toplum ve çevresiyle kurduğu ilişkinin dinamik bir anlayış temelinde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu süreçte dikkat edilmesi gereken nokta ise dışarıdan dayatılan görev ve sorumluklara itaat etmenin yerine öğrencilerin bireysel sorumluluklarını, rollerini ve değerlerini kendisinin oluşturmasıdır (Gürkaynak ve diğerleri, 2008). Bu sorumluluk ve görevlere değinen katılımcıların ise gerek programla gerekse alanyazınla ilişkilendirdikleri görüşlerinde eleştirel düşünme becerisinin gerçek yaşama aktarımında değindikleri uygulamaların temaların altındaki anlamıyla örtüştüğü söylenebilir.

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretiminde değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu yaklaşımlar içerisinde ise "gözlem tekniği ve tartışma yöntemine" daha çok değinildiği görülmektedir. İlgili alanyazına bakıldığında eleştirel düşünmenin değerlendirilmesinde, performans değerlendirme, ürün seçki dosyası, akran ve grup değerlendirme, öz-değerlendirme gözlem tekniği, testler, bireysel görüşmeler, tartışma, yazma gibi uygulamalardan oluşan bu anlamda alternatif ve geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarının bir arada bulunduğu birçok yola başvurulduğu görülmektedir (Vural ve Kutlu, 2004; Doğanay ve Ünal, 2006; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008; Çepni, 2011). Bu anlamda katılımcıların görüşlerinde ilgili

alanyazında da belirtilen önemli noktalara değindikleri söylenebilir. Ancak katılımcıların uygulamalarını açıkladıkları bu görüşleri incelendiğinde belirttikleri yaklaşımların kullanımına dönük tartışılması gereken noktalar olduğu görülmektedir. Bu noktalardan biri katılımcıların gözlem tekniğinin kullanımına ilişkin görüşleridir. Angelo (1995, s.6-7) öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini gözlemlemek ve bu becerilerin geliştirilmesine yardımcı olmak için sürekli sınıf içi değerlendirmeleri önermektedir. "Karar tutanağı" olarak adlandırdığı bu etkinlik, öğrencilerin yöneltilen çeşitli sorulara ilişkin yazılı yanıtlarını ve öğretmen tarafından değerlendirilen bu yanıtların sınıf içerisinde paylaşılmasını içermektedir. (Akt., Şahinel, 2002). Bununla birlikte kapsamlı gerçekleştirilen gözlemlerde öğretmenlerin gözlem çizelgelerinden yararlanmaları, öğretmeni daha özgür bırakan informal gözlemlerde ise gözlemlerden elde ettikleri izlenimlerini açık uçlu sözel sorularla desteklemeleri ve alternatif değerlendirme yaklaşımlarının doğasına uygun olarak geri bildirim vermeleri gerekmektedir (Çepni, 2011).

Katılımcıların değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinde daha çok informal gözlemleri tercih ettikleri görülmektedir. Gözlem tekniğinin kullanılabileceğini ifade eden katılımcıların bir çoğunun ise gözlem sürecinde herhangi bir çizelgeden yararlandıklarına ya da süreçte öğrencilere geribildirim verdiklerine ilişkin bir açıklamada bulunmadıkları görülmektedir. Bu anlamda bazı katılımcıların değerlendirme sürecinde gözlem tekniğinin kullanımına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığı ya da var olan bilgilerini uygulamada yetersiz oldukları söylenebilir. Adanalı'nın (2008) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin alternatif değerlendirme yaklaşımlarını geleneksel yaklaşımlara göre daha çok tercih ettikleri ancak alternatif ölçme değerlendirme uygulamaları bakımından çok yeterli olmadıkları sonucuna ulaşılması araştırma bulgu ve yorumlarını destekler niteliktedir.

Geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının kullanılabileceğini belirten katılımcıların görüşleri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin bu yaklaşımları öğretmen adaylarına göre daha çok vurguladıkları belirlenmiştir Bu yaklaşımlara yönelik görüş belirten katılımcıların büyük çoğunluğunun ise "soru-cevap yöntemine ve yazılı sınavlara" değindikleri ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bu görüşlerinin eleştirel düşünme alanyazınıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü yazma düşünme becerilerini değerlendirmek ve desteklemek için zengin fırsatlar sunmakta, yazılı sınavlar ise öğrencilerin bir konudaki düşüncelerini açıklamalarına ve kendi çıkardıkları sonuçları yazmalarına olanak tanımaktadır (Doğanay ve Ünal, 2006). Katılımcıların görüşleri

alanyazınca desteklenmiş olsa da tartışılması gereken önemli bir nokta belirtilen bu uygulamaların niteliğine ilişkindir. Daha öncede değinildiği gibi eleştirel düşünmenin öğretimine ilişkin görüşlerinde soru-cevap yöntemine değinen bazı katılımcıların daha çok hatırlama ve kavrama düzeyinde soru örneklerine yer verdiği görülmüştür. Değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerde ise bazı katılımcıların yine hatırlama ve kavrama düzeyinde ve kapalı uçlu soru türlerine örnek vermesi bununla birlikte bazı katılımcıların ise doğru-yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli gibi soru türlerini yazılı sınavlarda kullandığına değinmesi, bu katılımcıların eleştirel düşünmenin değerlendirilmesinde yeterince bilgi sahibi olmadığının bir göstergesi olabilir. Çünkü Kutlu (2006) günümüzde öğrenci davranışlarını değerlendirmek amacıyla kullanılan çoktan seçmeli, kısa yanıtlı, doğru-yanlış, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı gibi bazı klasik test (sınav) yöntemlerinin problem çözme, okuduğunu anlama, eleştirel düşünme, yaratıcılık gibi üst düzey zihinsel süreçleri belirlemede yetersiz kaldığını ifade etmiştir (Akt., Kutlu ve diğerleri, 2008).

Eleştirel düşünmenin öğretiminde değerlendirme sürecine ilişkin bulgular genel olarak yorumlandığında, katılımcıların değindikleri değerlendirme tekniklerinin alanyazınla ilişkili olduğu görülmektedir. Ancak bazı katılımcıların görüşleri incelendiğinde değerlendirme sürecine dönük bu ifadelerinde uygulama sürecinde bir takım eksiklerin belirlenmesi nedeniyle bazı katılımcıların gerek alternatif, gerekse geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı ya da sahip oldukları bilgileri uygulamada yetersiz oldukları söylenebilir.

5.2.2. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimi Konusundaki Yeterlik Algılarına ve Bu Algılarının Nedenlerine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu bölümde yeterlik algısına ilişkin ortaya çıkan bulguların bütüncül bir şekilde tartışılması ve yorumlanması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yeterlik algılarına ilişkin görüşlerine ve bu görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik tartışma ve yorumlara yer verilmiştir. Daha sonraki aşamada ise katılımcıların bu algılarına ilişkin görüşleri, değinmiş oldukları yetersizlik ve yeterlik nedenleri bakımından tartışılarak yorumlanmıştır.

5.2.2.1. Eleştirel Düşünmenin Öğretimi Konusundaki Yeterlik Algılarına Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri, eleştirel düşünmenin öğretimine uygun yöntem-teknik ve stratejileri kullanabilmeleri, sınıf ortamını eleştirel düşünmenin öğretimine uygun şekilde düzenleyebilmeleri, eleştirel düşünme becerisinin gerçek yaşama aktarımını sağlayabilmeleri ve eleştirel düşünme becerisini değerlendirebilmeleri konusundaki yeterlik algılarının nasıl olduğuna ilişkin dördüncü bölümde sunulan bulgular, eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterlik algıları bakımından tartışılmıştır.

Ortaya çıkan bulgular eleştirel düşünmeye ilişkin yeterlik algıları bakımından değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının çoğunluğu bu konuda kendilerini orta düzeyde yeterli ve yeterli gördüklerini ifade etmiştir. Semerci ve Yanpar-Yelken (2010) tarafından gerçekleştirilen, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programındaki ortak becerilere ilişkin görüşlerinin araştırıldığı benzer bir çalışmada katılımcıların eleştirel düşünmeye yönelik bilgi düzeyi açısından kendilerini yeterli gördüklerinin belirlenmesi araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Araştırma bulgularını destekleyen bir başka çalışmada ise, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenciler için üst düzeyli düşünmenin ne olduğunu tanımlama maddesine dönük kendilerini oldukça yeterli buldukları belirlenmiştir (Kaya, 2008). Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik beceri düzeylerine ilişkin bulgularda ise katılımcıların büyük çoğunluğu eleştirel düşünme becerisine sahip olduğunu bir kısmı ise kısmen sahip olduğunu düşünmektedir. Özdemir'in (2005) üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin belirlenmesine yönelik çalışmasında, öğretmen adaylarının genel olarak orta düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları belirlenirken, bazı maddelerde ise yüksek düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu anlamda alanyazında gerçekleştirilen bu çalışma bulgularının araştırma sonuçları ile paralel olduğu görülmektedir.

Ortaya çıkan bulgular eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterlik algıları açısından değerlendirildiğinde ise sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun eleştirel düşünmenin öğretimine dönük sahip oldukları bilgi düzeyi açısından kendilerini orta düzeyde yeterli gördükleri, bu konuda kendini yeterli görenlerin ise sayıca az olduğu

dikkat çekmektedir. Bununla birlikte yöntem-tekniklerin kullanımına dönük yeterli ve yetersiz görenlerin sayıca birbirine yakın olduğu, ancak yeterli gören katılımcı sayısının biraz daha fazla olduğu görülmektedir. Sınıf ortamının düzenlenmesi, eleştirel düşünme becerisinin gerçek yaşama aktarımı ve değerlendirilmesi konusundaki katılımcıların çoğunluğu kendilerini yeterli gördüklerini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının ise çoğunluğunun eleştirel düşünmenin öğretimine dönük bilgi düzeyi açısından kendilerini orta düzeyde yeterli gördükleri, bu konuda kendini yeterli görenlerin de sayıca fazla olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu yöntem-tekniklerin kullanımı, sınıf ortamının düzenlenmesi, eleştirel düşünme becerisinin gerçek yaşama aktarımı ve değerlendirilmesi boyutlarında kendilerini yeterli görmektedir. Bu anlamda eleştirel düşünmenin öğretimi açısından sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kendilerini yeterli gördüklerini ortaya çıkarken, öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli algıladıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine dönük yeterlik algılarının yüksek olması, hizmet öncesinde aldıkları eğitimin yenilenen ilköğretim programlarına uygun olması ile açıklanabilir. Bunun yanı sıra katılımcıların lisans eğitimleri boyunca almış oldukları derslerin yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği program yapısına uygun olması, bu nedenle de aldıkları derslerde düşünme becerilerinin öğretimine yer verilmiş olması yeterlik algılarının yüksek olmasında etkili olabilir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin altı yıldan fazla olduğu göz önünde bulundurulduğunda ise aldıkları lisans eğitiminin 2005 yılında yenilenen ve yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı program yapısına uygun olmaması, bununla birlikte lisans mezuniyetlerinin üzerinden geçen zamanın fazla olması eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterlik algılarının daha düşük olmasında etkili olmuştur denilebilir.

Kaya'nın (2008) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterliklerini değerlendirdiği çalışmada, öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi, düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma, transferin öğretimi ve öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme boyutlarında kendilerini oldukça yeterli buldukları sonucuna ulaşılması da araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Semerci ve Yanpar-Yelken'in (2010) çalışmalarında ise sınıf öğretmenlerinin temel becerileri geliştirme yeterlikleri arasında Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim, problem çözme ve eleştirel düşünmede daha yeterli olduklarını belirttikleri görülmektedir. Ulaşılan bu sonuçlar araştırma bulgularını

desteklese de, bu çalışmanın diğer bir boyutunda ise sınıf öğretmenleri temel becerileri geliştirirken "temel becerileri ölçme ve değerlendirmede" zorlandıklarını ifade etmiştir. Çalışmanın bu boyutu araştırma bulgularına göre farklılık göstermektedir. Çünkü bu araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri eleştirel düşünme becerisini değerlendirme konusunda diğer boyutlara göre kendilerini daha yeterli görmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde ise farklı araştırmalarda öğretim programlarında vurgulanan alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının tam olarak uygulanamadığı, bu süreçte birtakım güçlüklerle karşılaşıldığı ve öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. (Gelbal ve Kellecioğlu, 2007; Adanalı, 2008; Kurt, 2008; Kuran ve Kanatlı, 2009; Arslan-Sağlam, Kaymakçıoğlu-Devecioğlu ve Arslan, 2009; Bay vd., 2010). Çakan (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları ise öğretmenlerin önemli bir kısmının ölçme ve değerlendirme uygulamaları konusunda kendini yetersiz algıladıklarını göstermektedir. Bu anlamda katılımcıların eleştirel düşünme becerisinin değerlendirilmesi boyutunda kendilerini daha yeterli gördükleri bulgusuna ulaşılması alanyazındaki araştırma sonuçları ile tutarlı görülmemektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde ve eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik bilgi düzeyi ile karşılaştırıldığında; değerlendirme süreci gibi uygulamaya yönelik bir boyutta kendilerini yeterli gören katılımcıların bu görüşlerinde, kılavuz kitapların uygulama sürecine dönük yönlendirici olmasının etkili olduğu söylenebilir. Öğretmen kılavuz kitaplarında kullanılan her etkinliğin sonunda ölçme-değerlendirme bölümünün yer alması ve bu bölümde alternatif değerlendirme yaklaşımlarına yönelik olarak akran değerlendirme, grup değerlendirme, öz-değerlendirme ve gözlem formu gibi örneklere yer verilmesi katılımcıların uygulamalarında yol gösterici olup, değerlendirme sürecine dönük yeterlik algılarını güçlendirmiş olabilir.

Bir önceki bölümde tartışılan, sınıf öğretmenlerinin değerlendirme sürecine ilişkin örnekleri dikkate alındığında da eleştirel düşünme becerisini değerlendirme sürecindeki gözlemlerinde herhangi bir formdan yararlanmadıkları, bu süreçte geri bildirim vermedikleri, yazılı sınavlarda ise doğru-yanlış, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli soru türlerini eleştirel düşünme becerisinin değerlendirilmesine kullandıkları görülmektedir. Örneğin sınıf öğretmenleri arasında görüş belirten bir katılımcı (bkz. s.235) SBS düzeyinde soru hazırladığını ve bu anlamda kendini yeterli algıladığını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarında da benzer yanıtlarla karşılaşılsa da, bu yanıtların sınıf öğretmenleri arasında daha fazla ortaya çıktığı görülmektedir.

Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun eleştirel düşünme becerisinin değerlendirilmesi konusunda kendilerini yeterli algıladıkları belirlense de, katılımcıların değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde ve ilgili alanyazındaki eleştirel düşünme becerisinin değerlendirilme sürecine dönük belirtilen noktalar göz önünde bulundurulduğunda, bazı katılımcıların değerlendirme sürecindeki uygulamaları bakımından çok da yeterli olmadıkları söylenebilir.

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. Kaya'nın (2008) çalışmasında öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili maddelere "oldukça yeterli" şeklinde katılım göstermeleri araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bununla birlikte çalışmada öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca almış oldukları derslerle düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma konusunda miktar bakımından zayıf da olsa anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'un (2002) ve Yavuz'un (2009) yeterlik algısına dönük çalışmalarında öğretmen adaylarının kendileri sınıf yönetiminde yeterlik alt boyutunda mesleki açıdan diğer boyutlara göre daha yeterli gördükleri ortaya çıkarken, Ekici'nin (2008) araştırmasında ise sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyini geliştirmede önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Bazı öğretmen adaylarının sınıf yönetimi dersinin etkisine görüşme sürecinde de değinmiş olması bu sonucu destekler niteliktedir. Bununla birlikte, eleştirel düşünmenin geliştirilebileceği bir sınıfın aşırı baskı ve korkudan uzak, olabildiğince demokratik bir ortam olması gerekir (Doğanay ve Ünal, 2006). Katılımcı ve demokratik bir sınıf atmosferi oluşturmada ise öğretmenin sınıf yönetimi ve disipline dönük anlayışı oldukça önemli görülmektedir (Saban, 2004).

Bu anlamda araştırma bulgularından ve alanyazın taramasından elde edilen bilgiler ışığında öğretmen adaylarının sınıf ortamını eleştirel düşünmenin öğretimine dönük düzenleyebilme konusundaki yeterlik algılarının daha yüksek olmasında sınıf yönetimi konusunda kendilerini daha yeterli görmelerinin etkisi olabilir. Bu konudaki yeterlik algılarında ise lisans öğrenimlerinde almış oldukları sınıf yönetimi dersinin etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğretim programlarındaki yeniliklerin hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına yansıması ve bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulamalar öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine uygun sınıf ortamı yaratma konusunda, aynı zamanda eleştirel düşünmenin öğretimine

dönük diğer boyutlarda da sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli görmelerinde etkili olabilir. Bu noktada araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yetersizlik ve yeterlik algılarının nedenlerine ilişkin ortaya çıkan bulguların tartışılması ve yorumlanması gerekmektedir.

5.2.2.2. Eleştirel Düşünme ve Öğretimi Konusundaki Yeterlik ve Yetersizlik Algılarının Nedenlerine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu bölümde sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve öğretiminde kendilerini yeterli ve yetersiz görme nedenlerine ilişkin bulguların bütüncül bir şekilde tartışılarak yorumlanması amaçlanmıştır. Bu amaçla katılımcıların öne sürdüğü nedenlerde öne çıkan kısımların öğretmen ve öğretmen adayları açısından karşılaştırılmasına dönük tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme ve öğretimine dönük yetersizlik nedenlerini çoğunlukla "eğitim eksikliğine", "çevresel etmenlere", "geçmiş yaşantıların olumsuz etkisine", "eğitim ortamındaki eksiklere" ve "programa dayalı nedenlere" bağladıkları görülmüş bununla birlikte tartışılması gereken diğer bir yetersizlik nedeninin ise sınıf öğretmenlerinin "yeniliklerle başa çıkmada zorlanmaları" olduğu belirlenmiştir.

Eğitim eksikliğine dayalı olarak kendilerini yetersiz gören katılımcıların bu görüşlerinde hizmet içi eğitim almamalarını ve uygulamaları çeşitlendirme bilgi eksikliğine sahip olmalarını sıklıkla vurguladıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen yeterliklerine dönük olup yenilenen ilköğretim programları kapsamında gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlerin temel becerileri kazandırmada, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda, temel becerilerin gerçek yaşama transferini sağlamada alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarını kullanmada ve süreç içerisinde etkinlikleri uygulamada bilgi ve donanım açısından eksikleri olduğu belirlenmiştir (Gelbal ve Kellecioğlu, 2007; Gülkaynak ve diğerleri, 2008; Şengül ve Üstündağ, 2009; Toptaş, 2011). Bu anlamda öğretmenlerin yetersiz hissetmelerinin nedenlerini uygulamaları çeşitlendirmede bilgi eksikliğine dayandırmaları alanyazınla tutarlı görülmektedir. Hizmet içi eğitim alma durumunun öz-yeterlik düzeylerine etkisini araştıran çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir. Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel-Evin (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin sahip oldukları yeterlik algılarının hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Karacaoğlu (2008) ise öğretmenlerin yeterlik algılarını araştırdığı çalışmasında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin kendilerini özellikle hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre okul, aile, meslektaş ve toplum ilişkilerinde daha yeterli algıladığı sonucuna ulaşmış, bu sonucu hizmet içi eğitimin öğretmenlerin yeterlik algısını yükselttiği şeklinde yorumlamıştır. Ortaçtepe'nin (2006) ve Şahin'in (2008) çalışmalarında ise öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumları ile yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptamıştır. Öğretmen yeterlik algılarını nicel boyutta farklı değişkenlere göre araştıran bu çalışmaların yanı sıra, Zohar ve Schwartzer (2005) araştırmalarının bir bölümünde fen bilgisi öğretmenlerinin üst düzey düşünmenin öğretimine dönük yeterliklerini gözlem yoluyla incelemişlerdir. Bu konuda bir eğitim sürecine katılan fen bilgisi öğretmenlerini eğitim sürecinin öncesinde ve sonrasında gözleyen araştırmacılar, bu eğitimin sonrasında düşünmenin öğretimine dönük boyutlarda öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarındaki etkililiğinin büyük oranda arttığını belirlemişlerdir. Bu çalışmanın sonuçlarında öğretmenlerin aldıkları eğitimin ardından özellikle eleştirel düşünme becerilerinin kazanımına dönük stratejilerin kullanımı konusunda ilerledikleri dikkate alındığında, düşünme becerilerinin öğretimi konusunda öğretmenlerin eğitim almalarının oldukça önemli olduğu söylenebilir. Saracaloğlu ve diğerleri (2010) ise hizmet içi eğitim alma durumunun yeterlik algısı üzerindeki etkisine dönük araştırma sonuçlarında ortaya çıkan farklılaşmanın eğitimlerin niteliğiyle ilişkili olabileceğini belirtmişlerdir.

Bu araştırma açısından değerlendirildiğinde de düşünme ve öğretimine yönelik hizmet içi eğitim alan beş katılımcının olduğu görülmektedir. Farklı alanlarda hizmet içi eğitim alan katılımcıların çoğunluğu ise bu eğitimlerin nitelikli olmadığını ve fayda sağlamadığını ifade etmiştir. Narin'in (2009) çalışmasında da öğretmenlerin genel olarak düşünme ya da eleştirel düşünmeye yönelik katıldıkları hizmet içi eğitimleri yetersiz buldukları belirlenmiştir. Bu anlamda sınıf öğretmenlerinin yeterlik algılarını hizmet içi eğitim almamaları ve donanım ve bilgi eksikliğine dayandırmaları ilgili alanyazınla tutarlı olan nedenler arasında gösterilebilir.

Yetersizlik algısının nedenleri arasında gösterilen diğer kategorilerde ise çevresel etmenlere (yetersiz aile desteği), eğitim ortamındaki eksiklere (sınıf mevcutlarının fazlalığı ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersizliği) ve programa dayalı nedenlere (programa ve kılavuz kitaplara bağlı kalma zorunluluğu, ders çeşitliliğinin fazla olması, kullanımı uygun olmayan konular ve program yoğunluğu) değinildiği görülmektedir.

Katılımcıların yetersizlik algısının nedenlerine ilişkin bu bulgular dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisinin gelişimini engelleyen etmenleri vurguladıkları söylenebilir. Çünkü alanyazında da belirtildiği üzere okulların yapısı, iç mekânların düzenlenmesi, sınav odaklılık, eğitimdeki ezber olgusu, sınıfların kalabalık olması, zaman yetersizliği, içeriğin çok yüzeysel ve geniş olması, öğretmenlerin bilgiyi dağıtan; öğrencilerin ise pasif alıcı rolünde olmaları gibi nedenler düşünmenin gelişimini engellemektedir (Onosko, 1991; Özdemir, 2005; Gürkaynak ve diğerleri, 2008). Farklı araştırma sonuçları dikkate alındığında ise öğretmenlerin öğretim sürecinde; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersizliği, fiziksel olanakların yetersizliği, zaman sorunu ve sınıf mevcutlarının fazlalığı gibi sorunlarla karşılaştığı görülmektedir (Yapıcı ve Leblebicier, 2007; Yağcı, 2008; Vural, 2008; Narin, 2009). Bu araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin de öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlüklerde benzer nedenlere değinmesi bu görüşü destekler niteliktedir. Bu anlamda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmenin gelişimini engelleyen faktörlere ve öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlara dayalı olarak yetersizlik algılarını açıkladıkları söylenebilir. Öğretmen yeterliğine dönük alanyazın incelendiğinde ise, yeterlik algısının boyutlarının genel öğretim yeterliği ve kişisel öğretim yeterliği olarak açıklandığı görülmektedir (Gibson ve Dembo,1984).

Davies (2004), kişisel öğretim yeterliğinin bir birey olarak öğretmenin öğrenci öğrenmesini etkileyen gerekli öğretimsel davranışları sergilemede kişisel yeterliğine ilişkin inancı olduğunu belirtirken, genel öğretim yeterliğinde ise öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi gibi dışsal etmenlerin üstesinden gelebilmesine dönük yeterlik inancı olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen yeterlik algısıyla üst düzey düşünmeye verilen önem arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında ise üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi ile kişisel öğretim yeterliği arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir araştırmada ise öz-yeterliğin içsel ve dışsal ayrımının olduğu belirtilmiş, bu noktada içsel faktörlerin kişisel etki ve güç algılarını yansıttığı, dışsal faktörlerin ise sınıf dışındaki etmenlerin etkisi ve gücü olduğu ifade edilmiştir (Guskey ve Passaro, 1994, Akt., Schunk, 2009).

Bu anlamda araştırma bulgularından ve alanyazın taramasından elde edilen bilgiler ışığında öğretmenlerin yetersizlik nedenlerinde eleştirel düşünmeyi engelleyen etmenler ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerden yola çıkarak, dışsal nedenlere yükleme yaptığı, kişisel yetersizliğine dönük nedenlerden çok genel öğretim yetersizliklerine dönük nedenleri vurguladıkları söylenebilir.

Geçmiş yaşantıların olumsuz etkisini yetersiz hissetmelerinin nedenleri arasında gösteren sınıf öğretmenlerinin ise daha çok geçirdikleri eğitim yaşantılarının ve yetişme tarzlarının olumsuz etkisinden söz ettikleri görülmüştür. Gerçekleştirilen araştırmalarda öz-yeterlik algısını biçimlendiren kaynaklardan en etkili olanının bireyin geçmiş performansları ve kişisel deneyimleri olduğu belirtilmiştir (Bandura, 1977; Henson, 2001). Bireyin geçmişte yaşadığı başarılı deneyimleri ve performansları yeterlik algılarını arttırırken, başarısızlıkları ise öz-yeterliklerini düşürmektedir (Pajares, 2003). Katılımcıların yeniliklerle başa çıkmada zorlanmaları ise eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde kendilerini yetersiz görme nedenlerinden bir diğeridir. Bu katılımcıların yeniliklerin gerisinde kaldığına, meslek içerisinde eleştirel düşünmeyi benimsemesinin yavaş olduğuna ve eleştirel düşünmenin öğretimine dönük ayrı bir çaba sarf etmediğine değinerek görüşlerini açıkladıkları görülmüştür. Katılımcıların belirttiği bu nedenlerin diğer boyutlara göre farklılaştığı ve üzerinde tartışılması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü katılımcıların yetersizliklerini açıkladıkları diğer nedenlerin büyük çoğunluğunda (çevresel etmenler, eğitim ortamındaki eksikler ve programa dayalı nedenler) dışsal etmenlere vurgu yaptıkları, yeniliklerle başa çıkmada zorlanmalarında ise kişisel öğretim yeterliklerini vurguladıkları söylenebilir. İki bin beş yılında yenilenen ilköğretim programlarının üzerinden geçen zaman göz önünde bulundurulduğunda da yeniliklerle başa çıkmada zorlandığını belirten bu katılımcıların yetersizlik algısının örtük nedenleri arasında mesleki kıdemlerinin yüksek olmasının etkisi olabilir. Çünkü bu yönde görüş belirten katılımcıların mesleki kıdemlerinin 20 yıl ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Ancak bu görüşü desteklemeyen araştırma sonuçlarına ulaşıldığı da görülmektedir. Kayhan'ın (2008) araştırmasında mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin ilköğretim programlarını kabullenme düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmış ve mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin yenilikleri kabul etmede önemli olan meslek doyum düzeylerinin yüksek olacağı ve daha olumlu bir yaklaşım içerisinde olacağı ifade edilmiştir. MEB'in (2008) öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerini belirlemeye yönelik çalışmasında ise farklı dersler ve öğretim süreçlerine yönelik hizmet içi eğitim gereksinimleri, öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından incelenmiş ve yeni yaklaşımlar konusunda hizmet içi eğitim gereksinimi duyan öğretmenlerin çoğunluğunun mesleki kıdeminin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazında benzer çalışmalarda da öğretmenlerin yeniliklerle başa çıkmada zorlanmalarının mesleki kıdemlerinin yüksek olmasıyla açıklanabileceği görüşünü destekleyen ve aynı zamanda bu görüşle

örtüşmeyen sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Ancak araştırmacı tarafından yorumlanan bu durumun sınırlı sayıdaki katılımcının görüşüne ilişkin olduğu da göz ardı edilmemelidir. Bununla birlikte araştırmacının katılımcılara ilişkin gözlemleri, katılımcıların kişisel bilgileri ve diğer sorulara ilişkin yanıtları göz önünde bulundurulduğunda yeniliklerle başa çıkmada zorlanmalarında mesleki kıdemlerinin yüksek olmasının etkisi olabilir. Bununla birlikte katılımcıların mezun oldukları yükseköğretim kurumları incelendiğinde ise hiçbir katılımcının eğitim fakültesi mezunu olmadığı dikkat çekmektedir. Bu anlamda görüş belirten dört katılımcının yeniliklerle başa çıkmada zorlanmaları eğitim fakültesi mezunu olmamalarıyla da ilişkilendirilebilir. Ece'nin (2007) araştırma sonuçları da bu görüşü destekler niteliktedir Bu araştırmada eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim programının eğitim durumuna ilişkin en olumlu görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı bunun nedeninin yeni programın eğitim fakültesi mezunları tarafından kabul görmesi ve uygulamada çok fazla zorlukla karşılaşmamaları ile ilişkilendirilebileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte araştırmada yeniliklerle başa çıkmada zorlandıklarını belirten katılımcıların güncel bilgilere ulaşmak adına kullandıkları bilgi kaynakları incelendiğinde (bkz. Tablo 3.1.1) bilimsel kaynakları kullanmadıklarını ve bilimsel toplantılara katılmadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların mesleki gelişim türüne dönük kitap okumadıklarını belirtmiş olmaları (bkz. Tablo 3.1.2) yeniliklerle başa çıkmalarında zorlanmalarının nedenleri arasında gösterilebilir.

