

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN
DEMOKRATİK DEĞERLERİNİ YORDAMA DÜZEYİ**

UFUK ULUÇINAR

**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

ESKİŞEHİR, 2012

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ufuk ULUÇINAR tarafından hazırlanan “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Demokratik Değerlerini Yordama Düzeyi” başlıklı bu çalışma, 16/07/2012 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*’nin ilgili maddesi uyarınca yapılan Tez Savunma Sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı : Prof. Dr. M. Bahattin ACAT _____

Danışman : Prof. Dr. Ahmet AYPAY _____

Üye: Doç. Dr. Engin KARADAĞ _____

Üye: Doç. Dr. Zuhale ÇUBUKÇU _____

Üye: Doç. Dr. Asım ARI _____

Prof. Dr. Ahmet AYPAY
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin eğitim yaşamına ilişkin demokratik değerleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla birlikte, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve demokratik değerlerinin demografik özellikler açısından anlamlı farklılaşmaların olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde altı bölümlerde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma verileri, "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği", "Öğretmen Adayları Demokratik Değerler Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, Betimsel istatistikler, Bağımsız Gruplar T Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Tekniği ve Çoklu Regresyon Tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri düzeylerinin orta düzeyde olduğu, demokratik değer düzeylerinin ise yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, demokratik değerleri ve bazı demografik değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Buna göre, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri arttıkça, demokratik değerlere daha fazla önem vermektedirler. Öğretmen adaylarının demokratik değerleri yaş, cinsiyet, ailevi özellikler ve genel not ortalaması ile açıklanmaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin eğitim yaşamına ilişkin demokratik değerleri anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Öğrencilere demokratik değerleri kazandırmak için eleştirel düşünmeye yönelik etkinlikler yapması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Demokratik Değerler, Öğretmen Adayları, Eleştirel Demokratik Eğitim

ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate the relationship between critical thinking dispositions and democratic values of preservice teachers. Moreover, This research aims whether there is critical thinking dispositions and democratic values of preservice teachers in terms of demographic features. The study group of this research consists of preservice teachers who are at six departments at University of Eskisehir Osmangazi. The data was collected through “Critical Thinking Dispositions”, “Preservice Teachers Democratic Values” and “Personal Information Form”. The data obtained was analyzed by using descriptive statistics, Independent Groups T Test, One Way Variance Analysis, Product-Moment Correlation and Multiple Regression Analysis Techniques.

The results of this research indicate that the level of critical thinking dispositions in pre-service teachers is middle, the level of democratic values is extremely high. It was proved that there are significant relationships between the sub-dimensions of critical thinking dispositions and democratic values of pre-service teachers. According to this result, as preservice teachers’critical thinking dispositions increase, democratic values rise as well. Moreover, preservice teachers’ critical thinking dispotisions predict their democratic values. It has been recommended that students engage in activities toward critical thinking in order to gain democratic values.

Key words: Critical Thinking Dispositions, Democratic Values, Pre-service Teachers, Critical Democratic Education

ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
TEŞEKKÜR	x

1. BÖLÜM

1.GİRİŞ	1
1.1. Demokrasinin Tarihsel Gelişimi	1
1.2.Demokrasi ve Değerleri.....	3
1.3.Demokratik Eğitim	4
1.3.1. Demokratik Okul	4
1.3.2. Demokratik Öğretmen	4
1.3.3. Demokratik Eğitim Programları	5
1.3.4. Demokratik Üniversite	6
1.4. Eleştirel Düşünmenin Tarihsel ve Kavramsal Gelişimi	7
1.5. Eleştirel Düşünce Gelişim Modelleri	12
1.5.1. Felsefi Perspektifte Eleştirel Düşünce Gelişim Modeli.....	12
1.5.1.1.Üst biliş (Metacognitive)	12
1.5.1.2. Üst strateji becerisi (Metastrategic)	13
1.5.1.3. Epistemoloji (Epistemological)	13
1.5.2. Eğitimsel Perspektifte Eleştirel Düşünce Gelişim Modeli	13
1.5.2.1. Analiz.....	14
1.5.2.2. Sentez.....	14
1.5.2.3. Değerlendirme	14
1.5.3. Psikolojik Perspektifte Eleştirel Düşünce Gelişim Modeli	14
1.5.3.1. Üst Bileşenler.....	14
1.5.3.2. Performans bileşenleri	14
1.5.3.3. Bilgi edinim bileşenleri.....	14
1.6. Eleştirel Düşünme Eğilimleri	17
1.7. Eleştirel Düşünme Neden Önemlidir?.....	20