Genel bir ifadeyle; katılımcıların yeniliklerle başa çıkmada zorlanmalarının nedeni mesleki kıdemlerinin yüksek olması, eğitim fakültesi mezunu olmamaları ve bu nedenle de yenilenen ilköğretim programlarını tam anlamıyla kabullenememeleri ile ilişkili olabilir. Bununla birlikte yeniliklerle başa çıkmada zorlanmalarının nedeni eleştirel düşünme becerilerinin gerekliliğine dönük farkındalık düzeylerinin düşük olması ile de açıklanabilir. Çünkü eğitim fakültesi mezunu olmayan bu katılımcıların düşünme ve öğretimine dönük herhangi bir eğitime katılmamış olması, bununla birlikte bilimsel kaynakları ve toplantıları güncel bilgilere ulaşmak adına kullanmıyor olmaları ve mesleki gelişim türüne dönük kitap okumadıklarına değinmeleri, katılımcılar tarafından belirtilmediği halde bu konuda nitelikli bir eğitime gereksinim duyduklarının da göstergesi olabilir.

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. Yalçın ve Öçal'ın (2010) sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançlarına dönük araştırmalarında, kendilerini matematik öğretiminde yeterli bulmayan katılımcıların bu inançlarının arkasındaki nedenleri geçmişte yaşanan olumsuz durumlar ve geri dönütler teması altında üniversite eğitimlerinin teorik olmasıyla açıklamaları araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Araştırma bulguları ile benzer sonuçlara ulaşılan bir başka çalışmada ise öğretmen adayları okul öncesi eğitim programını uygulama konusunda kendilerini kısmen yeterli gördüklerini belirtmişler ve bu konudaki görüşlerini üniversite eğitimlerinin yetersiz olması ile açıklamışlardır (Girgin, Akamca, Ellez ve Oğuz, 2010). Yeşilyurt ve Karakuş'un (2011) öğretmenlerin adaylık sürecinde karşılaştıkları problemleri belirlemeye dönük çalışmalarında, göreve yeni başlayan aday öğretmenlerin lisans eğitimleri ile uygulama arasındaki farka değinerek problem yaşadıklarını dile getirmeleri, öğretmen adaylarının lisans eğitimin eksikliğine yaptığı vurguyu destekler niteliktedir. Bu anlamda öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretiminde kendilerini yetersiz görmelerinde lisans eğitimlerinde gördükleri eksiklerin oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının yetersizlik algılarına kaynaklık eden diğer bir etmenin ise mesleki deneyim eksikliği olduğu görülmektedir. Çapri ve Kan'ın (2007) öğretmenlerin kişiler arası öz- yeterlik inançlarını farklı değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin hizmet sürelerinin artmasıyla birlikte öz-yeterlik inançlarının da arttığı ortaya çıkmıştır. Bandura'nın (1977, 1997) yeterlik algısında bireyin doğrudan yaşadığı başarılı deneyimlerin bu algıya yön veren temel kaynaklar arasında olduğu dikkate alınırsa, öğretmen adaylarının meslekleri ile ilgili doğrudan başarılı deneyimleri yeterince yaşamamış olmaları kendilerini yetersiz görmelerinde etkili olabilir. Bu görüşü destekleyen bir başka çalışmada ise öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlendirme sürecindeki etkiliğini karşılaştırılmış ve öğretmenlerin öğretmen adaylarına göre etkili olduğu sonucuna ulaşılarak, bu farklılığın ortaya çıkmasında öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerinin etkili olabileceği ifade edilmiştir (Mertler, 2004).

Bu anlamda öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine dönük yetersiz hissetme nedenlerinin gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla tutarlı olduğu ortaya çıkarken, katılımcıların eleştirel düşünmenin öğretiminde kendilerini yetersiz görmelerinde lisans eğitiminin eksikliğinin yanı sıra mesleki deneyim eksikliğinin de büyük oranda etkili olduğu söylenebilir.

Yetersiz hissetme nedenlerini bilgi kaynaklarını kullanmamaları ile ilişkilendiren katılımcıların araştırma yapmamaları ve kitap okumamalarını sıklıkla dile getirdikleri görülürken, sosyal etmenler ve karşılaştırmalar altında çevredeki bireylere göre kendilerini kıyasladıkları ya da çevrenin yetersizliği ve sınırlamasına dayalı olarak kendilerini yetersiz algıladıkları ortaya çıkmıştır. Bandura (1977, 1997) yeterlik algısına kaynaklık eden etmenler arasında bireyin geçmiş deneyimlerinin yanı sıra, ikinci bir kaynak olarak dolaylı yaşantıları göstermiştir. Bu yaşantılar bireylerin diğer kişilerin etkinliklerini gözlemesini içermektedir. Bu deneyimlerin bir kısmı diğer bireylerle yapılan toplumsal karşılaştırmalardan oluşurken, bireylerin kendilerini algılama yeterliğinin gelişmesine de güçlü şekilde etki edebilir (Pajares, 2003).

Öğretmen adaylarının yetersizlik algılarının diğer bir boyutunda ise mesleki kaygı, uyum sorunu ve yeniliklerle başa çıkma kaygısı gibi kişisel özelliklerinin ve duyuşsal etmenlerin etkisi olduğu görülmektedir. Yeşilyurt ve Karakuş'un (2011) öğretmenlerin adaylık sürecinde karşılaştıkları problemleri belirlemeye dönük çalışmalarında, göreve yeni başlayan aday öğretmenlerin değindikleri problemler arasında mesleğe ve okula uyum sorunu olduğu görülürken, öğretmen adaylarının mesleğe dönük kaygılarıyla benzer görüşlere ulaşıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra bireylerin duygusal durumu kişisel yeterliklerine ilişkin yargılarını etkilerken, bu duyguların olumlu olması yeterlik algısını arttırmakta, umutsuzluğu ise azaltmaktadır (Bandura, 1994). Bu anlamda katılımcıların kendilerini yetersiz görmelerinde etkili olduğunu düşündükleri nedenlerin farklı çalışmalarda da ortaya çıktığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yeterlik algılarının nedenlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde çoğunlukla görüş belirtilen temaların her iki grupta da ortak olduğu sonucuna ulaşılmış, bu nedenle katılımcıların görüşleri bir arada tartışılıp yorumlanmıştır. Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yeterlik algılarının nedenlerine ilişin bu görüşlerinde ise geçmişte yaşadıkları olumlu durumların ve dönütlerin, kişisel özelliklerinin ve duyuşsal etmenlerin ve bilgi kaynaklarını kullanmalarının etkisine değindikleri belirlenmiştir.

Elde edilen bulgularda sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun ise yeterlik algılarını geçmiş yaşantıların olumlu etkisine dayandırdıkları ortaya çıkmıştır. Daha öncede belirtildiği gibi (Bandura, 1977) bireyin geçmişte yaşadığı başarılı deneyimleri yeterlik algısının temel kaynağı olarak görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının geçmişte yaşanan olumlu durumlar altında bu deneyimlerini ise lisans eğitiminin ve staj okulu deneyiminin etkisiyle açıkladıkları ortaya çıkmıştır.

Yeterlik algısına dönük gerçekleştirilen farklı araştırmalarda öğretmen adaylarının bu algılarının nedenlerini üniversitede aldıkları eğitimle ve staj deneyimleri ile ilişkilendirmeleri ise araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir (Vural-Ekinci ve Hamurcu, 2008; Yalçın ve Öçal, 2010).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşleri bütüncül bir şekilde değerlendirildiğinde ise bazı katılımcıların yeterlik algılarının nedenini lisans eğitiminin etkisi ile ilişkilendirdikleri; bazılarının ise kendilerini yetersiz görme nedenini lisans eğitiminin etkisine dayandırdığı görülmektedir. Katılımcılar arasında farklılık gösteren bu durumun nedeni bazı katılımcıların derslerde eleştirel düşünmeye yönelik verilen bilgileri yeterli bulması ile bazılarının ise eleştirel düşünmenin öğretimini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmeleri adına verilen bilgileri tam anlamıyla yeterli bulmamasıyla açıklanabilir. Aynı dersleri aldıkları halde bu derslerin eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterliklerine katkısını farklı yönde yorumlayan katılımcıların bu algılarında derslerin niteliğine dönük kişisel algılarının farklılaşması etkili olmuştur denilebilir.

Araştırma bulgularıyla paralel diğer bir sonuç ise öğretmen adaylarının yeterlik algılarında staj deneyiminin etkili olduğunu ifade etmiş olmalarıdır (Girgin ve diğerleri, 2010). Bu anlamda araştırma bulguları ve ilgili alanyazındaki çalışmaların sonuçları dikkate alındığında lisans eğitiminin ve staj okulu deneyiminin öğretmen adaylarının yeterlik algılarını olumlu etkilediği söylenebilir.

Geçmişte yaşanan olumlu durumlar ve dönütlere değinen sınıf öğretmenlerinin yeterlik algılarında ise etkili algıladıkları uygulamalarının, mesleki deneyimlerinin, öğrencilerin olumlu davranışlarını gözlemelerinin ve çevreden aldıkları olumlu dönütlerin etkili olduğu görülmektedir. Bu nedenlerin arasında ise etkili algılanan uygulamalar ve öğrencilerin olumlu davranışlarına dönük görüş belirten katılımcıların sayıca fazla olduğu dikkat çekmektedir. Bireyin geçmişte yaşadığı başarılı performansları yeterlik algısının temel kaynağı olmakla birlikte (Bandura, 1977), tartışılması gereken önemli bir nokta ise, bireylerin etkili algıladıkları bu performanslarının ya da öğrenci davranışlarının niteliğine ilişkindir. Önceki bölümde tartışıldığı gibi katılımcıların bazı uygulamalarında yetersizlikler olduğu belirlenmiştir. Ancak katılımcıların bu uygulamaları etkili olarak algılamaları eleştirel düşünmenin öğretimine dönük kendilerini yeterli algılamalarına da etki etmektedir. Celep'e (1998) göre kişisel yeterlik duygusunun temelinde yatan öğretmenin mesleki yeterliğini kişisel anlayışa dayandırması ve kendini olumlu olarak algılamasıdır (Akt., Sünbül ve Arslan, 2007).

Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu (2005) ise ilköğretim programlarını ve uygulamalarını öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirdikleri çalışmalarında, öğretmenlerle gerçekleştirdikleri görüşmelerin sonucunda katılımcıların çoğunun kendi öğretmenlik yeterliğini yüksek düzeyde algıladıklarını belirlemişler ancak sınıf içi gözlemleri sonucunda uygulamadaki yeterliklerinin, algıladıklarından çok daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Akt., Gürkaynak ve diğerleri, 2008). Gerçekleştirilen bu çalışmada ise sadece görüşmelerden yararlanılması ve gözlem şansının olmaması araştırmanın sınırlıkları arasında gösterilebilir. Çünkü öğretmenlerin uygulama sürecine dönük eksikleri görüşme sorularında verdikleri örnekler çerçevesinde belirlenmiştir. Ancak bu görüşmelerden elde edilen bulgular ve alanyazından elde edilen bilgilerin ışığında bazı sınıf öğretmenlerinin kendini yeterli algılamasında, etkili olduğuna inandıkları uygulamaların ve olumlu gördükleri öğrenci davranışlarının büyük ölçüde önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin geçmişte yaşanan olumlu durumlar ve dönütler arasında değindikleri diğer yeterlik nedenleri arasında ise mesleki deneyimlerinin yer aldığı görülmektedir. İlgili alanyazında mesleki deneyimin ya da meslekteki çalışma süresinin uygulama sürecine dönük yeterlik algısı üzerinde etkili olduğunu gösteren farklı çalışmaların olması, araştırma bulgularını destekler niteliktedir (Chester ve Beaudin, 1996; Imant ve De Brabender, 1996; Çapri ve Kan, 2007; Cheung 2008; Yayla, 2011). Sünbül ve Arslan (2007) meslek yaşamında kazanılan deneyimlerin bireylerin yaptıkları iş konusunda kendilerini daha rahat hissetmelerine ve meslek becerileri konusunda da daha yeterli görmelerine etki edebileceğini belirtmişlerdir. Bu anlamda öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterlik algılarını güçlendirdiği söylenebilir. Öte yandan çevreden alınan olumlu dönütlerin de yeterlik algılarının nedenleri arasında gösterildiği belirlenmiştir. Cheung (2008) de öğretmen yeterlik algılarına dönük çalışmasında öğretmenlik uygulamaları sonucunda kazanılan deneyimlerin yeterlik algısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşırken, öğrencilerin ve velilerin öğretmene güveni ve saygısının da yeterlik algısı üzerinde etkili olduğunu bulmuştur. Araştırma sürecindeki bulgulara paralel olarak ortaya çıkan bu durumu Bandura (1994) toplumsal onay ya da sözel ikna kavramları ile açıklamıştır. Bu kaynağa göre bireylerin bir eylemi yerine getirmek için sahip oldukları kapasitelerine ilişkin sözel ifadelerle onaylanması, bireylerin gösterecekleri çabayı harekete geçirmede ve bu çabanın süreklilik göstermesinde önemli görülmektedir. Bu anlamda katılımcıların yeterlik algılarını açıkladıkları görüşlerinin alanyazınla tutarlı olduğu ve

sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmenin öğretiminde kendilerini yeterli görmelerinde mesleki deneyimlerinin ve çevreden aldıkları dönütlerin oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sürecinde ortaya çıkan bulgular incelendiğinde sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının bilgi kaynaklarını kullanmalarını da yeterlik algılarının nedenleri arasında gördükleri belirlenmiştir. Eleştirel düşünmenin öğretiminde kendilerini yeterli gören her iki katılımcı grubu da bilgiye ulaşmada çevreyle etkileşim kurduklarını, kitap okudukları ve araştırma yaptıklarını dile getirirken, öğretmen adayları bu kaynaklara ilaveten güncel olayları takip ettiklerini, sınıf öğretmenleri ise hizmet içi eğitim kurslarına katıldıkları ve kılavuz kitaplardan yararlandıkları belirtmişlerdir. İlgili alanyazın incelendiğinde, Senemoğlu (2007), bireyin doğrudan kendi yaptığı başarılı ve başarısız etkinlikler sonucunda elde ettiği bilgilerin yeterlik algısının temelini oluşturan kaynaklar arasında olduğunu ifade etmiştir. Henson'un (2001) öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin kullandıkları yöntemleri çeşitlendirmek adına araştırma yapmaya eğilimli olduğu sonucuna ulaşması ise araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Buna ilaveten gerçekleştirilen araştırmalar belirli bir işi başarmak için gereksinim duyulan bilgi ve becerileri taşımayan bireylerin öz-yeterlik algısı ne kadar güçlü olursa olsun, başarılı olamadıklarını göstermektedir (Özerkan, 2007). Katılımcıların kişisel bilgileri incelendiğinde ise sınıf öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğunun bir senede okudukları ortalama kitap sayısının, 10'un üzerinde olduğu, güncel bilgilere ulaşmak adına ise en sık kullandıkları bilgi kaynağının internet olduğu görülmektedir. Bu anlamda katılımcıların kişisel bilgileri doğrultusunda belirttikleri görüşlerinin de bilgi kaynaklarını kullanmalarını yeterlik algısının nedenleri arasında göstermelerini destekler niteliktedir.

Bu anlamda katılımcıların bilgi kaynaklarını kullanmalarının kendilerini yeterli algılamalarında oldukça etkili olduğu söylenebilir. Diğer bir boyutta sınıf öğretmenlerinin bazılarının yeterlik algılarının nedenlerini açıklarken kılavuz kitaplardaki bilgilerden yararlandıklarına değinmeleri, öğretmen kılavuz kitaplarının sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmenin öğretimine dönük yeterlik algılarını güçlendirdiğinin de bir göstergesi olabilir.

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yeterlik algılarının nedenlerini açıkladıkları diğer kaynağın ise kişisel özellikler ve duyuşsal etmenler olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının "yeniliklere ve gelişime açık olma, iletişim becerisi, eleştirel bakış açısı, hoşgörülü olma ve yaratıcı olma, mesleğe

dönük özgüven, çaba gösterme, mesleği sevme, önem verme, istek duyma ve gerekliliğine inanma" gibi kişisel özelliklerini ve duyuşsal etmenleri vurguladıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmen niteliklerine dönük çalışmalarda, etkili bir öğretmenin yeniliklere ve eleştiriye açık olma, hoşgörü, açık görüşlülük ve objektiflik, yüksek başarı beklentisi cesaretlendirici ve destekleyici olma, yaratıcılık, sorun çözmede çaba harcama, öğretmeye karşı ilgi, kendine güven, etkili iletişim becerisi gibi özelliklere sahip olması beklenmektedir. (Çetin, 2001; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Pehlivan, 2005; Şahin, 2010). Yapılan araştırmalarda ise öğretmenin eğiliminin, sosyalleşmesinin, kişilik özelliklerinin, okul örgütünün, veli-öğretmen ilişkilerinin yeterlik duygusunu etkilediği görülmektedir (Sünbül, 1996). Pehlivan (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının iletişim becerilerine dönük algılarının meslek yaşamlarını olumlu yönde etkileyecek ölçüde yüksek olduğu sonucuna ulaşılması araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Öğretim sürecinin etkililiğini sağlamada öğretmenlerin sahip olduğu kişisel özelliklerinin önemli olduğu görülmekle birlikte öğretmenlerin bu kişisel özelliklerin yanında bir takım mesleki yeterliklere de sahip olması beklenmektedir. Araştırma sürecinde ise eleştirel düşünmenin öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesinde katılımcıların belirttikleri kişisel özelliklerin yanı sıra gerekli mesleki becerilere ne derece sahip olduğu, diğer bir ifadeyle bireyin kendi yeterliğine dönük algısını değerlendirmede ne kadar objektif olduğu tartışılması gereken bir konudur. Bireylerin sosyal beğenilirlik olgusundan dolayı sorulara dürüst yanıt vermemelerine değinen Kağıtçıbaşı (1999), bu durumlarda sadece soru sormanın yeterli olmadığını ve bu gibi ölçümler için davranışların gözlenmesi gibi farklı yolların kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu anlamda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sahip oldukları kişisel özellikler ve duyuşsal etmenlere ilişkin davranışlarının gözlem yoluyla belirlenebileceği düşünüldüğünde, araştırma sürecinde elde edilen bulgular katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerle sınırlandırılmış bu özelliklere ne derece sahip olduklarından ziyade yeterlik algılarının nedenlerinde bu özelliklerin etkisine odaklanılmıştır. Korkmaz'ın (2002) da belirttiği gibi kişinin bir davranışı yapabileceğine dair kendine olan inancı ve yaptığı davranışın sonucunun başarılı olabilmesi ile ilgili beklentileri kişinin davranışı yapmasında etkilidir. Yapılacak davranışın sonucu önemli, fakat kişinin bu davranışı yapabilirliğine ilişkin inancı daha da önemlidir. Diğer bir açıdan öğretmenlik mesleğinin nitelikli biçimde yürütülmesinde mesleğini sevme, kendini adama, kendine güven gibi duyuşsal

özelliklerin önemli rol oynadığı (Özdemir, 2008) göz önünde bulundurulduğunda, sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının sahip olduklarına inandıkları bu kişisel özelliklerin ve duyuşsal etmenlerin, eleştirel düşünmenin öğretimine dönük yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

5.3. İlköğretim Programlarının Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmadaki Yeterliğine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu bölümde ilköğretim programlarının eleştirel düşünme becerisini kazandırmadaki yeterliğine ilişkin bulgular öğretim programlarında yer alan etkinlikler ve dersler bakımından tartışılarak yorumlanmıştır.

5.3.1. İlköğretim Programlarında Yer Alan Etkinliklerin Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmadaki Yeterliğine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

İlköğretim programlarındaki etkinliklerin eleştirel düşünme becerisini kazandırmadaki yeterliğine ilişkin bulguların tartışıldığı bu bölümde öncelikle sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öğretim programlarındaki etkinliklere yönelik görüşlerine ilişkin bulgular tartışılmış, sonraki kısımda ise sınıf öğretmenlerinin etkinlikleri uygulamada karşılaştıkları güçlüklere ve bu güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik önerilerine yönelik ortaya çıkan bulgular tartışılarak yorumlanmıştır.

5.3.1.1. Etkinliklere Yönelik Olumlu ve Olumsuz Görüşlere İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisinin öğretimine dönük etkinliklere ilişkin görüşlerinde sınıf öğretmenlerinin etkinliklere yönelik olumlu ve olumsuz görüş belirttikleri, öğretmen adaylarının ise etkinlikler konusunda tam anlamıyla bilgi sahibi olmadığı belirlenmiştir. Etkinliklere yönelik bilgi sahibi olduğunu ifade eden öğretmen adayları ise etkinliklere yönelik olumlu görüş belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının etkinliklere yönelik olumlu görüşleri incelendiğinde katılımcılar etkinliklerin düşünmeye rehberlik ettiğini belirterek bu doğrultuda etkinliklerin araştırma ve sorgulamaya dönük olduğunu,

öğrencilere çok yönlü bakış açısı sağladığını ve öğrencileri aktif kıldığını belirtmişlerdir. Diğer bir boyutta ise kişisel ve sosyal becerilerin gelişimi adına etkinlikleri önemli bulan katılımcılar, etkinliklerin görüşlerin ifade edilmesinde aracı olduğuna ve öğrencilerin özgüvenini arttırdığına değinmişlerdir. İlgili alanyazın taramasında bulguları destekleyen sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Ece'nin (2007) çalışmasında öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi etkinliklerinin öğrencileri aktif hale getiren yöntem ve tekniklerin kullanılmasına olanak sağladığı ve öğrencileri bilgiye ulaşmada teknoloji kullanımına yönlendirdiği yönündeki görüşlere katıldıkları ortaya çıkmıştır. Kan'ın (2006) araştırmasında ise sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmada etkililik düzeyi ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında bulunan öğrencilerin programın "düşünerek hareket etmelerini sağladığı" yönündeki görüşü etkili düzeyinde benimsemiş olmaları, öğretmen ve öğretmen adaylarının bu etkinliklerin düşünmeye rehberlik ettiği yönündeki görüşlerini destekler niteliktedir. Peker ve Halat (2008) çalışmalarında ise sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun yeni programın uygulanmasıyla birlikte öğrencilerin yaparak, yaşayarak öğrenmelerini sağlayan etkinliklere yer verildiğini, öğrencilerin derse aktif katılımının sağlandığını belirttikleri görülmektedir.

Kamber'in (2007) çalışmasında da öğretmenlerin etkinlikleri genel olarak öğrencilere araştırma, proje üretme, işbirliği, işlevsellik ve yaratıcılık becerilerini kazandırma adına olumlu gördükleri belirlenmiştir. Coşkun'un (2007) sosyal bilgiler programı hakkındaki öğretmen görüşlerine dönük çalışmasında ise katılımcıların uygulanan etkinliklerin sosyal bir ortam yaratmada katkı sağladığını belirttikleri görülmektedir. Araştırma bulgularıyla paralel olan bu sonucu yorumlayan araştırmacıya göre grup çalışmalarına programda fazlaca yer verilmiş olması katılımcıları sosyal bir ortam yaratmaya teşvik etmiştir.

Bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin etkinlikleri görüşlerin ifade edilmesinde aracı bulmaları ve öğrencilerdeki özgüveni arttırdığında değinerek kişisel ve sosyal becerilerin kazanımına vurgu yapmaları etkinliklerde grup çalışmalarına sıklıkla yer verilmesi ile ilişkili olabilir. Peker ve Halat'ın (2008) da değindiği gibi yeni programla birlikte birtakım bilgi ve becerilerin kazandırılmasının öğrencilerin özgüvenlerini kazanmasında da önemli rol oynayacağı düşünülebilir.

Bununla birlikte yapılandırmacı yaklaşımı temel alan öğretim programlarındaki etkinliklerde öğrencilerin merkeze alınarak, sürece aktif katılımlarının sağlanması, tartışarak, görüşlerini açıklayarak, sorgulayarak, etkileşim kurarak sürece katılması ve

bu süreçte problem çözmeye ve araştırma yapmaya yönlendirilmeleri amaçlanmaktadır. (Kıroğlu, 2006). Eleştirel düşünme becerisinin de içerisinde olduğu temel becerilerin yanı sıra, kişisel nitelikler ve değerler, sosyal katılım, iletişim ve empati gibi sosyal becerilerin kazanımını hedefleyen program yapısı düşünüldüğünde ise, katılımcıların etkinliklere yönelik olumlu görüşlerinin alandaki farklı çalışmaların yanı sıra öğretim programlarının temel amaçlarıyla da tutarlı olduğu da ortaya çıkmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin etkinliklere yönelik olumsuz görüşleri incelendiğinde ise, etkinliklerin düşünmeye yönlendirmediğini, bununla birlikte etkinliklerde ayrıntılı ve birbirinden kopuk bilgiye odaklanıldığını belirttikleri görülmektedir. Etkinliklere yönelik olumsuz görüşlerin benzer olduğu Yağcı'nın (2008) çalışmasında da öğretmenlerin etkinliğin içeriği bölümünde ders kitapları ile ilgili sorunlarla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgiler programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinliklerin yeterince açık ve anlaşılır olmadığını ifade eden öğretmenlerin bunun yanı sıra etkinlikleri öğrenci seviyesinin üzerinde buldukları ve üst düzey düşünme becerisi gerektiren bu etkinlikleri uygulayamadıklarına değindikleri görülmüştür. Coşkun'un (2007) çalışmasında etkinliklerin birbiri ile uyum içerisinde olmadığını düşünen öğretmenler ise etkinlikler arasında çok iyi ve çok kötü örneklerin bulunduğunu belirtirken en çok kitapların kazanımlara uygun olmadığını ve etkinlikleri uygulama aşamasında zaman sıkıntısı çektiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırma sürecinde etkinliklerin eleştirel düşünmeyi kazandırmadaki yeterliğine dönük görüşlerinde etkinliklerin düşünmeye yönlendirmediğini ifade eden sınıf öğretmenlerinin bu görüşlerinin tartışılması gerektiği görülmektedir. Çünkü eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik hazırlanmış bu etkinliklerin düşünme sürecinde bu olumsuzlukları yapısında barındırmasının istenen kazanımlara ulaşılmasına da imkânsız kılacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte araştırma sürecinde 13 katılımcının etkinliklerin düşünme sürecinde rehberlik ettiğini belirtmesi, 8 katılımcının ise etkinliklerin düşünmeye yönlendirmediğini düşünmesi görüşler arasındaki farklılığı da göz önüne sermektedir. Öğretim programlarındaki etkinliklere yönelik öğretmen görüşlerinde olumlu ve olumsuz özelliklerin bir arada olduğu, olumlu özellikler açısından araştırma bulgularıyla paralel ve programlarda benimsenen yaklaşımla tutarlı olduğu dikkate çekmektedir. Olumsuz görüşler ele alındığında ise ilgili alanyazında benzer görüşlere ulaşılmasıyla birlikte daha çok etkinliklerin detaylı olması, sayıca fazla olması, etkinliklere ayrılan zamanın yetersizliği, araç-gereç sıkıntısı gibi kişisel sorunların ötesinde ortama ya da içeriğe dayalı sorunların vurgulandığı görülmektedir.

Bu noktalar dikkate alındığında, öğretmenlerin düşünmeye yönlendirmediğini ifade ettikleri etkinliklerin sorgulama, yorumlama gibi becerileri kazandırmadaki yetersizliğine, teorik bilginin öne çıktığına ve içeriğin kazanımına odaklanılarak eleştirel düşünmenin geri planda kalmasına değinmelerinde uygulama sürecinde yaşadıkları mesleki becerilerinden kaynaklı sorunların da göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir. Çünkü öğretim programlarındaki etkinliklerde eleştirel düşünme becerisinin kazanımı konu alanıyla bütünleştirilerek karma yaklaşım temelinde gerçekleştirilmektedir. Bu anlamda etkinliklerin birçoğu doğrudan eleştirel düşünme becerisinin kazanımına yönelik değildir. Ancak öğretmenlerin bu etkinliklerin içerisinde eleştirel düşünme becerisini konu alanıyla bütünleştirerek sürece yansıtması ve bu süreçte etkileşimli yöntemleri kullanmaları beklenmektedir. Yıldırım'ın (2005) öğretmenlerin zaman problemi nedeniyle genellikle öğrencinin aktif olduğu etkinliklere yer vermeyi tercih etmedikleri, dolayısıyla öğrenci-öğrenci etkileşimine dayalı yöntemleri de uygulama konusunda yetersiz oldukları sonucuna ulaşması etkinlikleri uygulama konusunda öğretmen yeterliklerinin de ön planı çıktığını destekler niteliktedir. Bu anlamda sürecin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesinde ise zamanın etkili kullanımı dolayısıyla da öğretmenlerin bir takım mesleki bilgi ve becerilerini işe koşması ve donanımlı olması beklenmektedir. Katılımcıların etkinlikleri uygulamak için verilen yönlendirici bilgilerin eksikliğine değinmeleri ise düşünmeye yönlendirmediklerini düşündükleri bu etkinliklerde rehberlik gereksinimi duyduklarının da bir göstergesidir. Coşkun (2007), öğretmenlerin sadece üst zihinsel becerileri geliştirici etkinlikler hakkında değil, aynı zamanda bu becerileri geliştirici yöntem ve teknikler hakkında da bilgilendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Bu anlamda etkinliklerin öğrencileri düşünmeye yönlendirmediğini ifade eden öğretmenlerin bu görüşlerinde, donanım ve bilgi eksikliğine dayalı olarak etkinlikler içerisinde hem konu alanının gerektirdiği kazanımlara odaklanıp hem de eleştirel düşünme becerisini kazandırma adına zorlanıyor olmalarının etkili olduğu düşünülmektedir.

5.3.1.2. İlköğretim Programlarında Yer Alan Etkinliklerin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklere Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına dönük etkinlikleri uygularken karşılaştıkları güçlüklerde çoğunlukla programa dayalı

güçlüklere değindikleri görülmektedir. Katılımcıların uygulama sürecinde yaşadıkları bu sorunlarda, programın öğrenci düzeyine uygun olmaması, yönlendirici bilgilerin eksikliği, program yoğunluğu ve etkinliklere ayrılan zamanın yetersizliği gibi noktalara değinmeleri ise alanyazında gerçekleştirilen farklı çalışmalarla paralellik göstermektedir (Coşkun, 2007; Kamber, 2007; Yağcı, 2008; Kurt, 2008).

Sınıf öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları güçlüklere ilişkin görüşlerinde çoğunlukla ortaya çıkan sorunlardan biri de ortama dayalı güçlüklerdir. Katılımcıların etkinlikleri uygularken karşılaştıkları bu güçlüklerde, etkinlikler için gereken araç ve gereçlere ulaşamadıklarına, bunun yanı sıra sınıf mevcutlarının fazlalığına değindikleri görülmektedir. Peker ve Halat'ın (2008) ve Yağcı'nın (2008) çalışmalarında da eğitim ortamında gerekli araç-gerece ulaşılamamasının öğretmenlerin çoğunlukla değindiği sorunlar arasında olması bu bulguları destekler niteliktedir. Kurt (2008) ve Narin (2009) ise sınıf mevcutlarının fazlalığının uygulama sürecinde yaşanan başlıca sorunlardan olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulgularıyla paralel bulgulara ulaşılan Yapıcı ve Leblebicier'in (2007) çalışmalarında da öğretmenlerin çoğunluğunun "kalabalık sınıflar etkinlik yapmak için bir dezavantajdır" maddesine tamamen katıldıkları görülmektedir. Bununla birlikte, Demir'in (2006) araştırması da bu bulguları destekler niteliktedir. Bu araştırmanın sonuçlarında eleştirel düşünme beceri alanlarından yorumlama ve öz düzenleme sınıf mevcudu değişkenine göre sınıf mevcudu 25-40 arası olan sınıflardaki öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Programların etkili bir şekilde uygulanması için sınıf mevcudunun istenilen düzeye çekilmesi gerekmektedir. Sınıf mevcutlarına göre etkinliklerin nasıl yapılacağı ile ilgili çalışmalar yapılmalı ve öğretmenler bu konuda bilgilendirilmelidir. Sınıfların çok kalabalık olduğu okullarda bu programların nasıl kullanılacağının yanıtlanması gereken sorular arasında olduğu görülmektedir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2005).

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisinin kazandırmaya dönük etkinlikleri uygularken, programdan ve ortamdan kaynaklanan güçlükleri vurguladığı bunun birlikte aile ve öğrencilerden kaynaklanan sorunlara da değindikleri görülmektedir. Gelbal ve Kellecioğlu'nun (2007) çalışmalarında öğretim programlarının değerlendirme sürecinde karşılaşılan zorluklarda öğretmenlerin bu görüşleriyle paralel bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Bu çalışmada da sınıf mevcutlarının fazlalığı, zaman yetersizliği, uygulama, hazırlama ve değerlendirme zorluğunun yanı sıra veli desteğinin yetersizliği uygulamada karşılaşılan sorunların başında gelmektedir. Semerci ve Yanpar-Yelken (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da temel becerilerin

gelişiminde öğretmenlerin aile desteğini vurguladıkları görülürken, bu becerilerin kazandırılmasında çevre, veli, okul ve öğretmen işbirliğinin önemi vurgulanmıştır. Kırkkaya'nın (2006) çalışmasında ise öğrencilerin öğrenmeye istekli oluşları ve hazırbulunuşluk düzeyi, öğretmen etkiliğini en fazla etkileyen psikolojik etkenler olarak ortaya çıkarken, ailelerin öğrencilere sağlamış olduğu eğitim ortamının ise öğretmenlerin etkililiğini en fazla etkileyen sosyal etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencinin başarısı ve okuldan edinmesi gereken beceriler, büyük ölçüde ailenin özelliklerine bağlı olmaktadır. Yapılan araştırmalarda, velilerin öğrenim durumları yükseldikçe okul etkinliklerine katılma ve görev alma konusunda daha istekli oldukları görülmüştür (Akan, 2007).

Bu anlamda katılımcıların yetersiz aile desteğinin altında, ailelerin eğitim düzeyinin eksikliğine, bunun yanı sıra altında sosyo-ekonomik düzeylerinin yetersizliğine vurgu yapmaları uygulama sürecinde ailesel etmenlerin etkisini de dikkate aldıklarının bir göstergesi olarak nitelendirilebilir. Katılımcıların görüşlerinde dikkati çeken diğer bir nokta ise kendileri ile ilgili sorunlardan ziyade, programa, ortama, aileye ve öğrenciye dayalı güçlüklere değinmiş olmalarıdır. Araştırma sürecinde bazı katılımcıların ise öğretim sürecindeki etkinliklerin ve değerlendirme yöntemlerinin sınav sisteminin temel alındığı ve beklentilerin de bu yönde olduğu bir eğitim sisteminde çok da önemli olmadığına değindikleri görülmüştür. Benzer bulgulara ulaşan Coşkun (2007) bu durumu program başarısında öğretmen algılarının ne derece önemli olduğunun bir göstergesi olarak yorumlamıştır. Araştırmacının da değindiği gibi gerek öğretim sürecinde gerekse güçlüklerin en aza indirgenmesinde öğretmenlerin programları içselleştirmesi önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

5.3.1.3. Etkinliklerin Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerin Ortadan Kaldırılmasına Yönelik Düzenlemeler Konusundaki Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin etkinlikleri uygularken karşılaştıkları güçlüklerin ortadan kaldırılması adına toplumsal düzenlemeler altında ailelerin bilinçlendirilmesine fazlaca değindikleri görülürken, programa yönelik düzenlemelerde ise okumaya verilen önemin arttırılmasını, öğretmen görüşlerinin programa yansımasını ve etkinliklere yönelik açıklamaların arttırılarak, etkinliklerin zenginleştirilmesi gerektiğini vurguladıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte katılımcıların büyük çoğunluğu fiziksel olanakların

iyileştirilmesi ve öğretmenlere yönelik ise hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin uygulamada güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik çözüm önerilerinde, sınıf ortamındaki uygulamalarından ziyade programların iyileştirilmesine ve uygulama sürecini yönelik daha genel ve ileriye dönük noktaları vurguladıkları görülmektedir. İlgili alanyazın taramasında ise gerek programların, gerekse etkinliklerin uygulamadaki etkiliğini arttırmaya dönük çalışmalarda hem araştırmacılar hem de katılımcılar tarafından bulguları destekleyen önerilerde bulunulduğu görülmektedir (Yıldırım, 2005; Kan, 2006; Coşkun, 2007; Ece, 2001; Kurt, 2008; Yağcı, 2008; Arslan-Sağlam ve diğerleri, 2009).

Elde edilen bulguları genel anlamda yorumladığımızda ise öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarda programa ve ortama dayalı güçlükleri daha çok vurguladıkları görülürken, bu güçlüklerin ortadan kaldırılmasında ise katılımcıların büyük çoğunluğunun ailelerin bilinçlendirilmesi, fiziksel olanakların iyileştirilmesi ve hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesi gerektiğine değindiği görülmüştür. Etkinliklere yönelik düzenlemelerde fiziksel ortam ve aileye dönük etmenlere daha çok değinilmesinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun alt sosyo-ekonomik düzeyde olan okullarda görev yapmasıyla ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte etkinlikleri uygularken karşılaşılan güçlüklerde öğretmenlerin kendileri ile ilgili sorunlardan ziyade program, ortam, aile ve öğrenci açısından yaşanan sorunlara değindikleri görülmektedir. Uygulamaların etkiliğine dönük çözüm önerilerinde ise hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesi gerektiğini belirtmeleri, dışsal etmenlerle birlikte bireysel ya da içsel etmenleri de göz önünde bulundurduklarının bir göstergesi olarak nitelendirilebilir.

5.3.2. Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının İlköğretim Programlarında Yer Alan Derslerin Eleştirel Düşünmeye Uygunluğu Konusundaki Görüşlerine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine uygun buldukları derse ilişkin görüşleri incelendiğinde Sınıf öğretmenleri Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinde daha rahat uygulama yaptıklarını belirtirlerken, öğretmen adayları ise eleştirel düşünmenin öğretimini sosyal bilgiler dersinde daha rahat gerçekleştireceklerini düşünmektedirler. Alanyazın taramasından elde edilen sonuçların

araştırma bulgularıyla paralel olduğu görülmektedir. Semerci'nin (2010) benzer sonuçlara ulaştığı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin Türkçe ve Sosyal Bilgiler Derslerinde eleştirel düşünmeyi geliştirebileceklerini belirtmeleri, Semerci ve Yanpar-Yelken'in (2010) çalışmalarında ise Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi derslerine yoğunlaştıklarının görülmesi öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini destekler niteliktedir. Kan'ın (2006) temel becerileri kazandırmada Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinin etkililiğini değerlendirdiği çalışmasında ise öğrenci görüşleri doğrultusunda her iki dersin de eleştirel düşünme becerisinin de içerisinde olduğu temel becerileri kazandırmada etkili oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcılara, belirttikleri derslerin eleştirel düşünme becerisinin gelişimine katkısı sorulduğunda ise katılımcılar Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinin konuşma ve yoruma olanak sağladığını belirtmişler, Sosyal Bilgiler dersinde ise gerçek yaşamla ilişki kurulmasına değinmişlerdir. Katılımcıların bu görüşlerinin farklı araştırma sonuçlarıyla tutarlı olduğu görülmektedir. Semerci'nin (2010) çalışmasında Türkçe dersinde eleştirel düşünme becerisinin gelişimine değinen öğretmenlerin, bu derste konuşma ve okumaya ağırlık verilmesi, insanların düşüncelerini konuşma yoluyla aktarması, metinlerin örnek olay olarak kullanılabilmesi gibi nedenleri belirttikleri görülmektedir. Sosyal Bilgiler dersine yönelik görüşlerini daha çok malzeme bulunması ve soru sormaya olanak sağlaması ile ilişkilendiren öğretmenlerin bu görüşlerinde ise sosyal bilgiler dersinin gerçek hayatla daha çok ilişki kurulmasını sağlayan derslerden biri olarak görülmesinin etkili olabileceğine değinilmiştir. Ece'nin (2007) çalışmasında ise öğretmenlerin sosyal bilgiler programının içeriğinde temaların günlük hayatla ilişkili olmasına dönük maddeye yüksek katılım göstermelerinin nedeni programda yer alan temaların öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri konulara dönük olmasıyla açıklanırken, Karadağ ve Çengelci'nin (2011) sosyal bilgilerde dil becerilerinin gelişimine dönük çalışmalarında öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinin okuma, konuşma ve yazma becerileriyle doğrudan ilişkili olduğunu ve Sosyal Bilgiler öğretim programının öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini desteklediğini düşündükleri belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere, gerçek yaşam sorunlarıyla karşı karşıya getirilerek problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bulduğu çözüm önerilerini paylaşma, işbirliği yapma, tartışmalara etkin katılma vb. beceriler kazandırıldığına değinen Bayır (2010) ise bu derste güncel olaylardan yararlanmanın eleştirel düşünme analiz, değerlendirme, çıkarım ve yorumlama becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin iletişim kurmaları, bilgi edinmeleri, öğrenmeleri ve kendilerini farklı yönden geliştirmelerinde dilin önemli bir yeri bulunmaktadır. Türkçe öğretiminde ise sadece dinleme, konuşma, yazma, görsel okuma, görsel sunu ile dil becerilerinin geliştirilmesi değil aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz, sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi de amaçlanmaktadır (Kıroğlu, 2006). Bu anlamda sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısını açıkladıkları görüşlerinde, alanyazında değinilen önemli noktaları vurguladıkları ortaya çıkarken, bu görüşlerinin farklı araştırma bulguları ile de desteklendiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşlerinin diğer bir boyutunda ise Matematik, Fen ve Teknoloji derslerini eleştirel düşünme becerilerinin öğretimine uygun bulmadıkları anlaşılmaktadır. Katılımcılara bu görüşlerinin nedeni sorulduğunda ise katılımcıların çoğunluğu matematik dersinin yoruma açık olmadığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte sınıf öğretmenleri içeriğin soyut olmasına değinirken, öğretmen adayları ise matematik dersinde zorlanma nedenlerini içeriği bilimsel ve teorik bulmalarıyla açıklamışlardır.

Matematik dersi öğretim programının özelliklerinde benimsenen kavramsal yaklaşımla birlikte öğrencilerin somut deneyimlerinden, sezgilerinden matematiksel anlamları oluşturmaları ve soyutlama yapabilmeleri amaçlanmıştır. Bu yaklaşımla birlikte matematiksel kavramların geliştirilmesinin yanı sıra problem çözme, iletişim kurma, ilişkilendirme ve akıl yürütme becerilerinin de geliştirilmesi amaçlanmıştır (Kıroğlu, 2006). Programın temelini oluşturan problem çözme süreci ise olası çözüm yollarını keşfetme, denenmemiş olanı deneme, göz önünde tutulmayan ve düşünülmemiş öğeleri düşünmeye imkân verecek bir şekilde fikirlerin sistematikleştirilmesini gerektirmektedir (Bingham, 1998). Matematik dersinin öğretiminde ve öğrenilmesinde istenen başarıya ulaşma ise problem çözme sürecinin nitelikli hale getirilmesi ile doğrudan ilişkilidir. Bu anlamda bilimsel bir yöntem olan problem çözme; eleştirel düşünme**,** yaratıcı ve yansıtıcı düşünme, analiz ve sentez becerilerinin de kullanımını gerektirmektedir (Soylu ve Soylu, 2006).

Bu anlamda öğretmenlerin matematik dersinde zorlanma nedenlerine ilişkin görüşlerinin, matematik öğretim programının yapısı ile tutarlık göstermediği söylenebilir. Ancak programın temel amaçlarında akıl yürütme ve problem çözme becerilerine dayalı olarak eleştirel düşünme becerisinin kazanımı hedeflense de, bu

becerilerin nasıl geliştirileceği konusunun programın girişinde anlatılan bir iki paragrafla sınırlı kaldığı, programda verilen örnek etkinliklerde bu becerilerin hangilerinin, ne zaman ve nasıl geliştirileceği konusunda ise yönlendirme ve açıklamaların yetersiz olduğu belitilmiştir (ERG,2005). Bu durum sınıf öğretmenlerinin uygulama sürecinde zorlanmalarında ve matematik dersinin eleştirel düşünmenin öğretimine uygun olmadığı yönünde görüş belirtmelerinde etkili olmuş olabilir.

Fen ve Teknoloji dersinin eleştirel düşünme becerilerinin öğretimine uygun olmadığını düşünen sınıf öğretmenlerinin ise bu görüşlerini yine içeriğin yoruma açık olmamasıyla ve bilimsel ve soyut olmasıyla ilişkilendirdikleri bunun yanı sıra araç-gereç yetersizliğine değindikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bu görüşleri ise tartışılması gereken bir bulgu olarak nitelendirilebilir.Çünkü Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının temelinde bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen okuryazarı olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Fen ve teknoloji okuryazarlığı, genel bir tanım olarak; bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir bileşimi olarak görülmektedir. Fen ve teknoloji okuryazarı olan bir kişi, bilimin ve bilimsel bilginin doğasını, temel fen kavram, ilke, yasa ve kuramlarını anlayarak uygun şekillerde kullanır; problemleri çözerken ve karar verirken bilimsel süreç becerilerini kullanması beklenmektedir (MEB, 2005). Diğer bir boyutta ise bilimsel süreç becerilerine dönük kazanımlarla eleştirel düşünme becerisinin hedeflendiği bu anlamda kazanımlarda eleştirel düşünmenin öğelerine, bu özellikleri kazandırmaya dönük etkinlik örneklerine sıklıkla yer verildiği görülmektedir. (ERG, 2005). Programın yapısında bilimsel süreç becerilerinin kullanımının vurgulanmasının eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini de ön plana çıkardığı düşünülürse, ilgili alanyazında da fen ve teknoloji dersi ile eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini ilişkilendiren çalışmaların olduğu görülmektedir. Çınar, Çelebi, Afyon, Sünbül ve Yağız (2005) fen ve teknoloji dersinde yürütülen projelerin eleştirel düşünme sürecine katkı sağladığını ifade ederken, Karahan (2006) fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerine dayalı yaklaşımın öğrencilerin mantıksal düşünme yeteneklerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bozkurt (2010) ise gazetelerden faydalanılarak hazırlanan ders etkinlikleri ile desteklenen fen ve teknoloji derslerinin, öğrencilerin akademik başarı, fen ve

teknoloji dersine yönelik tutum ve eleştirel düşünme becerileri üzerine anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu nedenle katılımcıların fen ve teknoloji dersinde eleştirel düşünme becerilerinin öğretimine dönük zorlanma nedenlerinde içeriğin yoruma açık olmaması bunun yanı sıra bilimsel ve soyut olması gibi ileri sürdükleri nedenlerin programın genel amaçlarıyla ve alanyazındaki çalışma sonuçlarıyla çok da örtüşmediği söylenebilir. Diğer bir boyutta ise katılımcıların araç-gereç yetersizliği nedeniyle zorlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu anlamda eğitim ortamındaki bu eksiklerin katılımcıların fen öğretimindeki uygulamalarını olumsuz yönde etkilediği, buna paralel olarak da özellikle sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde zorlandıkları söylenebilir.

Öğretmen adayları ise alan bilgilerindeki eksikliğine değinerek, fen ve teknoloji dersinde eleştirel düşünmenin öğretimi konusunda zorlanabileceklerini ifade etmişlerdir. Alanyazında öğretmen adaylarına dönük gerçekleştirilen çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Şimşek'in (2010) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının bazı bilimsel süreç becerilerini tespit etmede problem yaşadıkları belirlenmiştir. Küçükyılmaz ve Duban'ın (2006) çalışmalarında ise öğretmen adaylarının fen öğretimi konusunda yeterli olabilmek için güçlü bir alan bilgisine, var olan bilgilerini öğrenci düzeyine indirgeyebilme, deney yapma ve yaptırma, özel öğretim yöntemleri ve teknolojiyi uygun biçimde kullanabilme gibi yeterliklere sahip olmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkarken, bazı katılımcıların bu konuda kendilerine oldukça inandığı, bazılarının ise yoğun bir yetersizlik duygusu yaşadığı saptanmıştır. Morrell ve Caroll (2003) da fen bilgisi öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca aldıkları fen öğretimine dönük alan derslerinin, onların öz-yeterlik inançlarını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu anlamda alanyazındaki çalışmalarla benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin alan bilgisi açısından kendilerini yetersiz görmelerinde fen öğretimine yönelik olumsuz tutumlarının da etkisi olabilir. Koballa ve Crawley ilköğretim öğretmenlerinin fen öğretebilme yetilerinin düşük olduğuna inanmalarını inançlarıyla bağdaştırmış, bunun fen öğretimini sevmemelerine neden olduğunu tutumlarıyla ilişkilendirerek açıklamış ve fen öğretiminden kaçma davranışı içerisinde olduklarını ifade etmiştir (Akt., Tosun, 2000). Araştırma sürecinde ortaya çıkan bulgularda da bazı katılımcıların bu görüşlerinde fen

öğretimine karşı olumsuz tutum içerisinde olduklarını vurgulamaları bu görüşü destekler niteliktedir.

Bu anlamda fen ve teknoloji dersinde eleştirel düşünmenin öğretiminde zorlanacaklarını ifade eden katılımcıların bu görüşlerini, fen eğitimi alan bilgilerindeki eksikliklere dayandırmaları alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla tutarlı olmakla birlikte, bu görüşlerinde fen öğretimine yönelik olumsuz tutumlarının da etkisi olduğu söylenebilir.

Araştırma sürecinde ortaya çıkan bulgulardan bir diğeri ise, bazı öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde Türkçe dersinde zorlanacaklarını ifade etmeleridir. Katılımcıların bu görüşlerinin nedenini dilbilgisi konularına değinerek, içeriğin teorik olmasıyla ilişkilendirmeleri ise dikkat çekicidir. Yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programının özellikleri incelendiğinde önceki programda dil bilgisinin anlama ve anlatımdan ayrıymış gibi farklı bir başlık altında verilmesi dil bilgisinin anlama ve anlatım etkinliklerinden kopuk ve soyut bir şekilde ele alınması sorununa neden olurken, yeni programda dil bilginin dört temel öğrenme alanının (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) içinde verilmesi söz konusu sorunun çözümünde etkili görülmektedir. Bununla birlikte, program yapısında öğrencilerin metinler arası sorgulama, eleştirme ve değerlendirme gibi eleştirel düşüncenin öğeleri olan bazı zihinsel ve üst düzey becerileri kazanmalarının beklendiğinden söz edilmektedir. Bu kazanımların oldukça fazla olduğu görülürken, programın genel olarak eleştirel düşünmeyi kazandırmayı amaçladığı ifade edilmektedir (ERG, 2005).

Bu anlamda öğretmen adaylarının Türkçe dersinin teorik olması nedeniyle eleştirel düşünmeye uygun olmadığına yönelik görüşlerinde, programın özelliklerini göz önünde bulundurmadıkları görülmektedir. Ulaşılan diğer bulgularda da katılımcıların çoğunluğu ilköğretim programlarında yer alan etkinlikler konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu anlamda öğretmen adaylarının Türkçe dersini eleştirel düşünmenin öğretimine uygun bulmamaları; programın genel özellikleri konusunda yeterince bilgi sahibi olmamaları ile açıklanabilir. Arı'nın (2010) çalışmasında ortaya çıkan bulgular da bu görüşü destekler niteliktedir. Bu araştırmada da ilköğretim derslerinde yer alan etkinliklerin uygulanmasıyla ilgili yeterli düzeyde bilgi ve beceriyi fakültesinde öğrenim süresince kazanabildiğini belirten öğrencilerin oldukça az olduğu görülmektedir.

5.4. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Katkısına Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu bölümde sınıf öğretmeni adaylarının hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının eleştirel düşünmenin öğretimine katkısına ilişkin görüşleri sonucu ortaya çıkan bulguların tartışılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda; elde edilen bulgular öncelikle katılımcıların lisans derslerinin niteliği ve eleştirel düşünmenin öğretimindeki yeterliğine ilişkin görüşleri açısından tartışılmıştır. Daha sonraki kısımda ise öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik gerçekleştirilecek düzenlemelere ilişkin görüşleri tartışılarak yorumlanmıştır.

5.4.1. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programındaki Derslerin Eleştirel Düşünmenin Öğretimindeki Yeterliğine Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu kısımda hizmet öncesi öğretmen eğitimi programındaki derslerin yeterliğine ilişkin görüşler, derslerde eleştirel düşünmenin öğretimine dönük verilen bilgiler ve gerçekleştirilen uygulamalar bakımından tartışılarak yorumlanmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğunun, lisans eğitiminde almış oldukları dersleri eleştirel düşünmenin öğretimi açısından yetersiz buldukları ortaya çıkmıştır. Arı'nın (2010) çalışmasında da benzer bulgulara ulaşılmış ve araştırmadan elde edilen bu bulgular ışığında öğretmen adaylarının ilköğretim programını uygulayabilme yeterliliklerinin düşük olduğu yönünde görüşe sahip oldukları belirtilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinin ilköğretim programını uygulayabilmeleri için gerekli bilgi ve beceriyi kazandırmada yetersiz olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Arslan ve Özpınar'ın (2008) araştırma bulguları ise bu sonuçlarla çelişmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerden sahip olmaları beklenilen mesleki nitelik ve becerilerle eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına kazandırılması amaçlanan mesleki yeterlik ve nitelikler arasında bir uyum olduğu belirtilirken, öğretmen adaylarının MEB'in arzuladığı nitelik ve becerilerin çoğunluğuna sahip olacak şekilde yetiştiği ifade edilmiştir. Araştırma bulgularında ortaya çıkan bu farklılık çalışmaların gerçekleştirildiği eğitim fakültelerinin ve katılımcıların öğrenim gördükleri bölümlerin farklı olmasıyla açıklanabilir. Diğer bir boyutta ise bahsedilen çalışmalarda eğitim fakültelerinin ilköğretim programlarının

uygulanmasına dönük yeterliği araştırılması amaçlanırken, bu araştırmada ise eleştirel düşünmenin öğretimine dönük katkısına odaklanılması ortaya çıkan bulguların farklılaşmasında etkili olabilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri adaylarına bu görüşlerinin nedenleri sorulduğunda ise, büyük bir kısmının bu görüşlerini derslerin teorik olmasına dayandırdıkları belirlenmiştir. Derslerin teorik olduğunu belirten katılımcıların ise derslerde uygulama boyutunun eksikliğine değindikleri ve ezbere dayalı kalıcı olmayan bilgiler verilmesinden dolayı dersleri yetersiz buldukları ortaya çıkmıştır. İlgili alanyazında öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen farklı çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Yalçın ve Öçal'ın (2010) araştırmalarında matematik öğretimine yönelik kendilerini yetersiz bulan öğretmen adaylarının bu görüşlerini üniversite eğitiminin teorik olmasına bağladıkları görülmektedir. Küçükyılmaz ve Duban'ın (2006) fen öğretimine dönük çalışmalarında ise öğretmen adaylarının kendilerine kuramsal bilgi verilmesinden ziyade uygulama yapılması gerektiğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Girgin ve diğerleri'nin (2010) çalışmalarında da okul öncesi öğretmen adaylarının çoğunluğunun üniversitede almış oldukları eğitimle teorik bilgi kazandıkları, ancak uygulamaya yönelik becerilerde kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Farklı derslerin öğretimine dönük bu çalışmalarda öğretmen adaylarının lisans derslerine yönelik eksik buldukları yönler, araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının dersleri eleştirel düşünmenin öğretimi açısından yetersiz görme nedenlerini de desteklemektedir. Bununla birlikte katılımcıların derslerin içerisinde eleştirel düşünmenin öğretimine dönük uygulama ve etkinlik örneklerinde çoğunlukla öğretim yöntem ve tekniklerine örnek verdikleri görülmektedir. Bu durum eleştirel düşünmenin öğretimine dönük uygulamalara sadece yaratıcı drama, öğretim ilke ve yöntemleri gibi belirli derslerde yer verildiğinin ve bu anlamda tüm dersler açısından gerçekleştirilen uygulamaların yetersiz olduğunun da bir göstergesi olabilir. Diğer bir boyutta uygulama sürecine dönük sınıf içi sunumlara örnek veren katılımcıların görüşleri de dikkate alındığında, sınırlı sayıdaki bu uygulamalarda doğrudan öğretim yaklaşımlarına ağırlık verildiği söylenebilir. Bu anlamda gerek alanyazındaki farklı çalışma sonuçları gerekse araştırma sürecinden elde edilen bulgular bütüncül bir şekilde ele alındığında, öğretmen adaylarının lisans derslerini yetersiz bulma nedenlerinin tutarlık gösterdiği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının lisans derslerini eleştirel düşünmenin öğretimi açısından yetersiz görme nedenlerinden bir diğeri ise eğitim ortamındaki sınırlayıcı etmenlerdir.

Bu yönde görüş belirten katılımcıların çoğunluğu ise derslerde görüşlerin rahatça ifade edilemediğini belirtmiştir. Eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesinin ancak bu becerilere sahip olan ve bu becerilerin nasıl öğretilmesi gerektiğini bilen öğretmenlerle mümkün olacağı düşünülürse (Gülveren, 2007), katılımcıların eğitim ortamına yönelik belirttikleri bu eksikliğin eleştirel düşünmenin öğretimine dönük yeterlik algılarını da olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Bu anlamda eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini desteklemek adına öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde sunulacak ortamların görüşlerin rahatça ifade edilmesine fırsat tanınan, sorgulamaya yapmaya elverişli, psikolojik açıdan özgür ve demokratik olması gerektiği göz önünde bulundurulmalı ve bu yönde gerçekleştirilecek düzenlemelerin öncelikli olarak ele alınması gerekmektedir.