1.8. Problem Durumu	23
1.9. Problem Cümlesi	27
1.9.1. Alt Problemler	27
1.10. Araştırmanın Önemi	27
1.11. Sınırlılıklar	28
1.12. Tanımlar	28
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	29
3. YÖNTEM.....	34
3.1. Araştırma Modeli	34
3.2. Çalışma Grubu	34
3.3. Veri Toplama Araçları	35
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	36
3.3.2. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği	36
3.3.2.1. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Hazırlanması	36
3.3.2.2. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Yapı Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması	
3.3.3. Öğretmen Adayları Demokratik Değerler Ölçeği	40
3.4. Verilerin Analizi ve Çözümünde Kullanılan İstatistikî Teknikler	42
4. BULGULAR	43
4.1. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Düzeylerine İlişkin Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	43
4.2. Öğretmen Adaylarının Demokratik Değer Düzeylerine İlişkin Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	43
4.3. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Kişisel Özelliklere Göre Değerlendirilmesi	44
4.3.1. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması	45
4.3.2. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Öğrenim Gördükleri Bölümler Açısından Karşılaştırılması	46

4.3.3. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sınıf Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması	47
4.3.4. Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	49
4.3.5. Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerlerinin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	49
4.3.6. Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerlerinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	51
4.4. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Demokratik Değerleri ve Bazı Demografik Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar	52
4.5. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Demokratik Değerlerini Yordama Düzeyleri	56
4.5.1. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Demokratik Değerler Toplam Puanlarının Yordama Düzeyi	56
4.5.2. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Demokratik Değerlere İlişkin Dayanışma Değerini Yordama Düzeyi	57
4.5.3. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Demokratik Değerlere İlişkin Eğitim Hakkı Değerini Yordama Düzeyi	58
4.5.4. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Demokratik Değerlere İlişkin Özgürlük Değerini Yordama Düzeyi	59
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	60
5.1.Sonuçlar ve Tartışma	60
5.2. Öneriler.....	68
KAYNAKÇA	71
EKLER.....	84
Ek A Veri Toplama Aracı	84

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Matrisi	19
Tablo 2. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımları	34
Tablo 3. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımları	35
Tablo 4. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Öğretim Türüne Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımları	35
Tablo 5. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımları	35
Tablo 6. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Varimax Dik Döndürme Sonrası Faktör Yapısı ve Cronbach Alpha Katsayıları	38
Tablo 7. Öğretmen Adayları Demokratik Değerler Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Varimax Dik Döndürme Sonrası Faktör Yapısı ve Cronbach-Alpha Katsayıları	41
Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Alt Boyutlarına ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	43
Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerleri Alt Boyutlarına ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	44
Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Alt Boyutlarına ilişkin Cinsiyete Göre Bağımsız t Testi Sonuçları	45
Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Alt Boyutlarına ilişkin Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre ANOVA Sonuçları	46
Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Alt Boyutlarına ilişkin Sınıf Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları	47
Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerler Alt Boyutlarına ilişkin Cinsiyete Göre Bağımsız t Testi Sonuçları	49
Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Alt Boyutlarına ilişkin Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre ANOVA Sonuçları	50
Tablo 15. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Alt Boyutlarına ilişkin Sınıf Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları	52
Tablo 16: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Demokratik Değerleri Arasındaki İlişkileri Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları	55