5.4.2. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programında Eleştirel Düşünmenin Öğretimi Kapsamında Gerçekleştirilecek Düzenlemelere Yönelik Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmeni adaylarının büyük bir kısmının eleştirel düşünmenin öğretimi kapsamında gerçekleştirilecek düzenlemelere ilişkin görüşlerinde, önceki bölümde değindikleri sorunların çözümüne yönelik öneride bulundukları; bazı katılımcıların ise daha çok geleceğe yönelik planlamaları içeren, daha genel düzenlemeleri vurguladıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının çoğunluğu ise derslerde düşünme ve öğretimine yönelik uygulamalar gerçekleştirilmesinin önemine değinirken, bu anlamda uygulamaya yönelik etkinliklerin ve düşünmeye yönelik derslerin arttırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte derslerde kendilerine tartışma fırsatı sunulmasının, okuma ve araştırmaya yönlendirilmelerinin, öğrenci merkezli eğitim ortamının ve etkili hale getirilen staj okulu deneyiminin eleştirel düşünmenin öğretimine dönük yeterlik algılarını arttıracağını belirtmişlerdir. İlgili alanyazın taramasında ise gerek öğretmen adaylarının, gerekse hizmet öncesi öğretme yetiştirme programlarının etkiliğini arttırmaya dönük çalışmalarda hem araştırmacılar hem de katılımcılar tarafından bulguları destekleyen önerilerde bulunulduğu görülmektedir. Kaya (2008) araştırmasında, öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeyleri akademik başarıları arasındaki ilişki olduğu sonucuna ulaşarak, başarının öz-yeterlik düzeyini olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Bu nedenle düşünme becerilerine dönük öğretim strateji, yöntem ve modellerinin gerek tek tek gerekse karma

ve tüm düşünme becerilerini kapsayacak şekilde öğretmen adaylarına öğretilmesi gerektiğini ifade eden araştırmacıya göre buradaki rol ve sorumluluk ise Eğitim Fakültelerindeki öğretim üyelerine düşmektedir. Küçükyılmaz ve Duban'ın (2006) çalışmasında ise katılımcıların okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde gerçek okul ortamında geçirilecek yaşantıların olmasını öz-yeterlik inançlarını arttıracak bir etmen olarak gördükleri anlaşılmıştır. Bu sonuç Yalçın ve Öçal'ın (2010) çalışmasında ortaya çıkan staj okulu deneyiminin öğretmen adaylarının yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği bulgusuyla da tutarlık göstermektedir. Kurtuluş ve Çavdar (2010) ise öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının yeterlik algılarını güçlendirecek etkinliklere yer verilmesinin ve yöntem ve teknikleri uygulayarak derse hazırlanmalarının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu anlamda öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik düzenlemeler konusundaki önerilerinde ilgili alanyazında da değinilen önemli noktaları vurguladıkları ortaya çıkarken, bu görüşlerinin farklı araştırma bulgularıyla da paralel olduğu görülmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, araştırmanın alt amaçlarına paralel olarak sunulmuş, daha sonrasında ise ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda hem uygulamaya yönelik hem de benzer konularda yapılacak araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

6.1. Sonuçlar

Bu başlık altında, görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar dört alt başlıkta sunulmuştur. Birinci kısımda sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılmasına ilişkin görüşleri doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Daha sonraki kısımda katılımcıların eleştirel düşünmenin öğretimi ve öğretim sürecine dönük yeterlik algılarına ilişkin görüşleri doğrultusunda ulaşılan sonuçlar sunulmuştur. Üçüncü kısımda sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öğretim programlarının eleştirel düşünmeyi kazandırmadaki yeterliğine ilişkin görüşleri doğrultusunda elde edilen sonuçlara yer verilirken, son kısımda ise sınıf öğretmeni adaylarının hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının, eleştirel düşünme becerisinin öğretimine katkısına ilişkin görüşleri doğrultusunda ulaşılan sonuçlar sunulmuştur.

6.1.1. Eleştirel Düşünmenin Kavramsallaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeyi "entelektüel şüphecilik"," bilgiyi anlamlandırma ve yargılama", "çoklu bakış açısı" ve "bağımsız düşünme" kavramlarıyla açıkladıkları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre eleştirel düşünen bir birey; bilgiye dayalı akıl yürütmeli, yargıya varmada şüpheci olmalı, özerk ve bağımsız düşünmeli ve açık fikirli ve duyarlı olmadır.

Katılımcıların eleştirel düşünmeyi eğitim ortamı açısından, özgür ve özerk düşünen bireyler yetiştirme, bireylerde aktif ve duyarlı vatandaşlık bilinci oluşturma adına önemli gördükleri belirlenmiş, bununla birlikte sınıf öğretmenlerin bireysel

farklıların geliştirilmesinde, öğretmen adaylarının ise öğrenme-öğretme sürecinin etkiliğini arttırmada eleştirel düşünmeyi eğitim ortamı açısından önemli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir boyutta ise özgür ve özerk düşünen bireylerden oluşan toplum yapısı oluşmasında, toplumsal ilişkilerin düzenlenmesinde ve bireysel ve toplumsal ilerlemeye katkı sağlanmasında eleştirel düşünmenin önemli olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme kavramına yönelik bilgi düzeyleri açısından kendilerini orta düzeyde yeterli ve yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmış, katılımcıların çoğunluğunun ise eleştirel düşünme becerisine sahip olma açısından kendilerini yeterli algıladıkları belirlenmiştir.

6.1.2. Eleştirel Düşünmenin Öğretimi ve Öğretim Sürecine Yönelik Yeterlik Algılarına İlişkin Sonuçlar

Bu kısımda öncelikle katılımcıların eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik görüşleri doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiş, sonraki kısımda ise katılımcıların eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterlik algılarına ilişkin görüşleri doğrultusunda ulaşılan sonuçlar sunulmuştur.

6.1.2.1. Eleştirel Düşünmenin Öğretimine İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine uygun yöntem-teknik ve stratejilere ilişkin görüşlerinde; katılımcıların büyük çoğunluğunun sosyal, doğrudan ve bağımsız öğretim yaklaşımlarının kullanımına değindikleri görülmüştür. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda sosyal öğretim yaklaşımları altında tartışma, eğitsel oyunlar, drama ve rol oynama yöntemlerinin; bağımsız öğretim yaklaşımlarından örnek olay yöntemi, altı şapkalı düşünme tekniği ve beyin fırtınası tekniğinin, doğrudan öğretim yaklaşımları altında ise soru-cevap yönteminin eleştirel düşünmenin öğretiminde kullanılabileceğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bazı katılımcıların araştırma inceleme ve buluş yoluyla öğretim stratejilerinin kullanımına değinerek, tümevarımsal öğretim yaklaşımlarını da vurguladıkları ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları, eleştirel düşünmenin öğretimine uygun sınıf ortamına ilişkin görüşlerinde; bu sınıf ortamının etkili iletişime dayalı, öğrenci

merkezli öğrenmeyi destekleyen, psikolojik açıdan özgür ve güvenli olması gerektiğini ifade etmiştir.

Katılımcıların eleştirel düşünme becerisinin gerçek yaşama aktarımını sağlamaya yönelik görüşlerinde ise derslerin yaşamla ilişkilendirilmesi gerektiğine değindikleri görülmüş; bunun yanı sıra sosyal becerilerin kazanımını süreçte önemli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretiminde değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinde; katılımcıların büyük çoğunluğunun eleştirel düşünme becerisinin değerlendirmesinde alternatif değerlendirme yaklaşımlarının kullanımına değindikleri; bazı katılımcıların ise geleneksel yaklaşımları tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Katılımcıların alternatif değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinde gözlem ve tartışma yöntemini, geleneksel değerlendirme yaklaşımları içerisinde ise soru-cevap yöntemi ve yazılı sınavları vurguladıkları görülmüştür.

6.1.2.2. Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik Yeterlik Algılarına İlişkin Sonuçlar

Eleştirel düşünmenin öğretimine dönük yeterlik algılarına ilişkin sonuçlara yer verilen bu bölümde, ulaşılan bu sonuçlar katılımcıların eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik bilgi düzeyleri, eleştirel düşünmenin öğretimine uygun yöntem-teknik ve stratejileri kullanabilmeleri, eleştirel düşünme becerilerinin gerçek yaşama aktarımını sağlayabilmeleri ve eleştirel düşünme becerilerini değerlendirebilmeleri konularındaki yeterlik algılarını kapsayacak şekilde sunulmuştur.

- Eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik bilgi düzeyi konusunda, sınıf öğretmenlerinin kendilerini "orta düzeyde yeterli" algıladıkları; öğretmen adaylarının ise "orta düzeyde yeterli" ve "yeterli" algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Eleştirel düşünmenin öğretimine uygun yöntem-teknik ve stratejileri kullanabilme konusunda, sınıf öğretmenlerinin kendilerini "yetersiz, orta düzeyde yeterli ve yeterli" algıladıkları sonucuna ulaşılmış, öğretmen adaylarının ise yöntem-teknik ve stratejileri kullanabilme konusunda kendilerini "yeterli" gördükleri belirlenmiştir. Bazı katılımcıların ise

kendilerini yeterli algıladıkları belirlense de, araştırma bulgularından ve alanyazın taramasından elde edilen bilgiler ışığında sürece dönük uygulamaları bakımından çok da yeterli olmadıkları anlaşılmıştır.

- Eleştirel düşünmenin öğretiminde, sınıf ortamını eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine uygun olarak düzenleyebilme konusunda, sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kendilerini "yeterli" algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Eleştirel düşünmenin öğretiminde, eleştirel düşünme becerilerinin gerçek yaşama aktarımını sağlayabilme konusunda sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kendilerini "yeterli" algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Eleştirel düşünme becerilerini değerlendirebilme konusunda da sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kendilerini "yeterli" algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bazı katılımcıların ise kendilerini yeterli algıladıkları belirlense de, araştırma bulgularından ve alanyazın taramasından elde edilen bilgiler ışığında eleştirel düşünme becerilerini değerlendirebilme konusunda, sürece dönük uygulamaları bakımından çok da yeterli olmadıkları anlaşılmıştır.
- Eleştirel düşünmenin öğretimine ilişkin süreçler kapsamında, 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 sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisini değerlendirilebilme konusunda, öğretmen adaylarının ise sınıf ortamını eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine uygun olarak düzenleyebilme konusunda kendilerini oldukça yeterli buldukları ortaya çıkmıştır.
- Eleştirel düşünmenin öğretimine dönük yeterlik algıları bütüncül bir şekilde değerlendirildiğinde ise öğretmen adaylarının sınıf öğretmenlerine göre bu süreçte kendilerini daha yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmenin öğretimine dönük yetersizlik nedenlerini eğitim eksikliği, çevresel etmenler, geçmiş yaşantıların olumsuz

etkisi, eğitim ortamındaki eksikler ve olumsuz durumlar ve yenililerle başa çıkmada zorlanmaları ile açıkladıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin yetersizlik nedenlerini eğitim eksikliğine bağlamalarında konuyla ilgili hizmet içi eğitim kurslarına katılmamalarının ve uygulamaları çeşitlendirmede yeterli donanım ve bilgiye sahip olmamalarının etkili olduğu belirlenirken, yeniliklerle başa çıkmada zorlandıklarını ifade eden katılımcıların görüşleri de dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik eğitim gereksinimi duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünmenin öğretimine dönük yetersizliklerini çevresel etmenlere dayandıran katılımcıların yetersiz aile desteğini vurguladıkları, eğitim ortamındaki eksiklerle ilişkilendiren katılımcıların ise sınıf mevcutlarının fazla olmasına ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersizliğine değindikleri görülmüştür. Programa dayalı nedenleri belirten katılımcıların ise programa bağlı kalma zorunluluğu, ders çeşitliliğinin fazla olması, eleştirel düşünmenin kullanımına uygun olmayan konular ve program yoğunluğu gibi nedenlerden dolayı kendilerini yetersiz algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunun, eleştirel düşünmenin öğretimine dönük yetersizlik nedenlerini geçmiş yaşantıların olumsuz etkisine ve bilgi kaynaklarını kullanmamalarına bağladıkları görülmüştür. Yetersiz görme nedenlerini geçmiş yaşantıların olumsuz etkisine dayandıran katılımcıların ise lisans eğitiminin eksikliğini ve mesleki deneyim eksikliğini vurguladıkları ortaya çıkmıştır. Bilgi kaynaklarını kullanmadığı için kendini yetersiz gören katılımcıların ise bu durumu araştırma yapmamaları ve kitap okumamaları ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bununla birlikte katılımcıların yetersizlik algılarında, sosyal etmenler ve karşılaştırmaların bunun yanı sıra kişisel özelliklerinin ve duyuşsal etmenlerin de etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterlik algılarında; geçmişte yaşanan olumlu durumlar ve dönütlerin, kişisel özelliklerinin ve duyuşsal etmenlerin, bunun yanı sıra bilgi kaynaklarını kullanmalarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Geçmişte yaşanan olumlu durumlar ve dönütler altında görüş belirten katılımcıların; etkili algıladıkları uygulamalarının, mesleki deneyimlerinin, öğrencilerin olumlu davranışlarını gözlemelerinin ve çevreden aldıkları olumlu dönütlerin yeterlik algılarını güçlendirdiği ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yeterlik algılarına kaynaklık eden etmenler arasında yeniklere açık olma, eleştirel bakış açısı, hoşgörülü olma ve yaratıcı olma gibi kişisel özelliklerinin ve

çaba gösterme, mesleği sevme ve önem verme gibi mesleğe dönük duyuşsal etmenlerin de etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte katılımcıların yeterlik algılarının nedenlerinde çevreyle etkileşim kurmalarına, kitap okumalarına, hizmet içi eğitim kurslarına katılmalarına, araştırma yapmalarına ve kılavuz kitaplardan yararlanmalarına değinmiş olmaları; bilgi kaynaklarını kullanmalarının yeterlik algısını olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterlik algılarını geçmiş yaşantıların olumlu etkisine, kişisel özelliklerine ve duyuşsal etmenlere, bunun yanı sıra bilgi kaynaklarını kullanmalarına bağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Geçmiş yaşantılarının olumlu etkisine değinen katılımcıların, aldıkları lisans eğitimlerinin ve staj okulu deneyimlerinin yeterlik algılarını güçlendirdiği ortaya çıkmıştır. Katılımcıların yeterlik algılarının nedenlerinde çevreyle etkileşim kurmalarına, kitap okumalarına ve güncel olayları takip etmelerine değinmiş olmaları; bilgi kaynaklarını kullanmalarının yeterlik algısını olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmeni adaylarının yeterlik algılarına kaynaklık eden etmenler arasında iletişim becerisi ve gelişime açıklık gibi kişisel özelliklerinin ve mesleğe dönük özgüven, çaba gösterme, istek duyma, gerekliliğine inanma gibi mesleğe dönük duyuşsal etmenlerin de etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.3. İlköğretim Programlarının Eleştirel Düşünmeyi Kazandırmadaki Yeterliğine İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun öğretim programlarında yer alan eleştirel düşünmenin öğretimine dönük etkinliklerin uygulanması gerektiğini düşündükleri anlaşılmıştır. Bazı katılımcıların ise etkinlikleri eleştirel düşünmenin öğretimi açısından yeterli bulmadıkları anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarının büyük bir kısmının ise etkinlikler konusunda bilgi sahibi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların etkinliklere yönelik olumlu görüşlerinde, etkinliklerin düşünmeye rehberlik ettiğini ve kişisel ve sosyal becerilerin gelişiminde etkili olduğunu düşündükleri anlaşılmıştır. Etkinliklere yönelik olumsuz görüş belirten katılımcılar ise etkinliklerin düşünmeye yönlendirmediğini ifade etmişler ve etkinliklerde ayrıntılı ve birbirinden kopuk bilgilere yer verildiğini belirmişlerdir. Sınıf öğretmenleri arasında bazı katılımcıların ise eleştirel düşünmenin öğretimi adına programda yer alan etkinlikler dışında farklı etkinlikleri uyguladıkları belirlenmiş, bu uygulamalarında ise çoğunlukla tartışma, soru-cevap,

eğitsel oyunlar ve drama yöntemlerine dayalı etkinlikleri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin etkinlikleri uygularken karşılaştıkları güçlüklerin programa, ortama, aileye ve öğrenciye dayalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karşılaşılan bu güçlülerde daha çok programın öğrenci düzeyine uygun olmaması, kılavuz kitaplardaki yönlendirici bilgilerin eksikliği, programın yoğun olması, araç-gereç yetersizliği, sınıf mevcutlarının fazlalığı gibi sorunlara değinildiği görülmüştür. Karşılaşılan bu güçlüklerin ortadan kaldırılmasında ise katılımcılar tarafından; toplumsal düzenlemelerin, programa yönelik düzenlemelerin, ortama yönelik ve öğretmenlere yönelik düzenlemelerin gerçekleştirilebileceği ifade edilmiştir. Ailelerin bilinçlendirilmesi, fiziksel olanakların iyileştirilmesi ve hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesi bu kapsamda öne sürülen çözüm önerileri arasında sıklıkla dile getirilmiştir.

Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının programdaki derslerin eleştirel düşünme becerisini kazandırmadaki yeterliğine ilişkin görüşlerinde; eleştirel düşünmenin daha çok Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinde geliştirilebileceğini düşündükleri belirlenmiştir. Katılımcılar bu derslerin eleştirel düşünme becerisinin gelişimine katkısını, derslerin konuşma ve yoruma olanak sağlamaları ve derslerde gerçek yaşamla ilişki kurulması ile açıklamışladır. Katılımcıların eleştirel düşünmenin öğretimi adına zorlandıkları ya da zorlanacaklarını düşündükleri derslerin ise Matematik ve Fen ve Teknoloji dersleri olduğu anlaşılmıştır. Katılımcıların bu görüşlerini derslerin yoruma açık olmamasıyla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bununla birlikte bu derslerin içeriğini bilimsel, soyut ve teorik buldukları anlaşılmıştır. Fen ve teknoloji dersine ilişkin zorlanma nedenlerinde sınıf öğretmenlerinin araç-gereç yetersizliğine de değindikleri, öğretmen adaylarının ise bu görüşlerini fen eğitimi alan bilgisindeki yetersizliklerine bağladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.4. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Katkısına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri adaylarının çoğunluğunun, eleştirel düşünmenin öğretimini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmeleri adına lisans öğrenimleri boyunca almış oldukları dersleri yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu görüşler doğrultusunda katılımcıların dersleri teorik bulduğu ve eğitim ortamındaki sınırlayıcı

etmenlere değindikleri ortaya çıkmıştır. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının eleştirel düşünmenin öğretimine katkı sağlamadığını ifade eden katılımcıların; derslerde uygulama boyutunun eksikliğine, ezbere dönük ve kalıcı olmayan bilgilere yer verildiğine ve doğrudan öğretim yaklaşımlarının kullanıldığına sıklıkla değindikleri ve eğitim ortamında görüşlerin rahatça ifade edilemediğini dile getirdikleri görülmüştür.

Katılımcıların eğitim fakültelerinde eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik düzenlemelere ilişkin önerilerinde ise düşünme ve öğretimine yönelik uygulamalara gereksinim duydukları belirlenmiştir. Bu anlamda uygulamaya yönelik örnekler ve etkinliklerin kullanımına, tartışma fırsatlarının sunulmasına, okuma ve araştırmaya yönlendirilmelerine değindikleri, düşünmeye yönelik derslerin arttırılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Eğitim fakültelerine yönelik düzenlemelere ilişkin diğer önerilerde ise görüşlerin rahatça ifade edildiği öğrenci merkezli öğrenme ortamının önemine dikkat çektikleri ve mesleki deneyimlerinin geliştirilmesi adına staj okulu deneyimine dönük uygulamaların etkili hale gelmesi gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve gelecekte yapılabilecek çalışmalara yönelik olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun eleştirel düşünmenin öğretimi açısından kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte katılımcıların görüşlerinde uygulama sürecine ilişkin verdikleri örneklerden yola çıkılarak, eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yöntem ve tekniklerin kullanımında ve eleştirel düşünme becerisinin değerlendirilmesi sürecinde katolımcıların bir takım eksiklerinin olduğu belirlenmiştir. Eleştirel düşünmenin öğretimi konusuda kendilerini yetersiz gören bu katılımcıların bir çoğunun ise bu durumu eğitim eksikliği ve yeniliklerle başa çıkmada zorlanmaları gibi nedenlere dayandırdığı görülmüştür. Bu anlamda öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik hizmet içi eğitim programlarından geçirilmesi ve bu süreçte

eğitimdeki yeni yaklaşımlar ve gelişmelerden haberdar edilmeleri gerekmektedir.

2. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmenin öğretiminde kendilerini yetersiz görmelerine etki eden diğer faktörlerin ise eğitim ortamına dayalı eksikler olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik ilköğretim programlarında yer alan etkinliklerin uygulanmasında ise programdan, ortamdan ve aileden kaynaklanan güçlüklere sıklıkla değinildiği belirlenmiştir. Bu bağlamda eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi adına eğitim ortamlarının fiziksel ve teknolojik açıdan donanımlı hale getirilmesi, sınıf mevcutlarının gözden geçirilmesi ve ailelerin sürece etkin katılımını sağlamak adına bir takım önlemlerin alınması gerekmektedir.
3. Programa dayalı güçlükler altında öğrenci düzeyine uygun olmayan etkinliklere, kılavuz kitaplarda yer alan etkinliklerdeki yönlendirici bilgilerin eksiklikliğine, program yoğunluğuna ve etkinliklere ayrılan zamanın yetersiz olmasına değinen öğretmenlerin bu görüşleri dikkate alındığında, öğretim programlarındaki etkinliklerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi adına gözden geçirilmesi ve programların içerik boyutunda yeni düzenlemelerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir.
4. Araştırma sürecine katılan sınıf öğretmen adaylarının çoğunluğunun eleştirel düşünmenin öğretimi açısından kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte kendilerini yetersiz gören katılımcıların büyük çoğunluğunun bu durumu lisans eğitiminin eksikliğine ve mesleki deneyim eksikliğine bağladığı görülmektedir. Katılımcıların hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına yönelik görüşleri incelendiğinde ise, birçoğunun lisans derslerini eleştirel düşünmenin öğretimi adına yetersiz bulduğu ve bu durumu derslerin teorik olmasına dayandırdığı belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterlik algılarının arttırılması için hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecindeki derslerde, uygulamaya yönelik bilgi ve becerilerin arttırılmasına ağırlık verilmesi gerekmektedir.
5. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ilköğretim programlarındaki etkinlikler ve bazı ders içerikleri hakkında bilgi eksiklikleri olduğu görülmüştür. Bu anlamda hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuramsal ve uygulamalı derslerin programa yönelik öğeler bakımından

zenginleştirilmesiyle, öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterliklerinin artacağı ve bu doğrultuda yeterlik algılarının da güçleneceği düşünülmektedir.

6. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik olarak fen ve teknoloji dersinde zorlanacaklarını düşündükleri ortaya çıkmış ve katılımcıların büyük çoğunluğunun bu durumu fen eğitimine dönük alan bilgisindeki eksikliğe dayandırdığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra eleştirel düşünmenin öğretimini farklı derslerle bütünleştirebilmede, bu beceri hakkında bilgi sahibi olmanın yeterli olmayacağı açıktır. Öğretmen adaylarının uygulama sürecinde eleştirel düşünme becerisini entegre edeceği derse yönelik olarak mesleki ve alan bilgisinin de yeterli olması gerekmektedir. Bu anlamda hizmet öncesi eğitiminde sınıf öğretmeni adaylarının fen eğitiminde daha yeterli hale gelmesi adına da bir takım düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarına fen eğitimi alanının öğretimine ilişkin olumlu tutum ve anlayışların kazandırılması gerektiği önerilmektedir.

6.2.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada derinlemesine sonuçlar ortaya konmasıyla birlikte, sınıf içi gözlemlere yer verilmemiştir. Bu araştırmanın devamı olabilecek nitelikteki benzer bir çalışmayla sınıf öğretmenlerinin yeterlik algılarına ilişkin görüşleri ders içi gözlemlerle desteklenerek elde edilen sonuçların karşılaştırılması yapılabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yönelik gerçekleştirilen kapsamlı çalışmalarla eksiklerin belirlenmesi ve giderilmesine katkı sağlanabilir.
2. Araştırmanın katılımcılarını sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları oluşturmuştur. Eleştirel düşünme becerisinin ilköğretim programlarında tüm derslerde kazandırılması hedeflenen temel beceriler arasında olduğu dikkate alındığında, eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterlik algılarının belirlenmesine yönelik benzer bir çalışma farklı düzeylerde görev yapan sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ve farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilebilir.

3. Eleştirel düşünmenin öğretiminde zorlanılan dersler arasında katılımcıların büyük çoğunluğunun matematik ve fen ve teknoloji derslerine ilişkin görüş belirttiği görülmektedir. Bu anlamda ilköğretim düzeyinde görev yapan matematik ve fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterlik algıları belirlenebilir. Bunun yanı sıra matematik ve fen ve teknoloji derslerinin öğretiminde eleştirel düşünmeye ne derece yer verildiği ve öğretim sürecinde ne gibi zorluklarla karşılaşıldığı ortaya konularak, bu durumun nedenleri konusunda daha derinlemesine bilgi elde edilebilir.
4. Eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde ailelerin süreçteki önemi araştırmacılar tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Bu anlamda öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde ailelerin sosyo ekonomik ve kültürel düzeylerinin etkisini nicel ve nitel boyutta inceleyen çalışmalar gerçekleştirililebilir.
5. Eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin azaltılmasında, temel becerilerin ilköğretim programlarının genelinde ne ölçüde kazandırıldığı ile ilgili nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı çok boyutlu ve derinlemesine çalışmalarla bu güçlüklerin belirlenmesi ve giderilmesine dönük farklı araştırmalar yapılabilir.
6. Öğretmenlere yönelik olarak düşünme becerilerinin öğretimi kapsamında düzenlenen hizmet içi eğitim programlarına katılım oranını ve bu eğitimlerin niteliğini belirlemeye yönelik farklı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (4. bs.). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Adanalı, K. (2008). *Sosyal bilgiler eğitiminde alternatif değerlendirme: 5. sınıf sosyal bilgiler eğitiminin alternatif değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Akan, D. (2007). *Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Akar, Ü. (2007). *Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.

Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz-yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, III(II), 24-33. http:// efdergi.yyu.edu.tr adresinden 15 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.

Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.

Aktağ, I. ve Walter, J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlik duygusu. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, III(4), 127-131.

Alazzi, K. (2008). Teachers' perceptions of critical thinking: A study of Jordanian secondary school social studies teachers.*The Socıal Studies*, 99(6), 243-248.

Andrews, S.F. (2000*). Critical thinking in South Dakota Public Schools Grades 3,4, and 5: The influence of teachers' behaviors, preceptions and attitudes.*Unpublished doctoral dissertation, University of South Dakota, South Dakota.

Arı, A. (2010). Öğretmen adaylarının ilköğretim programıyla ilgili eğitim fakültelerinde kazandıkları bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 251-274.

Arslan, A.S., Kaymakçıoğlu, Y. D. ve Arslan, S.(2009).Alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinde karşılaşılan problemler: Fen ve teknoloji öğretmenleri örneği. Ondokuz *Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-12.

Arslan, S.ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.

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

Aybek, B. (2007). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi,* 7(2). http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_322.pdf adresinden 15 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.

Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R. & Daniels, L.B. (1999a). Common misconceptions of critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 269- 283.

Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R. & Daniels, L.B. (1999b). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Clifts, NJ: Prentice- Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-effiicacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

Bandura, A. (1994). Self efficacy. In S.Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* Vol 4 (pp. 71-81). New York: Academic Press.http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.htmlSelf-Efficacy adresinden 15 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.

Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Bay, E., Küçükoğlu, A., Kaya, H. İ., Gündoğdu, K., Köse, E., Ozan, C. ve Taşgın, A. (2010,Mayıs). *Öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşleri.* II. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Berman, S.(1991). Thinking in context: teaching for opendmindedness and critical understanding. In A.Costa (Ed.), *Developing minds* (pp. 10-16). Alexandria: Virginia. ASCD.

Beyer. K. B. (2001). Practical strategies for direct instruction in thinking skills.In A.Costa (Ed.), *Developing minds* Vol 1 (pp. 393-400). Alexandria: Virginia. ASCD.

Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi* (O. Ferhan, Çev.). İstanbul: MEB. Yayınları.

Bozkurt, E. (2010). *İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersi "maddenin değişimi ve tanınması" ünitesinde gazetelerden yararlanılarak hazırlanan ders etkinliklerinin tutum, başarı ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Bıkmaz, H.F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*,161.

Case, R. & Wright, I. (1997). Taking seriously the teaching of critical thinking. *Canadian Social Studies*, 32 (1), 12-19.

Collier, K., Guanther, T. & Veerman, C. (2002). Developing critical thinking skills through variety of instructional strategies.*Degree of Master of Arts in Teaching and Leadership*. Chicago, Illinois.ERIC veri tabanından 15 Haziran 2011 tarihinde edinilmiştir.

Costa. A. L. (2001). Teacher behaviors that enable student thinking. In A. Costa (Ed.), *Developing minds* Vol 1 (s.359-369). Alexandria: Virginia. ASCD.

Chester, M., & Beaudin, B. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33(1), 233 – 257.

Cheung, H. Y. (2008). Teacher efficacy: a comparative study of hong kong and shanghai primary ın-service teachers. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 103-123.

Coşkun, A. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflar sosyal bilgiler programı hakkında öğretmen görüşlerine ilişkin nitel bir çalışma (Ankara İli örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.

Creswell, J.W. (2008). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantative and qualitative research* (3nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. & Miller, D.N. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory İnto Practice.* 39(3), 124- 130.

Cüceloğlu, D. (1996). *İyi düşün doğru karar ver.* (14. bs.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çakan, M. (2004).Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.

Çalışkan, H. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 17 (1), 57-70.

Çapri,B. ve Kan, A. (2007). Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının hizmet süresi, okul türü, öğretim kademesi ve unvan değişkenleri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 63-83.

Çekiç, S.(2007). *Matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.

Çepni, S.(2011). Performansların değerlendirilmesi. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s.234- 285). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Çetin, A. (2008). *Sınıf öğretmeni adayların eleştirel düşünme gücü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Çetin, Ş. (2004). Değişen değerler ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.

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

Çınar, D., Çelebi, K., Afyon, A., Sünbül**,** A. M. ve Yağız, D. (2005, Kasım). *Fen ve teknoloji eğitiminde proje tabanlı öğrenme ve eleştirel düşünme.* I.Ulusal Fen ve Teknoloji Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Ankara.

Çoklar, A. N. (2008). *Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliklerinin belirlenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

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

Davies, B. (2004*). The relationship between teacher efficacy and higher order instructional emphasis*, http://www.aare.edu.au/04pap/dav04854.pdf adresinden 31 Ocak 2011 edinilmiştir.

De Bono, E. (1998). *Altı ayakkabılı uygulama tekniği.* (E. Tuzcular, Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.

De Bono, E. (2002). *Cort thinking lessons CD*. United Kingdom: Cavendish Information Product Ltd.

Demir, M. K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Program geliştirme.* (10. bs.). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2001). Öğretimde yeni yaklaşımlar. M.Gültekin (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme* içinde (s. 123-142). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Demirkaya, H. (2008). Coğrafya öğretiminde eleştirel düşünme stratejileri ve sorgulama yoluyla öğrenmenin kullanımı. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(1), 89-116.

Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz- yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Derry, S., Levin, J. R. & Schauble, L. (1995). Stimulating statistical thinking situated simulations. *Teaching of Psychology,* 22 (1), 51-57.

Doğanay, A. (2009). Etkin vatandaşlık için düşünme becerilerinin öğretimi. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi* içinde (s.146-183). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Doğanay, A. (2009). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s.304-352). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Doğanay, A. ve Yüce, S.G. (2010). Öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinde rehberli yardım: Bir öğretmenin sözel ifadelerinin analizine

ilişkin durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 185-214.

Doğanay, A. ve Ünal, F. (2006). Eleştirel düşünmenin öğretimi. A. Şimşek (Ed.), *İçerik türlerine dayalı öğretim* içinde (s.209-264). Ankara: Nobel Yayınevi.

Doğanay, A., ve Tok, Ş. (2009). Öğretimde çağdaş yaklaşımlar, A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s.240-297). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Ece, B. (2007). *İlköğretim birinci kademe 2005 sosyal bilgiler programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Eğitim Reformu Girişimi. (2005). *Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu.* İstanbul: İstanbul Politikalar Merkezi. http://www.erg.sabanciuniv.edu/ adresinden 12 Mayıs 2009 tarihinde edinilmiştir.

Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.

Ekici, G. (2009). Biyoloji öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 111-124.

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

Ennis, R.H. (1991). Goals for a critical thinking curriculum. In A.Costa (Ed.), *Developing minds* Vol 1 (pp. 68-71). Alexandria: Virginia.ASCD.

Ennis.R.H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory İnto Practice*, 32(3), 179-186. http://www3.qcc.cuny.edu/WikiFiles/file/Ennis%20Critical%20Thinking%20Assessment.pdf adresinden 17 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.

Enochs, L. G. & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90(8), 694-706.

Epstein. R. L. (2002). *Critical thinking*. (2 nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81–87.

Facione, P.A. (1990). A statement of expert consensus for purpose of educational assessment and ınstructions.*Research findings and Recommendations*,

American Philosophical Association (ERIC Document Reproduction Service No. ED 315 423), Newark, DE.

Facione, P. A. (1998). *Critical thinking: what it is and why it counts,* http://www.aacu.org/meetings/pdfs/criticalthinking.pdf adresinden 15 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.

Fisher, R. (1995). *Teaching children to think.* United Kingdom: Stanley Thornes Publishers Ltd.

Fosnot, C.T. (2007). *Oluşturmacılık: teori, perspektifler ve uygulama* (S.Durmuş, Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.

Fraenkel, J.R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education.* (6. bs.). New York: McGraw-Hill İnternational Edition.

Garcia, T. & Pintrich, P. R. (1992). Critical thinking and its relationship to motivasyon, learning strategies and classroom experience. *Paper presented at the meeting of the American Psychological Association*, Washington, DC. ERIC veritabanından 15 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.

Gelbal, S.ve Kellecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.

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

Gibson, S.& Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal Of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.

Girgin, R.G., Akamca, G.Ö., Ellez, A.M. ve Oğuz, E. (2010). Okulöncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ve mesleki yeterlik inançları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-15.

Gömleksiz, M. N. ve Kan, A.Ü. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlik algıları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35 (379), 15- 23.

Gömleksiz, M. N. ve Kan, A.Ü. (2007). Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının araştırma, iletişim ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerilerini kazandırmadaki etkililik düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri (Diyarbakır İli örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 135-162.

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 Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74.

Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S.(2008). *Eleştirel düşünme.* (3. bs.). İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 25-28.

Güven, İ. ve İşcan, D.C. (2006). Yeni ilköğretim programlarının basına yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 95-123.

Güven, M. ve Kürüm, D. (2006). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1).

Hackett, G. (1995). Self- efficacy in career choice and development. In A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies* (pp. 232- 258). New York: Cambridge University Press.

Halpern, D. F. (2003). *Thought & knowledge: an introduction to critical thinking* (4 th ed.). USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Hannel, G. I. & Hannel, L. (1998. 7 Steps to teach critical thinking. *Education Digest*, 64(1), 47-51.

Hempton, M. (1996). *The relationship of learning disabilities to the studies of self-efficacy, efficacy expectation and academic achievement in high scholl students.*Unpublished doctoral dissertation, The University of Kentucky, Lexington.

Henson, R.K. (2001). *Teacher self- efficacy: substantive implications and meausurement dilemmas.*Paper presented at the annual meeting of the Educational Research Exchange. College Station, TX.

Hoy, A.W. & Davis, H.A. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents.In F. Pajares ve T. Urdan (Ed.), *Self efficacy beliefs of adoloscents* (pp. 117- 137). Connecticut: İnformation Age Publishing.

Hoy, A.W. & Spero, R.H. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.

Huitt, W. (1998). Critical thinking: an overview. *Educational Psychology Intreactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University, http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/critthnk.html adresinden 7 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.

Imants, J.G. & De Brabender, C. J. (1996). Teachers' and principals' sense of efficacy in elementary schools.*Teaching and Teacher Education*, 12(2), 179-195.

İlhan, A.Ç. (2004). 21. Yüzyılda öğretmen yeterlikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58). http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/ilhan.htm adresinden 22 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.

İnan, C. ve Özgen, K. (2008). Matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmadaki yeterliliklerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 39-54.

Johnson, B. & Christensen, L. (2004). *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches.*(2nd ed.). Boston: Pearson Education Inc.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar (*10. bs.). İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kamber, T. (2007). *2005-2006 yeni öğretim programında sosyal bilgiler dersi etkinliklerinin uygulanabilirliğinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Uşak.

Kan, A.Ü. (2006). *Yeni ilköğretim programında öngörülen temel becerileri kazanmada beşinci sınıf sosyal bilgiler ve Türkçe derslerinin etkilerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.

Karadağ, R. ve Çengelci, T. (2011). Sosyal bilgiler dersinde dil becerilerinin geliştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 49-59.

Karahan, Z. (2006). *Fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerine dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguladak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Kaya, B. (2008). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kayagil, S.ve Erdoğan, A. (2011). Bazı değişkenlerin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini yordama gücü. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 321-334.

Kayhan, N. (2008). *İlköğretim okulları I. kademede görev yapan sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programlarını kabullenmişlik düzeyleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirici düşünme ve öğretimi.* İstanbul: Kazancı Kitap A.Ş.

Kırkkaya, D. (2006).*İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin etkiliğini etkileyen etkenlerin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Ordu İli örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Kıroğlu, K. (Ed.). (2006). *Öğretenler ve öğrenenler için ek açıklamalarla ilköğretim programları (1–5. sınıflar)*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Kong, S.L. (2001). *Critical thinking dispositions of pre-service teachers in Singapore: a preliminary investigation*. http://www.aare.edu.au/01pap/kon01173.htm adresinden 3 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.

Korkmaz, İ. (2002). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* içinde (s.197-220). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Korkmaz, Ö. ve Yeşil, R. (2009). Öğretim kademelerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 19-28.

Koul, R., & Rubba, P. A. (1999). An analysis of the reliability and validity of personal ınternet teaching efficacy beliefs scale. *Electronic Journal of Science Education*,4(1),http://wolfweb.unr.edu/homepage/crowther/ejse/koulrubba.htm l adresinden 31 Ocak 2011 tarihinde edinilmiştir.

Kösteroğlu, İ.ve Kösteroğlu, M. A. (2008). Stajyer öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kazanma düzeylerine ilişkin algıları. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, 2, 257-275.

Kuran, K. ve Kanatlı, F. (2009). Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 209-234.

Kurfiss, J. G. (1988). *Critical thinking – theory, research, practice and possibilities.* Washington: ASHE-ERIC Higher Education Report no.2.

Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişi ve tutumlarına etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Kurt, M. (2008). *Bireysel gelişim dosyasına dayalı değerlendirme uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Kurtuluş, N. ve Çavdar, O. (2010). Öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlikleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1302-1315, EBSCOhost veritabanından 20 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.

Kutlu, Ö., Doğan, C.D., ve Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci başarısının belirlenmesi*. Ankara: Pegama Yayıncılık.

Küçükoğlu, H. (2008). *İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Küçükyılmaz, A. ve Duban, N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının arttırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3(2), 1-23.

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

Kürüm, D. (2003). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13(2), 141-158.

Lloyd, M. & Bahr. N. (2010). Thinking critically about critical thinking in higher education. *İnternational Journal for the scholorship of Teaching and Learning*, 4(2), 1-16. http://www.georgiasouthern.edu/ijsotl adresinden 6 Temmuz 2011 tarihinde edinilmiştir.

Marzano, R.J.,Brandth, R. S, Hughes, C.S.,Jones, B.F., Rankin, S.C. & Suhor, C. C. (1991). Dimension of thinking: a framework for curriculum and insruction (A. Doğanay ve Z. Kara, Çev.). In A.Costa (Ed.), *Developing minds* Vol 1 (pp. 89-93). Alexandria: Virginia. ASCD.

McBride, R.E., Xiang, P. & Wittenburg, D. (2002). Dispositions toward critical thinking: the preservice teacher's perspective. *Teachers And Teaching: Theory And Practice*, 8 (1), 29-40.

McGrath, J. P. (2003).The relationship of critical thinking skills and critical thinking dispositions of baccalaureate nursing students. *Journal Of Advanced Nursing*, 43(6), 569-577.

MEB. (2004). Öğretim programlarının temel yaklaşımı. *Tebliğler Dergisi,* 2563, 723-739.

MEB. (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı.* Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2005*). İlköğretim fen ve teknoloji(1-5. sınıflar) öğretim programı,* http://iogm.meb.gov.tr/ adresinden 23 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.

MEB. (2005). *Yenilen ilköğretim program ve kitap sunuları,* http://iogm.meb.gov.tr/ adresinden 22 Eylül 2009 tarihinde edinilmiştir.

MEB. (2007). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6,7 ve 8. Sınıf) öğretim programı,* http://iogm.meb.gov.tr/ adresinden 23 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.

MEB. (2008). *Öğretmen yeterlikleri (öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri),* http://otmg.meb.gov.tr adresinden 23 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.

MEB. (2008). *Sınıf öğretmeni özel alan yeterlikleri*, http://otmg.meb.gov.tr adresinden 24 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.

MEB. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, http://earged.meb.gov.tr/tamamlanan/sinif_ogrt_ihtiyaci.pdf adresinden 16 Temmuz 2011 tarihinde edinilmiştir.

Mertler, C.A. (2004). Preservice versus inservice teachers' assessment literacy: does classroom experience make a difference?. *American Secondary Education*, 33(1), 49-64.

Michelli,N.M., Pines,R. & Oxman-Michelli, W. (1990). *Collaboration for critical thinking in teacher education: The Montchair State College Model*, (Series 3, no. 3). NJ: Institute for Critical Thinking, ERIC veritabanından 10 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis, (*2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Moore, K. D. (2005). *Effective instructional strategies: from theory to practice*. California: Sage Publications, Inc.

Moore, B. N. & Parker, R. (2003). *Critical thinking*. (7th ed.). California: Mayfield Publishing Company.

Morell, P. & Caroll, J. (2003). An extended examination of preservice elemantary teachers' science teaching self-efficacy. *School Science and Mathematics*, *103,* 246-251.

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

Onosko, J. (1991). Barriers to the promotion of higher-order thinking in social studies. *Theory and Research in Social Education*, 19(4), 341-366.

Ormancı, Ü. ve Ören, F.Ş. (2010). Dramanın ilköğretimde kullanabilirliğine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri: Demirci Eğitim Fakültesi örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 43(1), 165-191.

Ortaçtepe, D. (2006). *The relationship between teacher efficacy and professional development within the scope of an in service teacher education program.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Öner, F. ve Öztuna, A. (2005). *Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duygusunun belirlenmesi.* İstek Vakfı Okulları I. Fen ve Matematik Öğretmenleri Sempozyumu'nda sunulan bildiri, İstanbul.

Özdemir, S.M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, 277-306.

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

Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

Özçelik, H. (2006). *İlköğretimde çalışan öğretmenlerin bilgisayar özyeterlikleri: Balıkesir ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme.* (7. bs.). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Özgür, N. (2007). *Teachers' questions: do they encourage critical thinking. Unpublished master's thesis,* Anadolu Unıversity, Eskişehir.

Özüberk, D. (2002). *Feuerstein'in aracılı zenginleştirme programı temel alınarak hazırlanan programın lise birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Pajares, F. (2003). Self- efficacy beliefs, motivation, and achivements in writing: a review of the literature. *Reading &Writing Quarterly*, 19, 139-158.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods.*(3rd ed.). London: Sage Publications

Paul, R W. (1991). Teaching critical thinking in the strong sense. In A.Costa (Ed.), *Developing minds* (s.77-84). Alexandria: Virginia. ASCD.

Paul, R W. (1995). *Critical thinking: How to prepare stıdents for a rapidly changing world.* Santa Rosa, CA: Foundations for Critical Thinking.

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

Paul, R.W. & Elder, L. (2002). *Critical thinking: tools for charge of your professional and personal life*. Upper Saddle River, Nj: Prentice Hall.

Paul, R. & Elder, L. (2010). Minik eleştirel düşünme kılavuzu: kavramlar ve araçlar. (M. B. Fidan, Çev,). *Foundation For Critical Thinking*. www.criticalthinking.org/resources/international/Turkish.cfm adresinden 20 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.

Pehlivan, K.B. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim-Online*, 4(2), 17-23. http://ilkogretim-online.org.tr adresinden 10 Temmuz 2011 tarihinde edinilmiştir.

Peker, M. ve Halat, E. (2008). İlköğretim I. kademe matematik programının eğitim durumları boyutunun öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 209-225.

Presseisen, Z.B. (1991). Thinking skills: meaning and models revisited. In A. Costa (Ed.), *Developing minds* (pp. 56-62). Alexandria: Virginia. ASCD.

Raudenbush, S.W., Rowan, B. & Cheong, Y. F. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology Of Education*, 65 (2), 150-167. EBSCOhost veritabanından 2 Şubat 2011 tarihinde edinilmiştir.

Rogers, R. C. (1961). *On becoming a person.* Boston: Houghton Mifflin

Rudd, R.D. (2007). Defining critical thinking. *Techniques: Connecting Education & Careers*, 82 (7), 46-49.

Ruggiero, V. R. (2004). *The art of thinking: a guide to critical and creative thought*. (7th ed). N.Y. : Longman.

Ryan, G. W. & Bernard, R. (2000). Data management and analysis methods.In N.K. Denzin & Y. S.Lincolnn (Ed.), *Handbook Of Qualitative Research* (pp. 769-802). London: Sage Publications.

Saban, A. (2005). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. (4. bs.). Ankara: Nobel Yayınevi.

Saracaloğlu, A.S., Karasakaloğlu, N. ve Gencel-Evin, İ. (2010). Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 265-283. www.esosder.org adresinden 30 Haziran 2011 tarihinde edinilmiştir.

Schafersman, S.D. (1991). *.An introduction to critical thinking*, http://smartcollegeplanning.org/wp-content/uploads/2010/03/Critical-Thinking.pdf adresinden 12 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.

Schanz, D.B. (2010). *Factors that influence the critical thinking skills of public school teachers in a Parish in Southwest Louisiana*. Unpublished doctoral dissertation, Louisiana State University, Louisiana.

Schunk, D.H. (2009). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakış* (Çev. Ed. M. Şahin). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Schunk, D.H. (1995). Self- efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self- Efficacy, Adaptation, and adjustment: theory, research and application* (pp. 281- 303). New York: Plenum.

Seferoğlu, S.S.(2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58). http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/seferoglu.htm adresinden 20 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.

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

Seferoğlu, S.S.ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (2), 90-99.

Semerci, N. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programında yer alan temel becerilerden eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3),1070- 1091. EBSCOhost veri tabanından 15 Mart 2011 tarihinde edinilmiştir.

Semerci, N. ve Yanpar Yelken, T. (2010). İlköğretim programlarındaki ortak temel becerilere ilişkin öğretmen görüşleri (Elazığ ili örneği). *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 47-54.

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık

Sigel, I.E. (1991). Parents' influence on their children's thinking. In A.Costa (Ed.), *Developing minds* (pp. 43-46). Alexandria: Virginia. ASCD.

Soylu, Y. ve Soylu, C. (2006). Matematik derslerinde başarıya giden rolde problem çözmenin rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 97- 111.

Söğüt, B. Ö. (2009). *Öğrencilerin ve matematik öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini kazanmaya yönelik görüşleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Sünbül, A.M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Eğitim Yönetimi*, 2(4), 1-10.

Sünbül, A.M., Çalışkan, M. ve Kozan, S.(2006). *Eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretim uygulamasının öğrencilerin erişisine etkisi*. XV. Eğitim Bilimleri Kongresi sunulan bildiri, Muğla.

Sünbül, A.M. ve Arslan, C. (2007). Öğretmen yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi ve bir araştırma örneği. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 1-13.

Şahin, Ç. (2008). Yeni ilköğretim programı çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim düzeylerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(24), 101-112.

Şahin, H. (2010).Okulda kişilerarası ilişkiler ve iletişim. A. Kaya (Ed.), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* içinde (s.311- 334). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Şahinel, S.(2002). *Eleştirel düşünme.* (1. bs.). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Şengül, C. ve Üstündağ, T. (2009). Fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ve düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmenin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 237-248.

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

Şimşek, C. L. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji ders kitaplarındaki deneyleri bilimsel süreç becerileri açısından analiz edebilme yeterlilikleri. *İlköğretim-Online,* 9(2), 433-445. http://ilkogretim-online.org.tr adresinden 15 Temmuz 2011 tarihinde edinilmiştir.

Tarkın, A., Temli, Y., Aydın, Y.Ç. ve Uzuntiryaki, E. (2010). Yapılandırmacı öğretime yönelik özyeterlik ölçeği [*Öz*]. *19. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* içinde (s.24). Lefkoşe: Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi.

TDK. (2010). *Güncel Türkçe Sözlük*, www.tdk.gov.tr adresinden 25 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.

Tebbs, T. J. (2000). *Assessing teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills.* Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Connecticut.

Thomas, C. & Walker, P. C. (1997). A critical look at critical thinking. *Western Journal of Black Studies*, 21(4), 221-224.

Tican, C. ve Taşpınar, M. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin, öğretmenlik mesleğine ilişkin kariyer beklentileri (Gazi Üniversitesi Örneği) [*Öz*]. *19. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* içinde (s.37-38). Lefkoşe: Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi.

Toptaş, V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ile ilgili algıları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 205- 219.

Tosun, T. (2000). The beliefs of preservice elemantary teachers toward science and science education. *School Science and Mathematics, 100*, 374-379.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk- Hoy, A. (2002). *The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs.*Paper presented At The Annual Meeting of The American Educational Research Associatio*n*, New Orleans, http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/aera%202002%20 megan. pdf adresinden 15 Haziran 2011 Tarihinde edinilmiştir.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W. (2001).Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching And Teacher Education*, 17, 783- 805.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk -Hoy, A., & Hoy, W.K.(1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review Of Educational Research*, 68, 202-248.

Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. (1. bs.). Ankara: Adım Okan Matbaacılık.

Uzun, N., Ekici, G. ve Sağlam, N. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 775-788.

Wright, I. (2002). *Is that right? Critical thinking and social world of the young learner*. Scarborough, ON, CAN: Pippin Publishing Corporation.

Van Gelder, T. J. (2005). Teaching critical thinking: some lessons from cognitive science. *College Teaching*, 53(1), 41-46.

Vural, R.A.ve Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme: ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 189-200.

Vural, C.T. (2008). *Sosyal bilgiler eğitiminde yaratıcı düşünme: yeni ilköğretim programı beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan etkinliklerin yaratıcılığı geliştirmesi açısından değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Vural, E. D. ve Hamurcu, H. (2008). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi dersine yönelik öz-yeterlik inançları ve görüşleri. *İlköğretim-Online*, 7(2), 456-467. http://ilkogretim-online.org.tr adresinden 15 Mart 2011 tarihinde edinilmiştir.

Yalçın, T. ve Öçal, M. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlilik inançları: nitel bir çalışma. *E- Journal Of New World Sciences Academy*, 5(3), 1119-1125. EBSCOhost veritabanından 20 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.

Yağcı, R. (2008). *Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Yapıcı, M. (2007). Yapılandırmacılık ve sınıf. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 7(2), 40-41.

Yapıcı, M. (2008). Etkili öğretmenlik stratejileri. İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s.587- 623). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yapıcı, M. ve Leblebicier, N. H. (2007). Öğretmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşleri. *İlköğretim-Online*, 6(3), 480-490. http://ilkogretim-online.org.tr adresinden 15 Temmuz 2011 tarihinde edinilmiştir.

Yaşar, Ş.(2008). Yapılandırmacı anlayış ve ilköğretim birinci kademe programlarına etkisi. A. Hakan (Ed.), *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler* içinde (s.63–78). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Yavuz, D. (2009). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Yayla, G. (2011, Nisan). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin tecrübeleriyle alternatif değerlendirme yaklaşımlarına yönelik özyeterlikleri arasındaki ilişki*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.

Yeh, Y.C. (1997). *Teacher training for critical thinking instruction via a computer simulation*. Unpublished doctoral dissertation, University of Virginia, Virginia.

Yeşilyaprak, B. (2004). Denetim odağı. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* içinde (s.239- 258). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yeşilyurt, E. ve Karakuş, M. (2011). Öğretmenlerin adaylık sürecinde karşılaştıkları problemler. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 261-293.

Yıldırım, A. Ç. (2005). *Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (7. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YÖK. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Yükseköğretim Kurulu Yayını, www.yok.gov.tr adresinden 20 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.

Yurdugül, H., Erdem, M. ve Seferoğlu, S.S.(2010, Mayıs). *Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretim elemanlarının görüşleri.* II. Uluslar arası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

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

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.

Zohar, A. & Schwartzer, N.(2005). Assesing teachers' pedagogical knowledge in the context of teaching higher- order thinking. *International Journal Of Science Education*, 27(13), 1595- 1620.

Zusho, A. & Pintrich, P. R. (2003). Skill and will: the role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal Of Science Education*, 25(9), 1081-1094.

EKLER

EK 1: Öğretmen Görüşme Formu

Değerli öğretmen,

Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapıyorum. Bu konudaki düşüncelerinizi, uygulamalarınızı ve önerilerinizi paylaşmanız durumunda eleştirel düşünmenin öğretimine katkıda bulunacaksınız. Bu görüşmede ifade edeceğiniz görüşlerin tümü gizli tutulacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Melis YEŞİLPINAR

…….tarihinde ,…….. ile eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterlikleri hakkında bilgi almak amacıyla görüşüyorum. Görüşmeye gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim.

Yer: Saat:

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz:

( ) Kadın ( ) Erkek

2. Görev Yaptığınız Okul:

3. Meslekteki Kıdeminiz:

4. Görev Yapılan Sınıf Düzeyi:

( ) 4. Sınıf ( ) 5. Sınıf

5. Mezun Olduğunuz Yüksek Öğrenim Kurumu:

( ) Eğitim Fakültesi

( ) Fen Edebiyat Fakültesi

( ) Diğerleri (Belirtiniz)…….

6. Öğrenim Düzeyiniz:

( ) Önlisans

( ) Lisans

( ) Yüksek Lisans

( ) Doktora

7. Düşünme eğitimi ile ilgili bir hizmet içi eğitim programına katıldınız mı?

( ) Evet ( ) Hayır

( ) Yanıtınız evet ise,

- Bu eğitimin içeriği konusunda neler söylemek istersiniz?
- Bu eğitimin yararlı olduğunu düşünüyor musunuz?

8. Bir senede okuduğunuz ortalama kitap sayısını belirtiniz <u>(Mesleki gelişim türünü ve genel türleri kapsayacak şekilde)</u>

( ) 1- 5 ( ) 6- 11 ( ) 12- 17 ( )18-23 ( ) 23 ve üzeri

9. Güncel bilgilere ulaşırken, size belirteceğim bilgi kaynaklarını ne sıklıkla kullanırsınız?

Bilgi Kaynakları	**Hiç**	**Nadiren**	**Bazen**	**Çoğunlukla**	**Her Zaman**
Televizyon					
Gazete					
Dergi					
İnternet					
Radyo					
Kaynak Kişi					
Bilimsel Toplantılar					
Bilimsel Kaynaklar (Kitap, Makale, Tez vb.)					
Diğer (Belirtiniz)……					

Görüşme Soruları

1. İlköğretim programında eleştirel düşünme, öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel beceriler arasındadır. Bu açıdan;

- Size göre eleştirel düşünme ne anlama geliyor?
- Kendinizi bu beceriye sahip olma açısından nasıl görüyorsunuz? (<u>Eleştirel düşünme becerinizi ortaya koyan özellikleriniz konusunda neler söylemek istersiniz?)</u>

- Eleştirel düşünme ile ilgili sahip olduğunuz bilgi ve beceri düzeyiniz konusunda neler söylemek istersiniz? (Bu düşüncenizin nedenleri konusunda neler söylemek istersiniz?)

2. Bir sınıf öğretmeni olarak eleştirel düşünmenin yaşamdaki önemi konusunda neler söylemek istersiniz?

3. Bir sınıf öğretmeni olarak eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılması konusunda neler düşünüyorsunuz? (Bu becerinin öğrencilere kazandırılmasının önemi konusunda neler söylemek istersiniz?)

- Eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya dönük etkinlikleri uygulama konusunda neler söylemek istersiniz?
- Eleştirel düşünmeyi geliştirici etkinlikleri çeşitlendirme konusunda neler söylemek istersiniz?

4. Eleştirel düşünmenin nasıl öğretilip, geliştirilebileceğini düşünüyorsunuz?

- Eleştirel düşünmenin öğretimi ile ilgili bilgi düzeyiniz konusunda neler söylemek istersiniz? Açıklar mısınız? (Bu düşüncenizin nedenleri konusunda neler söylemek istersiniz?)

5. Size göre eleştirel düşünmenin öğretiminde kullanılabilecek yöntem-teknik ve stratejiler neler olabilir?

- Bu yöntem-teknik ve stratejileri kullanabilme konusunda kendinizi nasıl görüyorsunuz? Açıklar mısınız? (Bu düşüncenizin nedenleri konusunda neler söylemek istersiniz?)

6. Eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen bir sınıf ortamı size göre nasıl düzenlenmelidir?

- Sınıf ortamını eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine uygun şekilde düzenleyebilme konusunda kendinizi nasıl görüyorsunuz? Açıklar mısınız? (Bu düşüncenizin nedenleri konusunda neler söylemek istersiniz?)

7. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini gerçek yaşamda kullanmaları için size göre neler yapılabilir?

- Öğrencilerin bu beceriyi gerçek yaşamda kullanmaları için gerçekleştirdiğiniz uygulamalarda kendinizi nasıl görüyorsunuz? Açıklar mısınız? (Bu düşüncenizin nedenleri konusunda neler söylemek istersiniz?)

8. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini kazanıp kazanmadığını değerlendirmek için size göre neler yapılabilir?

- Değerlendirme sürecinde gerçekleştirdiğiniz uygulamalarda kendinizi nasıl görüyorsunuz? Açıklar mısınız? (Bu düşüncenizin nedenleri konusunda neler söylemek istersiniz?)

9. Öğretmen kılavuz kitabında yer alan eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik etkinlikler hakkında neler düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

- Programda yer alan etkinlikler dışında farklı etkinlikleri uygulama gereksinimi duyuyor musunuz? Niçin?
- Farklı etkinlikleri uygulama gereksinimi duyuyorsanız, ne tür etkinlikleri tercih ediyorsunuz? Açıklar mısınız?
- Yeni bir eleştirel düşünme etkinliği hazırlama konusunda kendinizi nasıl görüyorsunuz? Açıklar mısınız?

10. Öğretmen kılavuz kitabında yer alan eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik hazırlanmış etkinlikleri uygularken karşılaştığınız güçlükler nelerdir?