Tablo 17: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Demokratik Değerler Toplam Puanları Yordama Düzeyine Ait Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	56
Tablo 18: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Demokratik Değerlerine İlişkin Dayanışma Değerlerini Yordama Düzeyine Ait Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	57
Tablo 19: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Demokratik Değerlerine İlişkin Eğitim Hakkı Değerlerini Yordama Düzeyine Ait Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	58
Tablo 20: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Demokratik Değerlerine İlişkin Özgürlük Değerlerini Yordama Düzeyine Ait Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	59

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Felsefi, Eğitimsel ve Psikolojik Açından Eleştirel Düşünce Gelişim Modelleri	16
--	----

TEŞEKKÜR

Bu bölümü öncelikle beni lisans birinci sınıftan itibaren sürekli olarak destekleyen, beni her zaman umut veren, normal hayatta bir insana nasıl değer verilir, ona nasıl yaklaşılırı öğreten ve akademik yaşantımda önemli bir noktaya gelmemde büyük katkısı olan, değerli hocam, gerçek bir üstad, dost ve arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Mehmet TOPAL'a teşekkürlerimle açıyorum...

Akademik yaşantımda insanlığı ve hocalığını örnek aldığım, beni her zaman motive eden, çalışmaktan büyük keyif aldığım, çalışma tarzını gıpta ettiğim, değerli danışman hocam Prof. Dr. Ahmet AYPAY'a teşekkürlerimi sunuyorum... İlk asistanlık deneyimini yaşadığım, çalışmaktan büyük keyif aldığım, çok şey öğrendiğim, düşünce yapısı ile bakış açım farklılık getiren saygı değer bölüm başkanım Doç. Dr. Cemil YÜCEL'e... Akademik anlamda bir çok şeyde beni destekleyen, ufuk açan, büyük bir ağırbaşlılıkla beni dinleyen Prof. Dr. M. Bahattin ACAT'a, tez süreci içerisinde yardımlarını ve desteklerini hiç esirgemeyen Doç. Dr. Engin KARADAĞ, Doç. Dr. Zuhale ÇUBUKÇU ve Doç. Dr. Asım ARI'ya ayrıca şükranlarımı sunuyorum. Tez konumun seçiminde ve bu sürecin gelişmesinde katkıları büyük olan Yrd. Doç. Dr. Cüneyt AKAR'a, istatistiki bilgilerini paylaşmakta hiçbir zaman benden esirgemeyen, çok şey öğrendiğim Araş. Gör. Gökhan DEMİRHAN'a ve bu süreçte manevi destekleri ile bana güç veren Araş. Gör. Yusuf İNEL'e teşekkür ediyorum.

Hayatım boyunca sürekli destekleyen, cesaretlendiren, tez yazma sürecinde yanımda olan annem Kezban ULUÇINAR, Babam; Ahmet ULUÇINAR ve Abim; Fatih ULUÇINAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

1. BÖLÜM

Bu bölümde eleştirel düşünmenin tarihsel ve kavramsal gelişimi, eleştirel düşünce gelişim modelleri, eleştirel düşünme eğilimleri, eleştirel düşünmenin önemine; demokrasinin tarihsel gelişimi, demokrasi ve değerleri, demokratik eğitim; demokratik okul, demokratik öğretmen, demokratik eğitim programları ve demokratik üniversite hakkında literatür bilgilerine yer verilecektir.

1.1. Demokrasinin Tarihsel Gelişimi

Demokrasi kavramı, nerede ve nasıl çıktığı konusunda 2500 yıldır tartışılan bir fenomen haline gelmiştir. Bu kavramın tarihsel bağlamda gelişimini bakarsak, ortaya çıktığı zamandan günümüze kadar muhtelif halklar tarafından farklı şekilde algılandığı ve ifade edildiği görülmektedir. Dahl (2011) “Demokrasi Üzerine” adlı kitabında demokrasinin tarihselliğine bakıldığında bu kavramın icat edilmesinden sonra en önemli gelişmeler, üçü Akdeniz ve geri kalanının da Kuzey Avrupa’da ortaya çıktığını ifade etmiştir.