- Bu etkinlikleri nasıl uygulayacağınızla ilgili kitapta yer alan bilgiler konusunda neler söylemek istersiniz?
- Verilen etkinliklerin öğrenci düzeyine uygunluğu konusunda neler söylemek istersiniz?
- Etkinlikleri uygulamak için gerekli olan araç-gerece ulaşabilme konusunda neler söylemek istersiniz?

11. Eleştirel düşünmenin öğretiminde karşılaştığınız güçlükleri azaltmak ya da ortadan kaldırmak için neler yapılabileceğini düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?

12. Eleştirel düşünmenin öğretimini farklı dersler (Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) açısından ele aldığınızda,

- Öğretim sürecinde eleştirel düşünme becerisini kazandırırken, daha rahat uygulama yaptığınız bir ders var mı? Açıklar mısınız?
- Öğretim sürecinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırırken uygulama sürecinde zorlandığınız bir ders var mı? Açıklar mısınız?

13. Eleştirel düşünmenin öğretimi ile ilgili eklemek istediğiniz başka düşünce ya da öneriniz varsa lütfen belirtiniz.

EK 2: Öğretmen Adayı Görüşme Formu

Değerli öğretmen adayı,

Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapıyorum. Bu konudaki düşüncelerinizi ve önerilerinizi paylaşmanız durumunda eleştirel düşünmenin öğretimine katkıda bulunacaksınız. Bu görüşmede ifade edeceğiniz görüşlerin tümü gizli tutulacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Melis YEŞİLPINAR

…….tarihinde ,…….. ile eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterlikleri hakkında bilgi almak amacıyla görüşüyorum. Görüşmeye gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim.

Yer: Saat:

Kişisel Bilgi Soruları

1. **Cinsiyetiniz:**
   ( ) Kadın ( ) Erkek
2. **Mezun Olduğunuz Ortaöğretim Kurumu:**
   ( ) Genel Lise
   ( ) Anadolu Öğretmen Lisesi
   ( ) Anadolu/Fen Lisesi
   ( ) Diğer (Belirtiniz)……
3. **Sınıf öğretmenliği bölümünü bilerek ve isteyerek mi seçtiniz? Açıklar mısınız?**
4. **Sınıf Öğretmenliği bölümünü tercih etme sıranız:**
   ( ) 1-5 ( ) 6-11 ( ) 12-17 ( ) 18- 23 ( ) 24
5. **Fakültedeki akademik başarı ortalamanız:**
   ( ) 0- 2.00 ( ) 2.01- 2.50 ( ) 2.51- 3.00 ( ) 3.01- 3.50 ( ) 3.51- 4.00
6. **Lisans eğitiminiz boyunca düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili ya da içeriğinde bir konu ya da ünitede bu becerilerin öğretimine yer veren bir ders aldınız mı?**

( ) Evet ( ) Hayır

( ) Yanıtınız evet ise,

- Bu dersin içeriği ile ilgili neler söylemek istersiniz?
- Bu dersin yararlı olduğunu düşünüyor musunuz?

7. Bir senede ders kitapları haricinde okuduğunuz ortalama kitap sayısını belirtiniz:

( ) 1- 5 ( ) 6- 11 ( ) 12- 17 ( )18-23 ( ) 23 ve üzeri

8. Güncel bilgilere ulaşırken, ders kitapları dışında size belirteceğim bilgi kaynaklarını ne sıklıkla kullanırsınız?

Bilgi Kaynakları	**Hiç**	**Nadiren**	**Bazen**	**Çoğunlukla**	**Her Zaman**
Televizyon					
Gazete					
Dergi					
İnternet					
Radyo					
Kaynak Kişi					
Bilimsel Toplantılar					
Bilimsel Kaynaklar (Kitap, Makale, Tez vb.)					
Diğer (Belirtiniz)……					

Görüşme Soruları

1. İlköğretim programında eleştirel düşünme, öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel beceriler arasındadır. Bu açıdan;

- Size göre eleştirel düşünme ne anlama geliyor?
- Kendinizi bu beceriye sahip olma açısından nasıl görüyorsunuz?

(Eleştirel düşünme becerinizi ortaya koyan özellikleriniz konusunda neler söylemek istersiniz?)

- Eleştirel düşünme ile ilgili sahip olduğunuz bilgi ve beceri düzeyiniz konusunda neler söylemek istersiniz? (Bu düşüncenizin nedenleri konusunda neler söylemek istersiniz?)

2. Bir sınıf öğretmeni adayı olarak eleştirel düşünmenin yaşamdaki önemi konusunda neler söylemek istersiniz?

3. Bir sınıf öğretmeni adayı olarak eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılması konusunda neler düşünüyorsunuz? (Bu becerinin öğrencilere kazandırılmasının önemi konusunda neler söylemek istersiniz?)

- Eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılması adına ilköğretim programında yer alan etkinliklerle ilgili neler düşünüyorsunuz?
- Bu etkinliklerle ilgili sahip olduğunuz bilgi düzeyiniz konusunda neler söylemek istersiniz?
- Eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya dönük bu etkinliklerin önemi konusunda neler söylemek istersiniz?

4. Eleştirel düşünmenin nasıl öğretilip, geliştirilebileceğini düşünüyorsunuz?

- Eleştirel düşünmenin öğretimi ile ilgili bilgi düzeyiniz konusunda neler söylemek istersiniz? Açıklar mısınız? (Bu düşüncenizin nedenleri konusunda neler söylemek istersiniz?)

5. Size göre eleştirel düşünmenin öğretiminde kullanılabilecek yöntem-teknik ve stratejiler neler olabilir?

- Bu yöntem- teknik ve stratejileri kullanabilme konusunda kendinizi nasıl görüyorsunuz? Açıklar mısınız? (Bu düşüncenizin nedenleri konusunda neler söylemek istersiniz?)

6. Eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen bir sınıf ortamı size göre nasıl düzenlenmelidir?

- Sınıf ortamını eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine uygun şekilde düzenleyebilme konusunda kendinizi nasıl görüyorsunuz? Açıklar mısınız? (Bu düşüncenizin nedenleri konusunda neler söylemek istersiniz?)

7. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini gerçek yaşamda kullanmaları için size göre neler yapılabilir?

- Öğrencilerin bu beceriyi gerçek yaşamda kullanmaları için gerçekleştireceğiniz uygulamalarda kendinizi nasıl görüyorsunuz? Açıklar mısınız? (Bu düşüncenizin nedenleri konusunda neler söylemek istersiniz?)

8. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini kazanıp kazanmadığını değerlendirmek için size göre neler yapılabilir?

- Değerlendirme sürecinde gerçekleştireceğiniz uygulamalarda kendinizi nasıl görüyorsunuz? Açıklar mısınız? (Bu düşüncenizin nedenleri konusunda neler söylemek istersiniz?)

9. Eleştirel düşünmenin öğretimini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmek için lisans öğreniminiz boyunca almış olduğunuz derslerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?

- Derslerde eleştirel düşünmenin öğretimi ile ilgili ne tür bilgilere yer veriliyor? Bu bilgilerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?
- Derslerde eleştirel düşünmenin öğretimi ile ilgili ne tür uygulamalar gerçekleştiriliyor? Bu uygulamaların yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?
- Derslerinizde ilköğretim programında yer alan eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya dönük etkinlik örneklerine yer veriliyor mu? Örnek verir misiniz?

10. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretiminde kendilerini yeterli hissetmeleri için eğitim fakültelerinde neler yapılabilir? Açıklar mısınız?

11. Eleştirel düşünmeye, farklı derslerin öğretiminde (Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) yer vermeniz gerektiği düşünülürse,

- Öğretim sürecinde eleştirel düşünme becerisini kazandırırken, daha rahat uygulama yapacağınızı düşündüğünüz bir ders var mı? Açıklar mısınız?

- Öğretim sürecinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırırken uygulama sürecinde zorlanacağınızı düşündüğünüz bir ders var mı? Açıklar mısınız?

12. Eleştirel düşünmenin öğretimi ile ilgili eklemek istediğiniz başka düşünce ya da öneriniz varsa lütfen belirtiniz.

EK 3: Sınıf Öğretmenlerinden Biri İle Gerçekleştirilen Görüşme Metni Örneği

338

GÖRÜŞME FORMU

YER : ... İlköğretim Okulu İngilizce Sınıfı
TARİH : 26.01.2011
SAAT : 13.02
GÖRÜŞÜLEN KİŞİ : Ö30

GÖRÜŞME NO: 30

SAYFA NO:

BETİMSEL İNDEKS	SATIR	BETİMSEL VERİ	GÖRÜŞMECİ YORUMU
		Mülâkat: 26 Ocak 2011 tarihinde ... ile eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterlikleri hakkında bilgi almak amacıyla görüşüyorum. Görüşmeye gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim. Sizinle görüşmeye başlayabilir miyim? S: tıbi ederim M: yer: ...İlköğretim okulu İngilizce öğretmeni, Saat: 13.02 M: bunun dışında kişisel bilgilerinizi saklayacağım S: ever M: cinsiyetinizi öğrenebilir miyim? S: Kadın M: Görev yaptığınız okul? S: ... İlköğretim okulu M: meslekteki kıdeminiz nedir? S: 5 YIL M: 25. yıl, görev yaptığınız sınıf düzeyi? S: 1. Sınıf M: 4. Sınıf mezun olduğunuz yüksek öğretim kurumu? S: Giresun eğitim yüksekokulu, (eğitim yüksekokulu) M: evli, bekar, öğrenim düzeyiniz? Onlisans, lisans, yüksek lisans... S: on lisans M: hizmet öncesi öğretmen eğitimi ile ilgili bir hizmet içi eğitim programına katıldınız mı daha önce? S: hayır M: bir sene okuduğunuz ortalama kitap sayısını belirmenizi isteyeceğim. Bunu bu 1-5, 6-11, 12-17 gibi kategorilerde belirtmenizi sevinirim. Genel fikir açısından... S: bir yıl içerisinde okuduğum kitap... Mülahı, ortalama olarak S: yaklaşık [6-7 tane kitap okuyorum.] M: 1-2 tane diyebilirsiniz, yaklaşık bir sayı... S: aylık ay arası... M: hatta, bir yıldaki ortalama?	

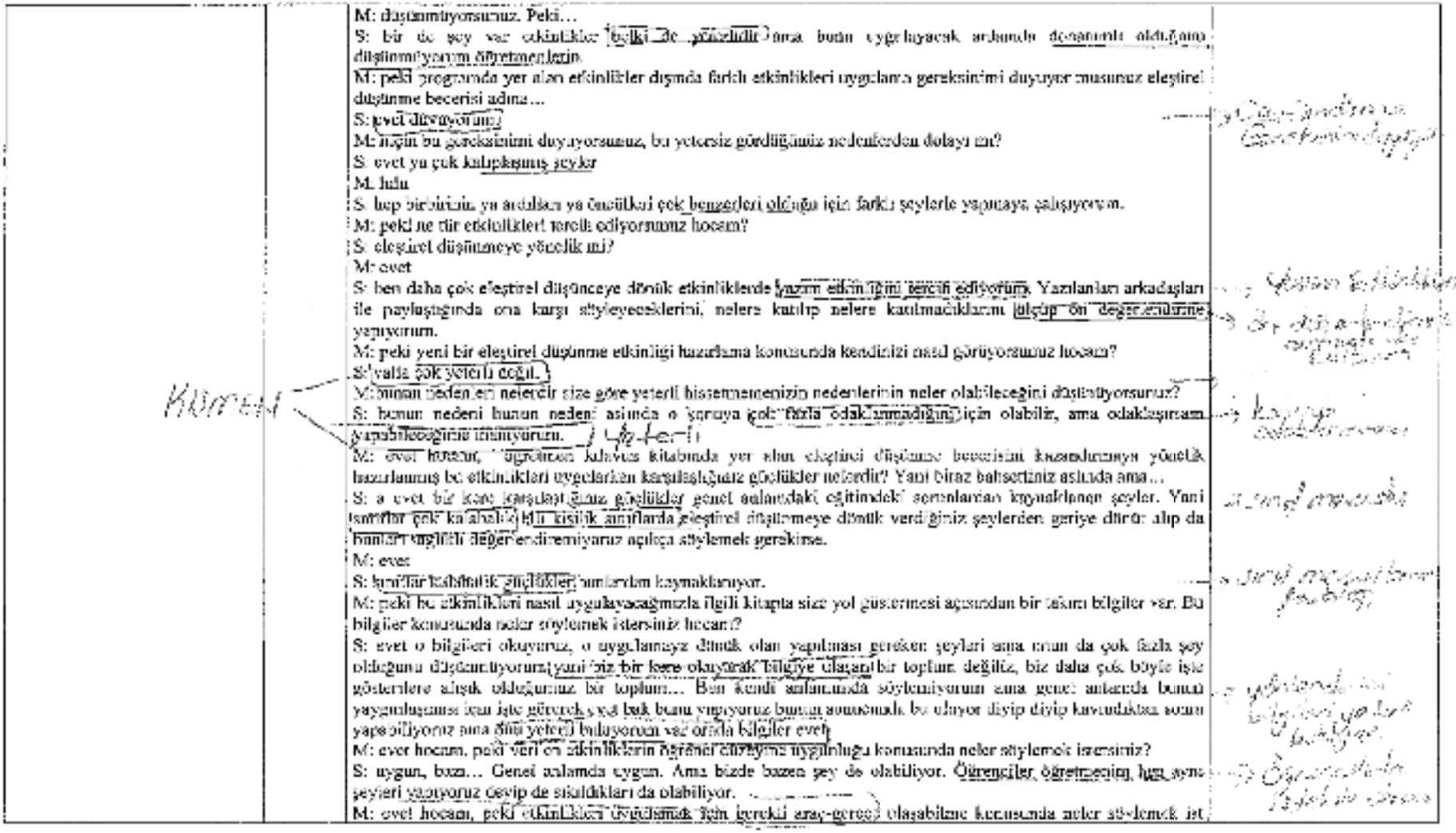
S: [Sınav] üzeri okuyorum.
M: ever hocam, peki bunların içerisinde veya bunların dışında mesleki gelişimlerinizle ilgili, mesleki gelişiminize dönük olarak okuduğunuz ortalama kitap sayısını belirtebilir misiniz?
S: [5-6] var.
M: hıhı, Bunların haricinde değil mi?
S: hıhı, kitap yazıyorum aynı zamanda
M: evet hocam, güncel bilgilere ulaşırken size belirteceğim bilgi kaynaklarını ne sıklıkla kullandığınızı öğrenmek istiyorum. Bunları hiç, nadiren, bazen, çoğunlukla ve her zaman kategorilerinde belirtirseniz sevinirim.
S: evet
M: örneğin [televizyonu] bir bilgi kaynağı olarak. güncel bilgilere ulaşmada ne kadar sıklıkla kullanıyorsunuz hocam?
S: [Bazen]
M: bazen. gazeteyi hocam?
S: [her zaman] günlük gazete okuyorum.
M: dergi?
S: [çoğunlukla]
M: internet?
S: bazen
M: bazen, radyo?
S: [nadiren]
M: nadiren diyorsunuz. Kaynak kişi güncel bilgilere ulaşmada?
S: [hiç]
M: bilimsel toplantılar?
S: [hiç], bu bir yıl için hiç aman... bir yıl için söylüyorum.
M: bilimsel kaynaklar kitap, makale, tez vb?
S: [çoğunlukla]
M: çoğunlukla. Bunların haricinde belirtmek istediğiniz farklı bir bilgi kaynağı var mı hocam güncel bilgilere ulaşırken kullandığınız?
S: [yok]
M: peki teşekkür ediyorum. Hocam ilköğretim programında eleştirel düşünme öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel beceriler arasında yer alıyor. Bu açıdan acaba size göre eleştirel düşünme ne anlama geliyor? Ne ifade ediyor sizin için?
S: eleştirel düşünme öğrencilerin aldığı bilgileri, kendi akıl süzgecinden geçirerek yeniden [yorumlayarak] hayata uygulaması anlamı taşıyor bence.
M: evet hocam, peki kendinizi bu beceriye sahip olma açısından nasıl görüyorsunuz?
S: yani bir kere öğretmen olarak hiçbir zaman yeterli olduğunu düşünmüyorum. Bu anlamda da kuşkusuz [eksikliklerim] olduğunu düşünüyorum çok yetersiz olduğumu [düşünüyorum] açıkçası.
M: eleştirel düşünme becerinizi ortaya koyan özelliklerinizden biraz bahsedebilir misiniz? Bu konuda neler söylemek istersiniz?

S: bireysel anlamda mı?
M: evet, sizin eleştirel düşünme…
S: sınıfla ilgili mi kendinizle ilgili mi?
M: kendinizle ilgili, eleştirel düşünme becerinizi onaya koyan özelliklerinizle ilgili.
S: ever, özellikle okuduğum gazete dergilerden, kitaplardan mı alıyorum, dinlediğim haberlerden mutlaka ilk aldığım yani bilgileri değerlendirmeye mutlaka yöneliyorum, başka mı nedenlerle de ortaya koyarak yorumlarımı. Onu mu sonra değerlendiririm. Ve arkadaşlarla paylaşırken, konuşurken de mutlaka arkadaşlarımın düşüncelerini önceliklendirmeye çalışırım, kendi düşüncelerimle karşılaştırırım ve ortaya bir sentez yaratmaya çalışırım.
M: evet hocam, peki eleştirel düşünmeyle ilgili, yani eleştirel düşünmenin ne olduğu ile ilgili diyeyim sahip olduğunuz bilgi ve beceri düzeyiniz konusunda neler söylemek istersiniz?
S: yani bu anlamda çok yeterli olduğunu düşünmüyorum. Bir kere mesleki açıdan bu anlamda bize ciddi hizmet içi eğitim kursları yapılmıyor. Yani çok ciddi yayınlar, bilimsel toplantılar, seminerler falan çok fazla yapılmıyor. Tabi bunu sadece kendimizi geliştirdiğimiz düzeydeki eleştirel düşünmeyi bir yaşama geçirebiliyoruz. Bununla ilgili çok ciddi donanımlarımızın olduğunu düşündüğümüzü sanmıyorum.
M: evet hocam, peki bir sınıf öğretmeni olarak eleştirel düşünmenin yaşamdaki önemi konusunda neler söylemek istersiniz?
S: evet, çok önemli eleştirel düşünme. Yaşamdaki yeri de çok önemli.
M: hıhı
S: ve bu bir sonuç bizde şöyle bunu bilgiyi almak…
M: evet
S: ve bu o bilginin doğru olduğunu kanıtlanmak gibi bir de yargı var. Eleştirel düşünme olursa kuvvetli algılabildiğine çoğalıyor. Bu kuvvetlerin kalmak için de mutlaka eleştirel düşünmenin yaşamın içerisinde olması gerekir. Eğer eleştirel düşünme hem eğitim anlamındaki kurumların içinde eğitimde özellikle öncelikle bu hayata geçirilirse, yaşamın diğer alanlarında da çok ciddi biçimde toplumda hoşgörünün, toplumdaki duyarsızlığın daha öne çıkacağına inanıyorum.
M: eğitim kurumlarından bahsetmişken hocam, bir sınıf öğretmeni olarak eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılması konusunda neler düşünüyorsunuz?
S: ya öncelik ile olması gerekir eleştirel düşünmenin. Eğer bir öğrenci çok ciddi biçimde öğretmenini bile eleştirebiliyorsa, o düzeye gelmişse o sınıftan beklenileri yanıt verecek bir eğitim düzeninden söz edebiliriz. Eğer biz öğrencilerin düşüncelerini kırılsak da kırılmasak da düşüncelerini yok saymak, hastırmak gibi bir yaklaşımda bulunursak o öğrencilerin kişisel gelişimine de kel vurmuş oluruz.
M: ever hocam, eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya dönük etkinlikleri uygulama konusunda neler söylemek istersiniz?
S: bu anlamda programın çok yeterli olduğunu düşünüyorum. Yani programda Türkçe konularında evet var, bu ünite lar çoğu kez bu eleştirel düşünmeyi de getirir ya da işte bir metinle ilgili alt başlıklardan bir tanesi siz ne düşünüyorsunuz? Ya da onun yaptığı doğru mu gibi vardır ama çok ciddi biçimde bu metinlerin çok ciddi bir biçimde hazırlanıp da bu sürekli yapıldığını düşünmüyorum. Yani yeterli değil.
M: peki hocam, bu etkinliklerin uygulanması gerektiğini düşünüyor musunuz eleştirel düşünme adına?
S: elbette, elbette düşünüyorum. Tabi bunların uygulanması gerekir ve artık sadece ünite değil yaşamın her

alanında her ilişkilerde eleştirel düşünmeyi ve bu anlamda donanımlı bir birey olması gerektiğini düşünüyorum çok ciddi biçimde.
M: evet. bu etkinlikleri yani eleştirel düşünmeyi geliştirici etkinlikleri çeşitlendirme konusunda neler söylemek istersiniz hocam?
S: eğitim, sınıf için mi söylüyorsunuz?
M: evet, sınıf içerisinde var olanların...
S: ne ne olabilir ya
M: yani çeşitlendirilmesi gerektiğini düşünüyor musunuz?
S: elbette düşünüyorum. Bunun için serbest zamanların sınıftaki oluşan serbest zamanların daha çok işte derse başlıya dönük, akademik başarıdan çok kişisel gelişime dönük olması için işte öğrenciler arasında bir paneller yapılması, bir tartışmanın yapılması gibi kavramların gelişik olması gerekir. Programında buna tabi uygun olması gerekir yani bizi bu anlamda rahatlatacak yasal düzenlemelerin, yönetmeliklerin de böyle olmasını düşünüyorum.
M: peki hocam, eleştirel düşünmenin nasıl öğretilip geliştirilebileceğini düşünüyorsunuz?
S: ya eleştirel düşünceyi kavram olarak işte çocuklar bu eleştirel düşünme diye öğretilmez.
M: hıhı
S: eleştirel düşünmeyle ilgili kuşkusuz öğrencilerin ciddi bir beyin jimnastiği yapması gerekir. Bu onun için de yapılacak etkinliklerin, yapılacak etkinlikler sonucunda öğrencilerin...o bilgiye...ulaşması gereğin. Evet, ben arkadaşımın işte düşüncesine katılmıyorum ya da katılıyorum bu nedenle katılıyorum ya da arkadaşımın bana karşı tavrı şudur diye olışması gerekir. Yani bireyin kendi edinmesi gerekir. Biz dikte edersek eleştirel düşünmeyi çocuklar böyle düşünecekseniz, eleştirel düşünecekseniz bunları eleştirel düşünme dersek bu yerleşik bir kavram haline gelmez.
M: eleştirel düşünmenin öğretimi ile ilgili bilgi düzeyiniz konusunda neler söylemek istersiniz hocam?
S: ya tabii ki yetersizdir yani, kuşkusuz akademik anlamda desteklenmesi yani gerekir öncelikle öğretmenlerin bu anlamda desteklenmesi gerekir ben kendimi çok yeterli bulmuyorum açıkçası.
M: yetersiz hissettiğiniz nedenini akademik anlamda desteklenmeniz gerektiğine mi bağlıyorsunuz hocam?
S: elbette. elbette
M: buna eklemek istediklerniz var mı bununla ilgili olarak?
S: tabi yani akademik olarak da sadece kaynakların işte öğretmenlerin kendisine bağlı kaynakların ya da bireyin kendisine bağlı kaynakların okunmasından, sadece benim bireysel girişimimi geliştirir o kaynaklar. Ancak bu anlamda eğitimde örgütlü bir çalışma yapılırsa, belirlerlerin olduğu bilimsel toplantıların olduğu çalışmalar yapılırsa bu yararlı olacağını düşünüyorum. Bu anlamda tabi ben kendi eksiklerimi gidermiş oluyorum.
M: evet hocam, size göre eleştirel düşünmenin öğretiminde kullanılabilecek yöntem-teknik ve stratejiler neler olabilir?
S: bence en iyi en iyisi şeyi yaşayarak yaşayarak öğrenmedir.
M: hıhı
S: öğrencilerin yapılacak etkinlikler sonucunda kendilerinin o sonuca ulaşması gerekir. Bu bunun için de sadece öğretmenin bir rehber olacağını düşünüyorum. Bunun ne için ne olabilir. Eleştirel düşünmeye dönük bir öykünden de çıkartabilir.
M: hıhı

S: yazılan bir öyküdür, elinizde kalan bir öykünün tamamlanmasında ... yapılabilir.) Bir öyküden edebiyat, Türkçe çalışmalarında yapılabilir eleştirel düşünce, Sosyal bilgiler dersinde de olabilir eleştirel düşünce. Bütün derslerde de kullanılabilir. Bununla ilgili en iyi yöntem de bence yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemidir.
M: bu yöntem-teknik ve stratejileri kullanabilme konusunda kendinizi nasıl görüyorsunuz hocam?
S: yani bu anlamda eğitim yöntemlerini kullanma anlamında kendimi donanımlı görüyorum.)
M: donanımlı görüyorsunuz. Bu düşüncenizin nedenlerinden biraz bahseder misiniz? Yani donanıma ulaşabilmede mesela ne gibi faktörler etkili oldu size göre?
S: bu donanıma ulaşabilmek için özellikle mesleğimi çok sevmemdir.)
M: hıh
S: bu mesleğimin gereklerini yerine getirmeye çalışıyorum. Bir öğretmenin yapması gerekenleri yapıyorum. Çalışıyorum araştırıyorum.)
M: evet
S: bakıyorum bu anlamda kendimi geliştiriyorum.(Hizmet içi eğitim kurslarına gitmeye çalışıyorum; bu bu dönem, uzun dönem yöneticilik yaptım ama sınavla girdim ve ee bu sınav sonucunda ee eğitim gözetmen yeterli oldum. Ben bu anlamda kendimi donanımlı görüyorum.)
M: evet. hocam, peki eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen bir sınıf ortamı size göre nasıl düzenlenmelidir?
S: bir kere her şeyden önce hem toplumda eleştirel düşünceyi geliştirmek için, hem de sınıfta geliştirilmesi için bir kere demokratik bir sınıf ortamı olması gerekir. Bu da biraz da öğretmenden kaynaklanıyor. Öğretmenin eğitime nasıl baktığını, bireyi nasıl yetiştireceğini bak... nasıl yetiştireceğinin anlayışından kaynaklanıyor. Bunun için bir kere çok yeterli olduğunu düşünmüyorum açıkçası. Ben kendimden biliyorum çok bu anlamda öğretmenlerin eksikleri olduğunu düşünüyorum.)
M: siz kendinizin mi bu anlamda yeterli görmüyorsunuz hocam?
S: yani elbette eksikleriniz vardır.)
M: hıh
S: ama şeyde vardır kuşkusuz öğretmenler hemen her şeye hemen direnç gösterirler.
M: evet
S:bunu hemen düşünmezler işte kendi eleştirel düşünerek, kendi akıl süzgecinden geçirerek bunu uygulasak ne gibi sonuçlar alınır diye düşünmezler. Ama bunun için öncelikle eğitici biçiminde bir şey yapılması gerekir. Deneysel ortamların yaratılması gerekir. Oradan çıkacak sonuçların uygulanması gerekir.
M: fiziksel ortamın özelliklerinden de biraz bahsedebilir misiniz hocam? Nasıl olmalı....
S: evet fiziksel, bir kere yüz-yüze olmalı öğrenciler yani asker dizilir gibi dizilmemeli yani su testisi gibi dizilmemeli bu yöntem çok yanlış. Bir kere yüz yüze olmalı konuşmanın bütün öğrenciler gözüne bakabilmeli, görebilmeli, göz temasında bulunabilmeli bir de tabi teknolojik donanımların da olması gerekir. Yeni bir müzikten bir...
M: evet
S: zeminden iyice sınıftan ötesinden de konuşarak, onları izleyerek de bir şeylerin çıkarılması gerekir. Fiziksel anlamda düzenlenmiş olması gerekir.
M: fiziksel ve psikolojik ortamın özelliklerini düşündüğünüzde bu ortamı sağlayabilme konusunda kendinizi genel

anlamda nasıl görüyorsunuz hocam bir sınıf öğretmeni olarak?
S: tabi yani onun fırsatları yaratılırsa şöyle yeterli görüyorum
M: tıhı
S: yeterli olabileceğini düşünüyorum tabii ama tabi katkı alınırsa..
M: hıhı, katkı alırsanız yeterli olabileceğinizi düşünüyorsunuz. evet hocam. Peki, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini gerçek yaşamda kullanmaları için size göre neler yapılabilir?
S: bu kere onu ilgilendirmeleri gerekiyor bir.
M: hıhı
S: birincisi bu anlamda sadece öğrencilerin değil, velilerin de eğitilmesi gerekiyor. Velilerin de öğrencilerindeki değişikliğin farkına varmak, onu ker vurmak ya da direnç göstererek değil, onun olumlu bir değişiklik olduğunu görmesi gerekiyor. Ancak yaşamda böyle gerçekleşebilir. Bizlerin dışında, öğrencilerin velilerin hayatını içerisinde kendilerini ancak böyle ifade edebilirler.
M: öğrencilerin bu beceriyi gerçek yaşamda kullanmaları için siz gerçekleştirdiğiniz uygulamalarda kendinizi nasıl görüyorsunuz bu anlamda açıklayabilir misiniz?
S: çok yeterli görmüyorum açıkçası yani ona şunun için yeterli görmüyorum çok farklı ekonomik ve sınıfsal yapısı çok farklı olan öğrenciler bir araya geliyor. Aile yapıları çok farklı, onların olaylara bakış açısı da çok farklı bir de eğitimden beklentiler çok farklı. Yani böyle bir okulda eğitimdeki hedefler sadece akademik başarıdır. Onun dışındaki işte eleştirel düşünme mi çok farklı şeyler olmalıdırlar çok fazla önem taşımıyor. Sadece sınav başarılarını odaklanmış bir eğitim anlayışı olduğu için onun için çok yeterli değilim.
M: evet hocam, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini arasınıp kazanmadığını değerlendirmek için size göre neler yapılabilir?
S: ha evet bundan geri dönüt alabilmek için öncelikle sınıf içerisinde buna dönük etkinlikler yapılabilir.
M: hıhı
S: örneğin bir tartışmada ne kadar arkadaşına müdahale ediyor, etmiyor. Ne kadar kabul ediyor, etmiyor. Bu onun bir anlattığını dediğini doğrudan uygulayıp mı? Ya da öğretmenin anlattığına karşı düşünüp, çok karşı eleştirileri, itirazları nedir gibi dinler olmanık yapılabilir.
M: peki değerlendirme sürecinde gerçekleştirdiğiniz bu uygulamalarda kendinizi nasıl görüyorsunuz? Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini kazanıp kazanmadığını değerlendirebilmek adına.
S: yani çok da yeterli değil açıkçası yani bunu yabancı olduğumuz gibi ama zaman zaman uygulamaya çalışıyorum ama çok yeterli olduğunu düşünmüyorum.
M: bu düşüncenizin nedenleri nelerdir size göre hocam, bu şekilde hissetmenizin?
S: bu anlamda böyle çok eğitli kaynaklara ulaşmadığım için..
M: hıhı
S: bu anlamda bilimsel anlamda neler yapılacağını çok fazla bilmediğim için düşünüyorum.
M: olduğunu düşünüyorsunuz. Evet, hocam, öğretmen kılavuz kitabında yer alan eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik etkinlikler hakkında neler düşünüyorsunuz hocam?
S: a yani oradaki yazılan şeyler çok güzel şeyler
M: hıhı
S: kılavuzdaki ama etkinliklerin çok yeterli olduğunu düşünmüyorum.

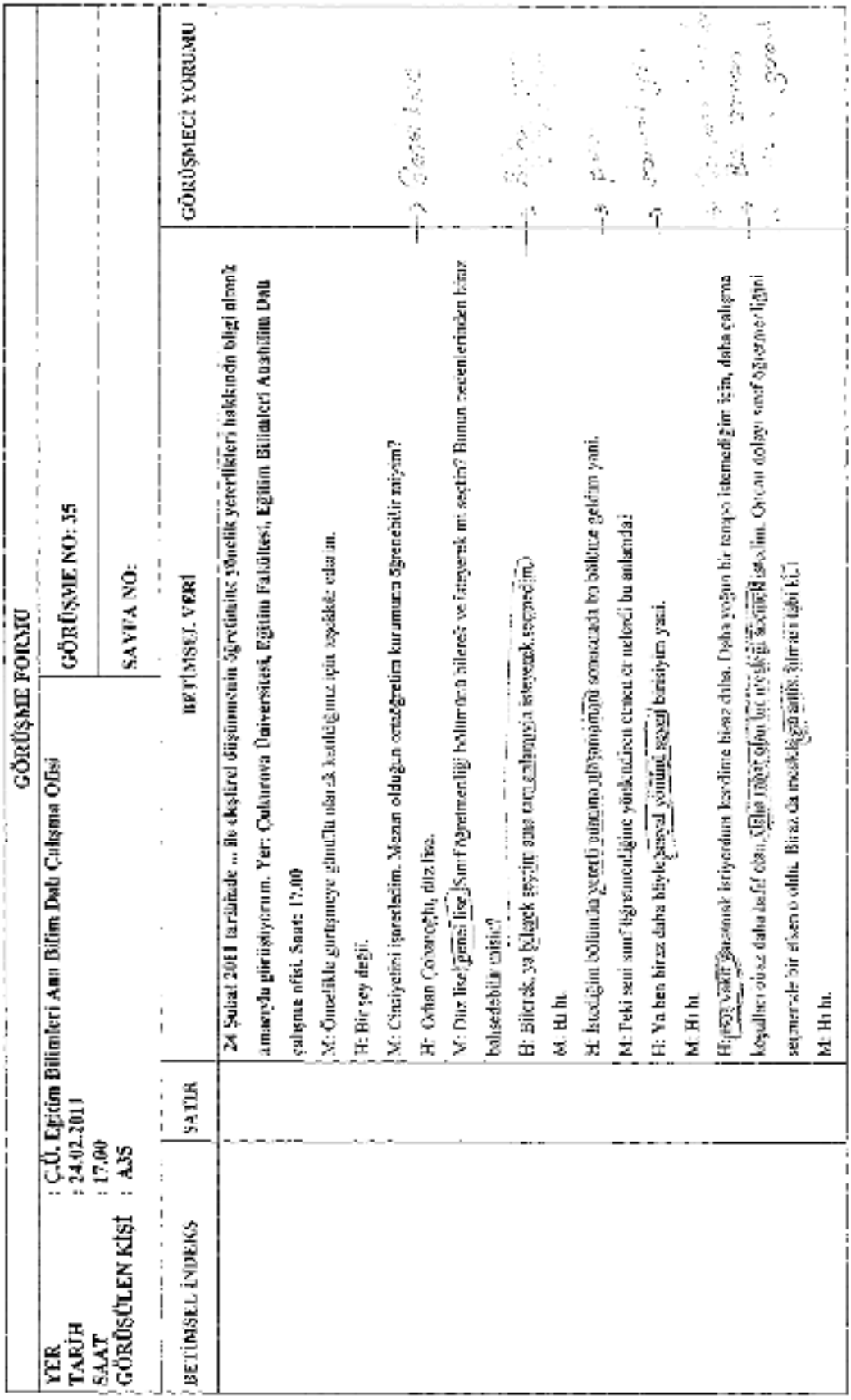


M: düşünmüyorsunuz. Peki…
S: bir de şey var etkinlikler [eylki ?] güzeldir ama bunu uygulayacak ardından dönüşümü olduğunu düşünmüyorum öğretmenlerin
M: peki programda yer alan etkinlikler dışında farklı etkinlikleri uygulama gereksinimi duyuyor musunuz eleştirel düşünme becerisi adına…
S: evet duyuyorum
M: niçin bu gereksinimi duyuyorsunuz, bu yetersiz gördüğünüz nedenlerden dolayı mı?
S: evet yu çok kalıplaşmış şeyler
M: hıhı
S: hep birbirinin, yu aralıksız ya öğrencileri çok benzerleri olduğu için farklı şeylerle yapmaya çalışıyorum.
M: peki ne tür etkinlikleri tercih ediyorsunuz hocam?
S: eleştirel düşünmeye yönelik mi?
M: evet
S: ben daha çok eleştirel düşünceye dönük etkinliklerde yazım etkinliğini tercih ediyorum. Yazılanları arkadaşları ile paylaştığında ona karşı söyleyeceklerini, neleri katılıp neleri katılmadıklarını bulup öğ değerlendirme yapıyorum.
M: peki yeni bir eleştirel düşünme etkinliği hazırlama konusunda kendinizi nasıl görüyorsunuz hocam?
S: valla çok yeterli değil.
M: bunun nedenleri nelerdir size göre yeterli hissetmemenizin nedenlerinin neler olabileceğini düşünüyorsunuz?
S: bunun nedeni bunun nedeni aslında o yönüyle çok fazla odaklanmadığımdan için olabilir, ama odaklaşırsam yapabileceğimi düşünüyorum.
M: evet hocam, öğretmen kılavuz kitabında yer alan eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik hazırlanmış bu etkinlikleri uygularken karşılaşılabilecek güçlükler nelerdir? Yani biraz bahsettiniz aslında ama…
S: a evet bir kısmı karşılaşılacak güçlükler genel anlamdaki eğitimdeki sorunlardan kaynaklanan şeyler. Yani [sınıflar çok kalabalık] bir kişilik alanlarda eleştirel düşünmeye dönük verdiğiniz şeylerden geriye dönüp alıp da bunları sağlıklı değerlendiremiyoruz açıkça söylemek gerekirse.
M: evet
S: [sınıflar kalabalık güçlükler] bunlardan kaynaklanıyor.
M: peki bu etkinlikleri nasıl uygulayacağımızla ilgili kitapta size yol göstermesi açısından bir takım bilgiler var. Bu bilgiler konusunda neler söylemek istersiniz hocam?
S: evet o bilgileri okuyoruz, o uygulamaya dönük olan yapılması gereken şeyleri ama onun da çok fazla şey olduğunu düşünüyorum yani biz bir kere okuyarak bilgiye ulaşan bir toplum değiliz, biz daha çok böyle işte gösterilere alışık olduğumuz bir toplum… Ben kendi anlamımda söylemiyorum ama genel anlamda bunun yaygınlaşması için işte göstererek, yani bak bunu yapıyoruz bunun sonucunda bu oluyor diyip diyip kavramlaşma sonucu yapabiliyoruz ama ben yeterli bulmuyorum var orada bilgiler evet
M: evet hocam, peki veri ön etkinliklerin öğrenci ihtiyaç uygunluğu konusunda neler söylemek istersiniz?
S: uygun, bazı… Genel anlamda uygun. Ama bizde bazen şey de olabiliyor. Öğrenciler öğretmenin hep aynı şeyleri yapıyoruz sevip de sıkıldıkları da olabiliyor.
M: evet hocam, peki etkinlikleri uygulamak için gerekli araç-gereç olabilme konusunda neler söylemek ist

ersiniz?
S: sorunumuz yok ulaşabiliyoruz.
M:hocam eleştirel düşünmenin öğretiminde karşılaştığınız bu güçlükleri azaltmak ya da ortadan kaldırmak adına neler yapılabileceğini düşünüyorsunuz? Açıklayabilir misiniz?
S: bir kere bununla ilgili programda tabi değişik öğretim yöntemleri ile ilgili çok geniş yer verilmiş ama eleştirel düşünmeye dönük çok daha ayrıntılar olması gerekir.
M: hıhı
S:etkinliklerin, uygulamanın yapılacak etkinliklere nasıl uygulanacağı, hangi dönütlerin alınacağı hangi aşamalardan geçileceği ile ilgili ayrıntılı bilgiler verilmesi gerekiyor. Bunun için öğrtilerin eğitilmesi gerekiyor. Onların da eğitime katkı sağlamaları açısından onların da Diğeri de tabi etkinliklerin zenginleştirilmesi gerekiyor.
M: evet hocam, eleştirel düşünmenin öğretimini farklı dersler açısından ele aldığımızda, Türkçe, matematik, fen ve teknoloji ve sosyal bilgiler örneğin. Bu dört temel dersi düşündüğümüzde öğretim sürecinde eleştirel düşünme becerisini kazandırırken daha rahat uygulama yaptığınız bir ders var mı?
S:[Türkçe]
M: niçin Türkçede daha rahat uygulama yaptığınızı düşünüyorsunuz hocam?
S: çünkü o çocuğun kaşına uygun olan böyle tekniğe yönelik anlatımlar çok daha ilgisini çekiyor.
M: evet
S: çocukların O ilgisini çektiği zaman onu daha rahat uygulayabiliyoruz.
M: peki öğretim sürecinde öğrencilere bu beceriyi kazandırırken uygulamada zorlandığınız bir ders var mı hocam?
S: evet. Sosya. bilgiler dersinde
M: sosyal bilgiler dersinde zorlanmanızın nedenleri/in neler olduğunu düşünüyorsunuz?
S: ondaki nedenlerin şu olduğunu düşünüyorum çok geniş bir alan olduğu için sosyal bilgiler yani ucu açık…
M: hıhı
S: bir ders. bir matematik gibi değil, işte iki kere iki dört değil de…
M: evet
S: bir fen bilgisi gibi değil, bilimsel sonuçları olan dersler olduğu için sosyal bilgiler dersinde bunu daha zorlanıyoruz.
M: evet hocam., eleştirel düşünmenin öğretimiyle ilgili eklemek istediğiniz başka düşünce ya da öneriniz varsa buraya/kadar sorduklarım bunların haricinde.
S: ne olabilir… ha eleştirel düşünmenin bir kere yaygınlaşması için…
M: hıhı
S: öncelikle neler yapılabilir program içerisindeki…
M: hıhı
S: programdakilerin uygulanabilmesi için hizmet içi eğitim kurslarının yapılması gerektiğini düşünüyorum.
M: evet hocam, neki çok teşekkür ederim katıldığınız için.
S: rica ederim.

SAYFA YORUMU:

EK 4: Sınıf Öğretmeni Adaylarından Biri İle Gerçekleştirilen Görüşme Metni Örneği



GÖRÜŞME FORMU

YER : Ç.Ü. Eğitim Bilimleri Anı Bilim Dalı Çalışma Ofisi
TARİH : 24.02.2011
SAAT : 17.00
GÖRÜŞÜLEN KİŞİ : A35

GÖRÜŞME NO: 35

SAYFA NO:

BETİMSEL İNDEKS	SATIR	BETİMSEL VERİ	GÖRÜŞMECİ YORUMU
		24 Şubat 2011 tarihinde ... ile eksiksiz düşünmenin öğretimine yönelik yeterlikleri hakkında bilgi almak amacıyla görüştüyorum. Yer: Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı çalışma ofisi. Saat: 17.00	
		M: Öncelikle görüşmeye gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim.	
		H: Bir şey değil.	
		M: Cinsiyetini işaretleyin. Mezun olduğun ortaöğretim kurumunu öğrenebilir miyim?	
		H: Orhan Çöveroğlu, düz lise.	
		M: Düz lise[genel lise] Sınıf öğretmenliği bölümünü nitelerek ve isteyerek mi seçtin? Bunun seçenekleri[nden] kısaca bahsedebilir misin?	
		H: Bilerek, ya bilerek seçtim ama cazip[çekici] bulduğum için seçmedim.	
		M: Hı hı.	
		H: İstediğim bölümde yeterli puanım olduğundan[ı] sonucunda bu bölüme geldim yani.	
		M: Peki seni sınıf öğretmenliğine yönlendiren etmen ne[leri] bu anlamda?	
		H: Ya ben biraz daha böyle sosyal yönü[m] ağır basan[ı]yım yani.	
		M: Hı hı.	
		H: [Ço]cuklarla çalışmak isteyerdim kendime biraz daha. Daha yoğun bir temayı istemediğim için, daha çalışma koşulları[nın] daha defile olan, öğle tatili olan bir meslek[i] seçtim. Ortam dolayı sınıf öğretmenliğini seçmemle bir alakası oldu. Biraz da meslek[in] sahip olduğu [ö]zellikler[den] dolayı.[...]	
		M: Hı hı.	

H: Ondan dolayı

M: Peki öğretmenliklerin içinde sınıf öğretmenliğine yönelmenin farklı sebepleri var mı?

H: İlk öğretmenliğe yönelmek, sınıf öğretmenliğine yönelmek bir daha tabii ki tercih sıranız itibarı ile seçebileceğiniz bölüm belliydi.

M: Hı hı.

H: Bunların içerisinde de o gün şartlarında aldığınız puana en iyi uyanı olan sınıf öğretmenliğiydi. Ancak belki daha üst düzey lise öğretmenliği tabii şeyler daha iyi kendimizi ifade edebileceğimiz bir alan olabilirdi.

M: Evet.

H: Ama atama alanımızdan dolayı özellikle.

M: Hı hı. Tercih sıranı hatırlıyor musun sınıf öğretmenliği?

H: 13

M: Fakültedeki akademik başarı ortalamanı öğrenebilir miyim şu an?

H: Şu an GNO'm 2.98.

M: Lisans eğitimin boyunca düşünme becerilerinin öğretimiyle ilgili ya da içeriğinde, bir konu ya da ünitede düşünme becerilerinin öğretimine yer veren bir ders aldın mı?

H: Düşünme becerileri, eleştirel düşünme özellikle sosyal içerikli derslerde…

M: Hı hı.

H: Gündük. Bu özellikle sosyal bilgiler dersiydi.

M: Nelerden bahsedildi, mesela bu derslerde? Nelere yer verildi?

H: Ya hani eleştirel düşüncenin geliştirilmesi, yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi, yansıtıcı düşüncenin geliştirilmesi, buradaki verilecek eğitim yöntemleri, kullanılacak teknikler…

M: Hı hı.

H: Öğrencilerin bu konudaki gelişimlerinin nasıl daha hızlı, daha ileriye, daha üst düzey seviyeye çıkartabileceğimiz konusunda yöntem ve teknik ağırlıklıydı.

M: Peki bu dersin yararlı olduğunu düşünüyor musun?

H: Tabi ki düşünüyorum. Çünkü eleştirel düşünceyi biraz biz eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme konusunda

şöyle bir şey üzerine aslında eğitim aldık: eleştirel düşünmede özellikle bir özeleştiri ile başlayan bir eğitim sistemi oldu. Benim bireysel olarak düşünceme de özeleştiri yapmadan karşıdaki kişinin yapıcı olarak eleştirilebileceği konusunda değildi. Çünkü kendinizden ne kadar iyi eleştirebiliyorsak karşınızdaki kişiyi de kırmadan, daha iyiye gidebilecek şekilde eleştirebiliriz. Bundan dolayı derslerin içeriğindeki faydalı oldu.

M: Faydalı olduğunu düşünüyorsun. Peki, bir sene içinde ders kitapları hariçinde okuduğun ortalama kitap sayısını belirtmeni isteyeceğim. Bu kategorilerde de belirtebilirsin bunu: 1-5 arası, 6-11.

H: 6-11.

M: Güncel bilgilere ulaşırken ders kitapları dışında sana belirteceğim bilgi kaynaklarını ne sıklıkla kullandığını öğrenmek istiyorum. Bunları Hiç, Nadiren, Bazen, Çoğunlukla ve Her zaman kategorilerinde belirtirsen sevinirim. Örneğin televizyonu bir bilgi kaynağı olarak ne kadar sıklıkta kullanıyorsun?

H: Haberler boyutunda çok sık kullanırım.

M: Buna çoğunlukla...

H: Çoğunlukla diyelim.

M: Gazeteyi güncel bilgilere ulaşmaya ne kadar sıklıkla kullanıyorsun?

H: İnternet gazetesini çok sıklıkla kullanırım ama normal basılı gazeteyi kullanmıyorum.

M: İnternet gazetesi olur yani gazeteden de internet ortamından da olsa..

H: Evet.

M: Yine çoğunlukla yararlanıyorsun. Dergiyi bu anlamda ne kadar sıklıkla kullanıyorsun?

H: Çok sık olmasın çok nadiren belki.

M: İnternet?

H: Çok yani genelde bütün bilgi kaynaklarına hemen hemen

M: Çoğunlukla mı her zaman mı?

H: Her zaman diyelim ona.

M: Hı hı.

H: Çünkü ilişki her araştırmanın sonunda ya da başında internetten faydalanmak istiyorum.

M: evet. Radyoyu bu anlamda ne kadar sıklıkla kullanıyorsunuz?

H: Yine haberler boyutunda yolda olduğum zaman falan ...

M: Hı hı. Buna ne kadar sıklıkla diyebilirsin?

H: Bunu bazen diyeyim çünkü pek...

M: Kaynak kişi bu anlamda?

H: Yani olabiliyorsa bir zaman kaynak kişi daha doğru bilgi verir.

M: Bilimsel toplantılar?

H: Ya bilimsel toplantılara pek katılmadım şimdiye kadar. Bunu hiç diyemiyorum.

M: Bilimsel kaynaklar: kitap, makale, tez vb.?

H: Araştırma yapıyorsam bir konu üzerinde daha bilimsel kaynaklara yönelirim. Çoğunlukla yani.

M: Çoğunlukla, Bunların haricinde belirtmek istediğin farklı bir bilgi kaynağı var mı güncel bilgilere ulaşırken kullandığın?

H: Yok. Bunlar var.

M: Peki teşekkür ediyorum. İlköğretim düzeyinde eleştirel düşünme, öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel beceriler arasında yer alıyor. Bu açıdan sana göre eleştirel düşünme ne anlama geliyor? Senin açından ne ifade ediyor?

H: Eleştirel düşünce bireyin, aslında az önce de söyledim öncelikle kendisini eleştirebilmesini öğrenmesi lazım.

M: hı hı.

H: Birey kendisini eleştirebildiği kadar, kendi eksikliklerini ortaya koyabildiği zaman burada da yansıtıcı düşünmeyle bir arayı alıyor aslında.

M: Hı hı.

H: Kendisi hakkında doğru kanılar verebilirse, öz değerlendirmesi gelişirse karşıdaki kişiyi daha yapıcı bir şekilde eleştirebilecek bir bilince ulaşır. Çünkü biz toplum olarak eleştiriyi birsa şöyle algılıyoruz: sadece kötü yönlerini bulmak olarak algılıyoruz. Eleştirinin içerisinde iyi yönlerini de bulmak vardır. İyi yönlerinin daha iyi olabilmesi için bazı konularda teşvik etmek gerekir. Bu yönden bakıyorum eleştirel düşünceye.

M: Peki kendini bu beceriye sahip olma açısından nasıl görüyorsun? Yani eleştirel düşünme becerini ortaya koyma, bunu ispat olabilecek bir takım özelliklerin olduğunu düşünüyor musun? Bunlardan birkaç

		bahsedilebilir misin?	
		H: Ya ben sorgulamayı çok severim. Hiç kimsenin söylediği bir şeyi direkt kabul etmem.	
		M: Evet.	
		H: Kendi bildiğim şeylerden de genellikle şüphe duyarım. Bir kişi itiraz ediyorsa ya da konuşurken acaba öyle miydi doğru hatırlıyor muyum diye kaynaklara hakimi ittifaklara dayanır böyle çok bilimsel bir muhabbet ortadayken…	
		M: hı hı. Bu özelliklerinden dolayı…	
		H: evet.	
		M: Eleştirel düşünme becerisine sahip olduğunu düşünüyorsun	
		H: Sahibim yani. Sorgulamaya çalışırım her şeyi. Hiçbir şeyi olduğu gibi, direkt kabul etmem.	
		M: Hı hı. Peki, eleştirel düşünmeyle ilgili yani eleştirel düşünmenin ne olduğuyla ilgili sahip olduğun bilgi ve beceri düzeyin konuşunda neler söylemek istersin? Bu anlamda kendini nasıl görüyorsun?	
		H: Uygulama düzeyinde ya bireysel olarak kendim uygulama düzeyinde uygulayabilirim bunu çok rahat.	
		M: Hı hı.	
		H: Ama bunu biraz daha böyle akademik bir şekilde uygulayabilmek için olarak bilgi ve beceriniz yetişmez. Biraz daha hazırlık yapmak gerekiyor. Özellikle bunu biz okullarda uygulayacağımız zaman, plan larımız içerisinde çalışma gerekir. Böyle normal, günlük formasyon bilgimizle veyahut da genel kültür bilgimizle anlık uygulayabileceğimiz stratejiler değil.	
		M:Böyle düşündüğün için akademik anlamda yani okul ya da sınıf ortamında uygulayabilme konusunda yetersiz ama günlük yaşamında uygulayabilme konusunda yeterli mi görüyorsun bu anlamda kendini?	
		H: Ya o sınıfta yetersizlik şöyle yani şimdi girsem sınıfa yetersiz olarak görürüm. Çünkü o gün hangi konuyu eleştireceksin. hangi konuyla ilgili bir eleştiri ortaya çıkarmasını istiyorsun öğrencinin, ona göre bir hazırlık yapmam lazım. Ona göre de bir yöntem-teknik kullanmam lazım.	
		M: Hı ım.	
		H: Oru, konunun içeriğini görmeden konuda herhangi öğrenciye kazandırmak istediğim kazanımlarını, hedeflerimi bunu ortaya koymadan buna yönelik bir eleştirel düşünme eğitimi vermem yetersiz olur?	

M: evet.

H: Yani sürekli artık kendinizi yenileyebilmeniz güncel konularla öğretirken bizim aldığımız eğitim belki o günkü şartlardaki konuyu öğretmeye, o günkü şartlardaki konuyu eleştirmeye yetmeyebilir. Çünkü toplum olarak biraz daha eleştiriye kapalıyız. Bazı da dogmalarımız var. Belirli kriterleri eleştiremiyoruz biz hala. Bizim şimdiye kadar aldığımız eğitim de, ben bu yıl döndüğüm sınıftayım, bugüne kadar Türkiye'nin gelişimine ondaki bir eğitimdi. Mesela bundan on yıl sonraki bir durumda, bizim eleştiri boyutumu ne kadar ileri götürebileceğimizi veyahut da neleri eleştirebileceğimiz konusu değişebilir. Bunda da biraz kendimizi geliştirmemiz, yenilenmemiz gerektiği inancındayım.

M: Toplumsal yaşamdan da bahsetmişken eleştirel düşünmenin yaşamdaki önemi konusunda neler söylemek istersin bu anlamda ?

H: Eleştirel düşünebilirsek farkındalık yaratabiliriz diye düşünüyorum. Çünkü olan şeyleri olduğu gibi kabul etmediğimiz sürece yaratıcılık, yani burada eleştirel düşünmenin sonucunda bir yaratıcılık ortaya çıkar. Bilimsel olarak ülkemizde daha çok gelişme sağlanabilir. Üretim artabilir.

M: Evet.

H: Değişik boyutlarla ülkenin topyekün kalkınması sağlanabilir.

M: hı hı.

H: Daha çağdaş yaşam standartlarına ulaşabiliriz. Yaşam seviyelerimiz, ekonomik düzeylerimiz, toplumumuzun bilgi, kültür düzeyleri daha üst seviyeye çıkabilir.

M: Peki bir sınıf öğretmeni adayı olarak eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılması konusunda neler düşünüyorsun?

H: Ya ben biraz buna olmazsa olmaz bakıyorum. Çünkü öğrencilerin yönlendirilen değil de kendilerini bilerek isteyerek yönelen, tercih yapan bireyler, karar verme yeteneğine sahip olan, yeri geldiğinde hayır diyebilen, hayır demesi gerektiğini bilen olan bireyler olarak yetişmesini istediğim için eleştirel düşünme. İlköğretime başladıkları ilk günden itibaren mezun oldukları son güne kadar eğitimin içerisinde ayrılmadan bir bütün olarak verilmesi gerektiğini düşünüyorum.

M: Eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılması adına da şu an ilköğretim programında,

okullarımızda uygulanmakta olan birtakım etkinlikler var.

H: Evet.

M: Bu etkinliklerle ilgili neler düşünüyorsun?

H: Şimdi etkinlikler ar bizim milli eğitim sistemimizde Talim Terbiye Kurulu tarafından Ankara merkezinde zümre tarafından hazırlandığı için, birçoğu tabi ki bilimsel verilere dayanarak hazırlandığı için birçoğu genel olarak uygulanabilir. Ama içlerinden bölgesel farklılıklardan dolayı uygulanamayabilecek olan etkinlikler var. Bunları da programın biraz daha esnekliğiyönünü kullanarak, bölgeye çocuğun düzeyine göre uyarlayabilirsek faydası olur düşüncesindeyim. Çünkü onu birebir uygulamak ruhunu manasıyla gerçek bir sonuca götürmez bizi.

M: Peki bu etkinliklerle ilgili sahip olduğun bilgi düzeyin konusunda neler söylemek istersin? Bu anlamda inceleme fırsatı bulduğun mu daha öncesinde?

H: Ya bu etkinlikleri içerik olarak inceledik ama şu ana kadar uygulamadık. Yani teorik anlamda biliyoruz ama uygulama ve uygulama sonucunda ortaya çıkan sonuçları görmedik, karşılaştırmadık. Bunun için ne bilemiyorum belki ilk öğrencilerimiz biraz şanssız olacak ama bu konuları onların üzerinde test etmemiz gerekecek.

M: Peki bu etkinliklerin çevreye ya da bölgeye uyarlanması gerektiği durumlar olduğundan bahsettin. Eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya dönük bu etkinliklerin önemi konusunda eklemek istediklerin var mı? Yani eleştirel düşünmeye, sana göre bu etkinlikler hangi açılardan katkı sağlayabilir?

H: Ya etkinlik deyince aklımıza şöyle benden bir öğrencinin katılımı geliyor. Yani pasif katılım, aktif öğrenci geliyor. Etkinlikler içerisinde bire bir direkt böyle bir bizim algıladığımız gibi teori anlamında bir eğitim olarak değil de etkinlikler içerisinde öğrencilerin içselleştirmesini sağlayarak bu eğitimi verebilirsek, uygulama düzeyinde, daha iyi düzeylerde öğrencinin değerlendirme yapabileceği seviyelere kadar ulaştırabilirsek daha kalıcı ve verimli olur diye düşünüyorum.

M: Evet. Peki, eleştirel düşünmenin nasıl öğretilip geliştirilebileceğini düşünüyorsun, sana göre bu nasıl olmalı?

H: Eleştirel düşünce, bireyler arasındaki etkileşimin artırılarak öğretilebileceğini düşünüyorum. Çünkü birey

karşısındakiyle sağlıklı iletişim kuramazsa bunun sonucunda karşısındaki kişiyi eleştirebilecek kabiliyette veyahut da karşısındaki ürünü dikkatli bir şekilde algılayamazsa, ondaki eksiklikleri, farklılıkları, ayrı noktaları ikisini karşılaştırdığı zaman, bulamayacağına inanıyorum. Bundan dolayı iletişim becerisi, algılama becerisinin geliştirilmesinin paralelinde eleştirel düşünmenin kazandırılmasına ağırlık verilebilir.