“İlk olarak Yunanca *demos*, insanlar, ve *kratos*, yönetmek, sözcüklerini birleştirerek demokrasi ya da *demokratia* terimini kullananlar, büyük ihtimalle Atinalılar olmuştur. *Demos* sözcüğünün Atina’da genellikle bütün Atinalılar, bazen de halk, hatta kimi zaman sadece fakir insanlar anlamına gelmesi de ilginçtir. Buna göre, demokrasi, onu eleştiren aristokratlar tarafından, kendilerinin yönetimindeki kontrolünü savaşıarak ellerinden alan sıradan halkı küçük gördüklerini göstermek için kullandıkları bir sıfattı. Her durumda, *democratia* özellikle Atinalılar ve diğer Yunanlılar tarafından Atina’nın ve Yunanistan’daki diğer şehirlerin yönetimini açıklamak için kullanılıyordu. Daha sonraları halk katılımının başlaması ile birlikte Atina’daki demokrasinin katılımcı demokrasinin ilk örneğini oluşturmuştur (s. 21).”

Yunanlılardan sonra demokrasi ve yönetsel ilkelerini kullanan Romalılar olmuştur. Dahl (2011), demokrasiyi cumhuriyet rejimi ile birlikte yönetim biçimi olarak görmeye başladığını ifade etmiştir.

“Romalılar, kendi sistemlerine cumhuriyet anlamına gelen *republic* adını koymayı tercih ettiler. Latince’de *res*, şey ya da ilişki, *publicus* da halk anlamına geliyor, yani cumhuriyetin halka ait olan bir şeydir. Romalılarda, yönetime katılma hakkı başta soylular ya da aristokratlar sınırlıydı. Daha sonra zor uğraşlar sonunda sıradan halk da (plepler, aşağı tabakadan olanlar) yönetime katılmaya hak kazandı. Atina’ da ve 20. yy’ a kadar demokrasilerde olduğu gibi yönetime katılma hakkı erkeklerle sınırlıydı. Ancak, Romalılar, çok yaratıcı ve yetenekli insanlar olmalarına rağmen, halk meclislerindeki belirli önemli memurları seçme yöntemleri nedeniyle hiçbir zaman *demokratik yollarla seçilmiş* temsilcilere dayanan işleyebilir bir *temsili* hükümet sistemi oluşturamamışlardı (s.22).”

Dahl’ a göre, Yunanlılar ve Romalılardan sonra, Akdeniz’de demokrasinin gelişiminde önemli katkılar getiren Kuzey İtalya olmuştur.

“Kuzey İtalya’ da halkın yönetime katılması M.S. 1100 yıllarında görülmeye başlanmış olup, halkın yönetime katılması büyük bölgelerden ziyade nispeten küçük şehir devletlerinde ortaya çıktı. Ancak, şehir devletlerinin yönetim organlarına katılım sadece üst sınıftan aileler, soylular, toprak sahipleri ile sınırlıydı. Alt tabakada olan şehirliler yönetime katılma hakkını kazanmak için talepte bulunmaya başladılar. Orta tabakada bulunan yeni zenginler, küçük tüccarlar, bankacılar, zanaatkârların da talepleri ile (şehir) *popolo* yönetime katılma haklarını elde ettiler (S.23).”

Dahl (2011), Yunanlılar, Romalı ve İtalyalıların demokrasilerinde halkın yönetime katılması pek çok özelliği bakımından yoksun olduğunu ifade etmiştir.