M: Peki eleştirel düşünmenin nasıl öğretileceğiyle ilgili bilgi düzeyin konusunda neler söylemek istersin bu anlamda? Kendini bu konuda nasıl görüyorsun sahip olduğun bilgi düzeyi açısından?

H: Formasyon anlamında bunu rahatlıkla öğretebilecek düzeydeyiz. Ama dediğim gibi bölgelerin ve öğrencilerin durumlarına göre değişiklik yapmak gerekebilir.

M: Hı hı.

H: Bundan dolayı da m edindiğimiz bilgi yeterli değildir. Dönem içerisinde yine kullanacağımız öğrencilere sonucunda da edindiğimiz bilgiler yeterli olmayacak. Çünkü değişeyen tek şey değişim. Değişen sonucunda bu ihtiyaçlar değişeceği için bizim de kendimizi yenilememiz gerekecek.

M: Peki bu tam anlamıyla yeterli hissetmemeni bu değişime mi dayandırıyorsun bu hislerini? Ya da…

H: Yeterli hissetmemek değil.

M: Kendini nasıl hissediyorsun bilgi düzeyin açısından?

H: Ya şöyle bir toparlayabilirsek…

M: Hı hı.

H: Ya ben bugün bir amfi girdiğim zaman…

M: evet.

H: Şöyle olması gerekir diye düşünüyorum: bugünkü şartlardan en az bir yıl, iki yıl sonraya göre eğitim anlayışımız olmalı ki öğrenciler geride kalmasın. Hatta bir adım ilerde olalım. O manada ben yetersizlik olarak adletmek istiyorum yoksa bugün şartlarında girecek, programlarda işaret edilen veyahut da bizim kazanımlarımızda hedeflenen yönergeleri, eğitim amaçlarını, sonuçlarını, rahatlıkla çıkarabileceğim düşüncesindeyim.

M: Yani bu anlamda, eleştirel düşünmenin nasıl öğretileceğiyle ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünüyorsun ancak değişime paralel olarak da bir nevi kendini geliştirme ihtiyacı hissettiğini de söyleyebilir miyiz ?

H: Söyleyebiliriz. Çok hızlı değiştiği için biraz kaygım şu: gerisinde kalır mıyım acaba?

M: Evet.

H: Ondan kaynaklanıyor.

M: Peki kendini bu şekilde hissetmene etkili eden faktörler nelerdir? Yani bu düzeye ulaşmanda neler etkili olmuştur sana göre?

H: Şimdi eleştirel düşünme deyince bizim bir defa çok sık güncel takip etmemiz gerekiyor.

M: Hı hı,

H: Güncel olaylarla ve hayatın içinden işlerle ilgili olmamız gerekiyor. Çünkü öğrencilerin okulda öğrendiği teorik bilgilerin ışığında değil de daha çok uygulamaya dönük bilgilerin sonucunda birtakım şeyleri yapması gerekiyor. O şeyler sonucunda da hayatını yönlendirmesi gerekiyor. Ben hayatı, güncel, işte dünyanın gittiği yeri, ülkemizin gittiği yeri biraz iyi takip ediyorum düşüncesindeyim. Bundan dolayı da hani hedefleri belirlemeden önce bizim belirlediğimiz bir ihtiyaçlar, ihtiyaç analizi yapmamız gerekir ya…

M: Evet.

H: ben bu ihtiyaç analizinden dolayı onu yapmaya başladığım için, ülkemizin gelecek ihtiyaçlarını görmeye çalıştığım için ondan dolayı onu, o eğitimi dizayn ederken daha dikkatli olunur diye düşünüyorum.

M: Evet. Peki, sana göre eleştirel düşünmenin öğretiminde kullanılabilecek yöntem, teknik ve stratejiler neler olabilir bu anlamda?

H: Ya bugün eleştirel düşünmede problem çözmeyi…

M: Hı hı.

H: Bütün teorik kitaplarda, uygulama düzeyindeki bütün ülkelerin programlarında görebiliriz sana burada tabi biraz daha çocuklara daha işsel olan şeyler kullandırılabilir. Mesela tartışma tekniğinin içerisinde öğrencinin fikirlerini alarak, daha çok eksik yanlarını söylemelerini isteyerek ya da öğrencinin bireysel olarak konuştukları ögelerle, kişilerle, onları kıyaslayıp onları kıyaslıklarını söylemelerini düşünce, biraz daha bütün, değer erle bağdaştırarak yöntem ve tekniklerden yararlanabiliriz. Ama problem çözmeye biraz daha, şöyle eleştirel düşünce derken biraz da burada bizim öncü olmamız lazım. Sadece belli başlı yöntem ve tekniklere bağlı kalırsak ya teorik anlamda araştırılabilen düzeydeki öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmeye

hizmet edebiliriz. Ama teorik anlamda üç öğrencinin profili belli olmayan, belli olmayan öğrenci profillerine göre hazırlanmış bir yöntem-teknik yok. Onu sınıf içine intibiyle sahada bizim bulmamız lazım.

M: Aynı zamanda tutum ve değerlerin de bu noktada göz önünde bulundurulması gerektiğini düşünüyorsun.

H: Çünkü tutum ve değerleri değiştiremeyeceğiz, yani istenilen yönde eleştirel düşünceye tam anlamıyla hizmet edemeyiz. Tutum ve değerler toplumla iç içe olduğumuz için istenilen düzeyde çağdaş yaklaşımlara biraz daha yaklaştırılması gerekiyor diye düşünüyorum.

M: Peki bu yöntem, teknik ve stratejileri kullanabilme konusunda kendini nasıl görüyorsun?

H: Ya dediğim gibi şu an piyasadaki yöntem- teknikleri, çok iyi adımlarına göre uygulayabilirim. Hatta değişen koşullara göre öğrencilerin isteklerine göre veyahut da düzeylerine göre hızlandırabilir, yavaşlatabilir, uygulayabilirim ama sahada karşılaşacağım herhangi bir öğrenci profiline karşı şu an deneyimim yetersiz diye düşünüyorum.

M: Deneyimden dolayı birtakım bu noktada...

H: Eğitim olabilir diyelim. Deneyim eksikliği

M: Sıkıntı olabileceğini düşünüyorsun.

H: Evet.

M: deneyiminin yeterli olmaması nedeniyle birtakım güçlüklerle karşılaşabileceğini ifade ettin ama bir taraftan da uygulayabileceğin yönünde de bir inancın var. Peki, bunu etkileyen, yani uygulayabilecek olmanı etkileyen bu inancını besleyen kaynaklardan biraz bahsedebilir misin bana?

H: Şimdi bunda...

M: Neler etkili oldu bunda?

H: Ya kişisel, kendime karşı bir özgüvenin oluşması.

M: hı hı.

H: Akademik anlamda olsun, gerçek toplum içerisinde olan, oluşmuş olan özgüvenime dayalı olsun. bundan dolayı üzerime aldığım görevi layıkıyla yerine getirebileceğim düşüncesindeyim. Bu onun dışında birbirleriyle karşılaştırma'ları verirken, aslında konuşurken bile öğretiyi yapmaya çalışıyorum. Aslına şimdi bunu yapabilirim.

		ama üç yıl sonra veyahut da öğrenciyle karşılaştığımda ne gibi bir durumla karşılaşabilirim diye de... **M: Tabi şu anki hislerin yani bu anlamda şu an kendini nasıl gördüğün için de bizim için önemli bu noktada ama aynı zamanda ileriye dönük görüşlerin de önemli.** H: Şu an özgüvenli yani yeterince tam kendini gerçekleştirme düzeyinde bir bireyim diyeyim artık. Toplum içerisindeki yani rahat konuşurum, rahat davranırım. Onun dışında çok kimseyle, ne bilim kendim dışındaki bireylerin söylediğiyle pek hesaplaşmam.	
		M. Evet. H: Kendi bilgim, teorideki işte bilimsel veriler ışığında bir ders vermem sonucu birtakım uygulamaların içerisine girerim. Bundan dolayı da ki öğretmen olduğu için de kendime güvenim vardır. Başkaları tarafından yönlendirilmeyi beklemediğim için bu uygulamaları yerinde yerine getirebileceğim düşüncesindeyim.. Özellikle bilimsel olarak, standartların üzerinde.	
		M: Evet, peki sana göre eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen bir sınıf ortamı nasıl düzenlenmelidir. H: Ya öğrenci- öğretmen ilişkisinden çok biraz daha içtenlik bir ilişkinin olduğu, yani o aradaki mesafenin kaldırılması gerekir diye düşünüyorum. M: Hı hı. H: Çünkü ilkokul düzeyindeki öğrenciler ilk önce öğretmenleriyle karşılaşıyorlar. İlkokul öğretmenlerinin özellikle yani her söylediklerini doğru olarak kabul ediyorlar. Mesela uygulamanın içerisine girdiğiniz zaman, bu öğrencilerin dinlediğiniz zaman şöyle hikâyelerle karşılaşırız: yanlış olan bir bilgiyi öğretmenden duymuş olsa bile veyahut da kulak ialisafiri olmuş olsa bile, yanlış anlamış olsa bile birçok kişiyle öğretmen söylediği için doğru diye sanışan öğrenciler mevcut. Bunun ortadan kaldırılması lazım. Yani öğretmenin dediği her şeyin doğru olmaması ihtimali var. Bundan dolayı okulda erken yaşta başlaması çok önemli, çok önemli bir yer tutuyor bireyin gelişimi açısından, gelecek yaşamı açısından.	
		M :Bu ortamın sağlanması gerektiğini düşünüyorsun H: Bu ortamın dikkatle, hoşgörüyle sağlanması gerekiyor. **M. Fiziksel özellikleriyle ilgili olarak söylemek istediklerin var mı sınıf ortamına dönük?**	

H: Fiziksel özellik olarak teknolojik donanımın yeterli olması gerekir. Çünkü bireylerin belirli seviyede bir şeyleri başarabilmesi, çağımızla, çağımızın teknolojik alt yapısıyla ilişkili. Biz halen bilgisayara ihtiyaç olmadığı halde sınıfta bilgisayar öğretmenin bir mantığı olmaz ama bilgisayarın ihtiyaç olduğu bir sınıfta eğer bilgisayar yoksa öğrenci yetersiz kalabilir.

M: Daha sıcak bir ilişkiden bahsettin bu anlamda sınıf ortamında. Sınıf ortamını bu bahsettiğin şekilde, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine uygun olarak düzenleyebilmek konusunda kendini nasıl görüyorsun?

H: Öğrencilerle arama mesafe koymayacağımdan dolayı, öğrencilerin konuşturulduğu/ortaya çıkacağından dolayı, yeri geldiğinde benim de öğrencileri rahatlıkla eleştirebildiğimde karşılıklı bir dönüşüm, bu karşılıklı bir etkileşim yaşayacağımızdan dolayı orada etkili görüyorum.

M: Hı hı. Bu nedenlerden dolayı kendini etkili gördüğünü ifade ediyorsun. Yani bunları gerçekleştirebileceğine inanıyorsun. Etkili görmende farklı etmenler var mı seni yönlendiren ya da buna kaynaklık eden?

H: Bu konulardaki alanış olduğum eğitim bir defa etkili görmemdeki en önemli sebeptir. Onun dışında bu konuya karşı olan benim tutumum da çok önemlidir. Çünkü bu konuya eğitim-öğretim hayatı içerisinde biraz fazla demeyelim de biraz ağırlık verdiğimiz bir konuya.

M: Evet.

H: Ordan dolayı bu konuda etkili olabileceğimi düşünüyorum.

M: Peki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini gerçek yaşamda kullanmaları için sana göre neler yapılabilir?

H: Bu konuda eğitimin okul fonksiyonundan biraz daha dışarı çıkıp daha çok hayat yönelik eğitimin içerisine girilmesi gerekir. Her yerde eğitim anlayışının benimsenmesi dediğim ile işbirliği yaparak okul dışındaki eğitimi de biraz daha uygulamaya yönelik yapmak lazım. Okulda teorisi alınan eğitime dışarıda mutlaka uygulama alanları sağlanmalı, buna yönelik etkinlikler düzenlenmeli. Bununla ortamlar oluşturulabilir.

M: Peki öğrencilerin bu beceriyi gerçek yaşamda kullanmaları için, sen gerçekleştireceğin bu uygulamalarda kendini nasıl görüyorsun bunu sağlayabilme adına?

H: Şu tür etkinlikler düzenlenebilir: Öğrenciler özellikle birtakım bulundukları yörelerdeki yerel yönetimlerle karşı karşıya getirilebilir. Bunun sonucunda yerel yönetim konusunda öğrenciler isteklerini, eleştirilerini, yanlış yapılan şeyleri dile getirmeyi öğrenebilirler ve eğer o küçük yaşlarda, ileriye yönelik de toplum içerisindeki çıkan aksaklıkları karşılaştıkları ürün, kişi, şahısların genel anlamda şeylerin eksikliklerini, ayrıcalıklarını, ondan doğabilecek sorunları ortaya daha rahat koyabilirler.

M: Yani bu uygulamaları gerçekleştirebileceğini düşünüyorsun bu anlamda.

H: İnanıyorum, evet.

M: Hı hı. Bu düşüncenin nedenlerinden biraz bahsedebilir misin? Yani öğrencilerin gerçek yaşamda bu beceriyi kullanmalarını sağlayabilme adına, buna inanmanın yani bunu gerçekleştirebilecek olmana inanmanı etkileyen faktörler nelerdir sana göre?

H: Şu an dünyadaki, ülkemizdeki eğitim sistemimizi biraz daha ezbere yönelik eğitime ağırlık verilmesi yine birinci faktör. Onun dışında benim erki edebileceğim kendi öğrencilerim içerisinde biraz daha sıcak dediğimiz o terimi…

M: Hı hı.

H: Kavramı biraz daha açarsak eğer, aileyle sıkı bir ilişki yolu bunu yapabileceğime inanıyorum. Aileyle sıkı bir işbirliği yapılması sonucunda, benim okuldaki vermiş olduğum teorik bilgimin, okul dışında uygulanması konusunda daha iyi fikirler yapabilirim. Özellikle değerlendirme yöntemlerinden olan ürün dosyası, portföyü gibi metotları da kullanarak öğrenci velilerinin eğitim sistemine katılmalarını sağlayabilirim. Bunun sonucunda da dışarıdaki hayatı yönlendirme çalışmalarında etkili olabileceğini düşünüyorum.

M: Evet. Değerlendirmeden de bahsetmişken, peki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini kazanıp kazanmadığını değerlendirmek için sana göre neler yapılabilir?

H: Bu da biraz daha böyle projeye yönelik ödevler verilebilir.

M: hı hı.

H: Misalen birtakım uranlar, birtakım konular, araştırılmak üzere öğrencilere verilebilir. Bunun sonucunda öğrencilerin o proje hakkında bir görüşleri, verilen konu hakkındaki fikirleri, yapılması gerekenler, yani burada dediğim yine eleştirinin sadece olumsuz yönü değil verdiğimiz ürünün, konunun sadece olumsuz yönlerini

bulup getirmeleri değil, onun üzerine bu yanlışların doğrularını da bulup getirmeleri sağlanarak bu yönde bir eğitim çalışması yaparak sağlanabilir.

M: hıhı. Bu görüşleri, peki nasıl ortaya çıkarmayı düşünüyorsun bu anlamda?

H: Yine burada bütünsel olarak proje tabanlı öğretim yöntemleri kullanılabilir. Onun dışında öğrencilerin eleştirmesini, eleştireceği ortamlar yaratılabilecek ki dediğim gibi az evvel, o yerel yönetimlerle bir karşılaştırma sonucunda olabilir. Orda yerel yönetim makamındaki kişilere biraz daha böyle öneri boyutunda fikirler verilebilir. Ya bu boyut olarsa değişebilir. Örneğin bir köydeyseniz, muhtar çağırılıp, köyde ne yapılmasıyla ilgili veyahut da köyün eksiklikleriyle ilgili öğrenciler konuşturulabilir. Biraz daha büyük bir yerleşseniz belediye başkanı çağırılabilir. Ki bunlar şu an olağanüstü durumda olmaktan da çıkmıştır. Adana'da da birçok yerde bu tarz etkileşimlerin, valiyle olsun, belediye başkanlarıyla olsun, kaymakamlarla olsun, öğrenci etkileşimleri sağlanabilmekte. Bu noktada öğrencinin özellikle yakın çevresinden başlayarak bu eksiklikleri giderebilmeye yönelik ürünleri ortaya çıkarırsa, bunun değerlendirmesini yapabiliriz.

M: Peki değerlendirme sürecinde gerçekleştireceğin bu uygulamalarda kendini nasıl görüyorsun?

H: Etkin görüyorum. Çünkü kendimi gözlem yeteneğimin biraz daha iyi olduğunu düşünüyorum.

M: hı hı.

H: Bundan dolayı etkin olarak bir değerlendirme yapabileceğim inancındayım.

M: Etkin olarak yapabileceğine olan inancına etki eden farklı faktörler var mı sana göre, yani bu anlamda, böyle hissetmene etkileyen? Gözlem yeteneğinin iyi olduğuna inanıyorsun.

H: evet. Gözlem yeteneğimin iyi olmasına bağlıyorum. Değerlendirme boyutları, özellikle alternatif değerlendirme dediğimiz çağdaş yaklaşımların konularında yeterli. Şuan için yeterli bir bilgi birikimine sahip olduğumu düşünüyorum.

M: Bu yeterli bilgi birikimine nasıl ulaştığını düşünüyorsun?

H: Bu özellikle aldığım eğitim. Bu alan üzerine dört yıllık bir eğitim alıyoruz. Bunun çeşitli kollarında da üç dönemdir yaklaşık gidiyoruz. Uygulamalarımızda da birtakım şeyleri de görme şansımız oldu.

M: Evet.

H: Buradan çıkaracağımız sonuçlarla, kendimizin ortaya koyduğu bir öğrenme-öğretme şekli olursa aslında bundan

dolayı da yaklaşıma ulaşabiliyorum.

M: Peki eleştirel düşünmenin öğretimini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmeniz için, lisans öğreniminiz boyunca almış olduğun derslerin yeterli olduğunu düşünüyor musun?

H: Tam anlamıyla değil. Çünkü biz dediğim gibi teorik anlamda öğrendik, uygulama anlamında tam olarak yeterli değil.

M: Yani uygulama boyutunda eksiklikler olduğunu düşünüyorsun.

H: uygulama boyutunda eksiklikler var. Teorik olarak bilgilerin tamamını biliyoruz ama uygulama yapmadığımız için onun üzerindeki püf noktalara da çıkamıyoruz.

M: Peki derslerinizde eleştirel düşünmenin öğretimiyle ilgili ne tür bilgilere yer veriliyor?

H: Üniversitede aldığımız derslerde demi?

M: Hı hı, evet. Eğitim Fakültesi'ndeki derslerinizde.

H: Şimdi bu biraz aslında öğretmen bireysel farklılığı diyebiliriz. Hani öğrenci bireysel farklılığı denir ama çünkü bazı eleştiremeyeceğimiz noktada hocalarımız olma ihtimali oluyor veyahut da birinci sınıfa gelen üniversite öğrencilerinin biraz daha çekindiği noktalar oluyor. Sınıfta her türlü konunun, konu hakkındaki her türlü fikirlerin ortaya çıkması engellenebiliyor. Bu da biraz daha pasifleştirici bir unsur olmasa da üniversitede bunu sağlıyor diye düşünüyorum.

M: Peki eleştirel düşünmenin öğretimiyle ilgili ne tür bilgiler veriliyor size derslerinizde? Bilgi açısından düşünürsek, uygulama boyutuyla da ilgili sorularım olacak da bilgi dediğimde yani bununla ilgili ne tür, hangi boyutlarında bilgilere yer veriliyor, hatırladığın kadarıyla?

H: Ya şöyle bir sıralama yaparak olursak akademik anlamından tutun da en alt düzeyden bir örgün öğretim sistemi içerisindeki öğrencilere nasıl öğretileceği adım adım, hangi etkinlikler içerisinde kullanılacağı, hangi derslerin içeriğinde daha çok yer vereceği, öğrencinin hayali içerisinde nasıl uygulayacağı bu tarz bilgilerin teorik anlamda eğitimini aldık.

M: Bu bilgilerin yeterli olduğunu düşünüyor musun bilgi olarak düşündüğünde?

H: Bilgi olarak bugün şartlarındaki bilgi birikiminin, ortaya çıkan bilimsel ürünlerin ışığında yeterli olduğunu düşünüyorum, bugün şartlarında yalnız.

M: Peki derslerinizde eleştirel düşünmenin öğretimiyle ilgili ne tür uygulamalar gerçekleştiriliyor?

H: Derslerinizde[illegible] yönelik şöyle yani yok. Bizim eleştirel düşünmeyle ilgili derslerin içeriği var ama uygulama yönelimde yok. Derslerin içeriğinde böyle bir uygulama yapmadık eleştirel düşünmenin geliştirilmesi açısından bir uygulama yapmadık. Daha çok dediğim gibi sınıf ortamında tam bir sağlıklı ortam, tam özgür rahat ortam sağlanamamasından dolayı…

M: Dolayı diyorsun.

H: Bu noktada biraz eksik olduğunu düşünüyorum.

M: Bu uygulamaların yeterli olduğunu düşünüyor musun diye soracaktım, zaten pek fazla, uygulama yapmadığınızı…

H: Uygulama, uygulama yapmıyoruz. Genelde teorik anlamda eleştirel düşünmeyi özellikle çok uygulamalı yapılık aslında derslerin öğretimi açısından falan ama eleştirel düşünmenin uygulanması öğretimi açısından pek uygulama yapmadık.

M: Hı hı. Peki derslerinizde ilköğretim programında yer alan, biraz önce de değinmiştik, eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik etkinlik örneklerine yer veriliyor mu, yani buradaki derslerinizde?

H: İçerik olarak veriliyor etkinlikler örneklerine derslerimizde. Yani şu etkinliklerle şu eleştirel düşünme öğretilebilir tarzında teorik bilgiler var.

M: Hatırladığın bir etkinlik örneği var mı bu anlamda örnek verebileceğin?

H: Ya genelde metin incelemesi falan şeyler. Örnek olay incelemesi falan şeyler yapıyoruz yani eleştirel olarak. Bir örnek olayı karşınıza alıp, bu eksiklikler neler, bu eksikliklerin doğrular neler diye eleştirel düşünmenin öğretilmesine…

M: Peki öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretiminde kendilerini yeterli hissetmeleri için, eğitim fakültesinde neler yapılabilir sana göre?

H: Öncelikle bu eğitimin öğretmenlere tam olarak verilmesi lazım. Yani eleştirel düşünme becerilerini, öğretmenlerin, öğretmen adaylarının tam olarak kazanması gerekir ki…

M: Hı hı.

H: Bunu öğretebilmeleri noktasındaki yeterlilikleri de yüksek olsun. Bu yani konuştuğumuz bütün metotların

içerisinde de eleştirel düşünme becerilerinin nasıl geliştirileceği konusu ile ilgili değişik meseleler var. Yani bunun ilk başı sıcak bir sınıf ortamı dedik, değil bir sınıf ortamı dedik.

M: Hı hı.

H: Her şeyin konuşulabildiği, rahatça fikirlerin ortaya konulduğu eğitim fakültesindeki öğretim adaylarının, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin daha kapasite çalıştırmalarına sebep olur. Bu da sahaya giden öğretmenlerin, bu becerileri öğretme konusundaki yeterliliklerini getirir.

M: Yani burada da böyle bir ortamların sağlanması gerektiğini düşünüyorsun, bu anlamda derslerinizde.

H: Evet.

M: Bu soruyla ilgili eklemek istediklerin var mı?

H: Yok, bir şey yok.

M: Son bir sorum olacak: Eleştirel düşünmeye farklı derslerde yer vermeniz gerektiği düşünülürse, örneğin Türkçe, matematik, fen ve teknoloji ve sosyal bilgiler, bu dört temel ders açısından düşündüğünde, öğretim sürecinde eleştirel düşünce becerisini kazandırırken daha rahat uygulama yapacağın düşündüğün bir ders var mı bunların arasında?

H: Sosyal bilgiler diye düşünüyorum.

M: Hı hı.

H: Sosyal Bilgiler biraz daha güncel hadi takip etti için eleştirme olanağı daha fazla. Onun dışında matematik ve fen bilgisi derslerinde de matematiksel çözüm yollarına giderek, hatalı yönlerini bulmada, eksikliklerini giderme, problemi çözme noktasında faydalı olabileceğini düşünüyorum. Tabi şöyle bir ayrıma girmemek gerek ama çünkü hepsinin hedefleri, amaçları farklı olur. Fen bilgisinde öğreteceğimiz eleştirel düşünme becerisi ile sosyal bilgiler dersinde öğreteceğimiz eleştirel düşünme becerisi hedefiniz farklı olur.

M: Tabi.

H: Dersin daha kolay öğretilebilmesi için.

M: Yani derslerin yapısını düşündüğünde sosyal bilgilerde bu anlamda...

H: Sosyal Bilgiler dersi biraz daha hem öğrenciye yakın geliyor hem öğretmene yakın geliyor. Çünkü öğretilmesi öğrenilmesi biraz daha matematik ve fen bilimlerine göre daha kolay bir ders olduğunu düşünüyorum.

M: Hı hı. Bu sosyal bilgilerin güncele hızlı takip etmesi dedin galiba değil mi dersin içeriğinde?

H: Evet.

M: Bununla mı ilişkilendiriyorsun daha rahat uygulama yapabilecek olmanı?

H: Evet. Yani öğretimi ne kadar hızlı takip edebiliyorsak ortaya çıkan yanlışlıkları, eksiklikleri o kadar hızlı giderebilme çalışmaları yapabilme imkânı doğar. Yani güncel daha çok takip ettiği için öğrencilerin etkin katılımını da sağlayabiliriz. Çünkü bugün şartlarında yaşanan olaylarla birçoğu, o gün şartlarındaki öğrencilik şartlarını sürdüren öğrencileri yakından ilgilendirir, yakından etkiler. Bundan dolayı da o tarz etkinliklere katılımları öğrencilerin daha da çok artırılabilir. İlgileri daha yüksek düzeyde sunulabilir. Çünkü öğrencinin işine yarıyacak, işlevsel bilgilerin hayata hazırlık olduğu öğrenci tarafından hayatın içerisinde bizzat yaşanarak test edilir.

M: Peki öğretim sürecinde eleştirel düşünme becerisini kazandırırken, uygulamada zorlanacağını düşündüğün bir ders var mı bunların arasında?

H: Uygulamada, belki böyle öğrencilerin biraz daha az değişken bilgilerle olduğu dersler olabilir. Yani belirli, belirli bilgi birikimlerinin oluştuğu, buradan sonra fazla üretim yapılamayacağı gibi derslerde olabilir. Bir de öğrencilerin zorlandığı dersler de olabilir. Mesela ilköğretim düzeyinde matematik dersine peşer öğrenciler yıkımsız bir tutum geliştirdiklerinde.

M: Hı hı.

H: Orada öğretmek biraz zor olabilir. Onun dışında pek zorlanacağını zannetmiyorum. Çünkü…

M: Yani matematikte zorlanacak olmanı da, öğrencilerin geliştirebileceği…

H: olumsuz tutuma bağlıyorum. Çünkü onun dışında, matematiği yapan bir öğrenci matematiksel ve mantıksal çözümlemeleri daha iyi yapabilir. Ama matematiğe karşı olumsuz bir tutum geliştirmişse öğrenci, onun içeriğine girmeyi, onunla uğraşmayı pek sevmez. Daha çok ezber bilgilerle problemler çözümünü kısa yoldan bulmayı, ezberden çözülemeyecek problemlerle de uğraşmamaya tercih edebilir.

M: Evet. Var mı eklemek istediklerin bunların haricinde, eleştirel düşünmenin öğretimiyle ilgili? Düşünce ya da öneri varsa, belirtirsen sevinirim, bunları ilaveten.

H: Ya eleştirel düşünceyi eğitim sistemimizde bir temel olarak görülmesi gerektiğini inancındayım. Bunun

öğrencilere en erken düzeyde kazandırılabilmesi, hayatının geriye kalan dönemlerinde de daha üst düzey düşünebilme becerilerini geliştirmelerini sağlar. Yani öğrencinin kendini kontrol edebilmesi, karar verebilmesi, yansıtıcı düşünebilmesi; bu eleştirel düşüncenin temeli üzerinde yükselen bir binaya benzer diyebiliriz.

M: Evet. Peki, çok teşekkür ediyorum katıldığın için.

H: Rica ederim.

SAYFA YORUMU:

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı: Melis YEŞİLPINAR
Doğum Tarihi: 04.06.1984
Doğum Yeri: Denizli
Yabancı Dili: İngilizce
Adres : Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı 01330 – Balcalı Yüreğir/ADANA
Telefon : 0 322 338 67 33 – 23
E – posta : myesilpinar@cu.edu.tr

ÖĞRENİM DURUMU

2008 – 2011 Yüksek Lisans.Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
2005 – 2008 Lisans.Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü
1998-2002 Ortaöğretim. Türk Eğitim Vakfı Anadolu Lisesi, Denizli

ÇALIŞMA DURUMU

2010 – 2011 Araştırma Görevlisi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı- Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
2008 - 2010 İlköğretim Matematik Öğretmeni. 1. Hava İkmal Bakım Merkezi İlköğretim Okulu, Eskişehir