“Bu sistemlerde *seçilmiş temsilcilerden* oluşmuş bir ulusal parlamento ve ulusal hükümetin altında çalışan, *halkın seçtiği yerel yönetimler* ile muhtelif yerlerde özgür halk ve asiller yönetime doğrudan katılmaya başladılar. Bu yerel meclislere, çoğunun ya

da hepsinin seçimle gelebildiği bölgesel ve ulusal meclisler eklenmiştir. Bu meclislere ek olarak, parlamentolar ortaya çıkarak halkın yönetime katılma hakları güçlenmiş oldu (s.26).”

1.2. Demokrasi ve Değerleri

Tarihsel gelişiminde bir yönetim biçimi olarak algılanan demokrasi kavramı “bireylerin kendi kendisini yönetmesi” ya da “yönetime katılma ve söz sahibi olması” anlamında siyasi literatür ve çevrelerde yer bulmaktadır. Demokrasinin toplumsal yönünde ise, sadece bir yönetim biçimi olmayıp, bireylerin birbirleriyle olan ilişkileri ve yaşantılarını demokrasinin ilkeler doğrultusunda yaşama entegre etmesidir (Büyükdüvenci,1990). En geniş anlamı ile demokrasi; insanı özgürleştirerek onun bağımsız bir birey olması, kişiliğın, kimliğini ve toplum içerisindeki yerini serbest iradesiyle belirleme imkanı verir. Böylece özgürleşen kişi, her bakımdan daha verimli, dengeli ve kendisi, toplumu ve dünya ile barışık bir hayat sürer (Karpat, 2010).

Demokratik değerler, toplumsal anlamda bireylerin yaşantılarında meydana gelen olaylar, olgular ve birbirleriyle olan ilişkilerinde önemli bir unsur olmaktadır. İlişkisel olarak her bireyin birbirine bağımlı olduğu toplumsal yapı içerisinde bu değerler hem kişisel anlamda hem de toplum için gereklidir. Bu ilişkiler ağında ortaya çıkan sorunlar, bu değerlerin içselleştirilip yaşamla bütünleştirilememiş olmasıdır. Sorunsal bir durum olarak değerlerin benimsenmesi eğitimde “değer eğitimi” konusunun var olmasını neden olmuştur. Bu açıdan, demokrasinin varlığı ve sürdürülmesi için eğitim önemlidir (Davis, 2010). Tartışılan değer eğitiminde, eğitimin temel amaçlarından biri olarak bireylerin çevresinde ve dünyada meydana gelen olaylara duyarlı olma, toplumsal farkındalık oluşturma, dürüstlük, sorumluluk alma, başkalarını önemseme, diğerleriyle bir şeyleri paylaşma ve günümüzde ve gelecekte işlevlik gösterecek toplumda birlikte yaşamayı öğretmektir. (Veugelers & Kat, 2003).

Eğitimde kazandırılması düşünülen değerler genellikle bilgi boyutu ile sınırlı olup, tutum ve davranış boyutlarına dönüştürülmemektedir (Yeşil& Aydın, 2007). Yapılandırmacı yaklaşımın temelini oluşturan ilerlemeci felsefenin temel odağın olan bu sorun da, öğrencilerin bilgilerinin aktif bir şekilde uygulayarak pratiğe dönüştürülememektedir. Dewey (2010)’e göre, insan sahip olduğu zihninin bu durumu dönüştürecek etkili bir araç olduğunu ve demokrasinin içinde insanın barışı ve ilerlemesi söz konusudur. (s: 3). Öğrencilerin

kendilerini özgür ve rahatça ifade edebilmesine imkan veren demokratik ortamlar arzu edilen hedefin gerçekleşmesini sağlayabilir. Ayrıca, Dewey bu konuda, demokrasi eğitimi için iş birliği gerekliliği üzerine vurgu yapmıştır. (Murphy, 2005). Bütüncül bir eğitim anlayışında, okul, öğretmen, ebeveynlerin demokratik değerler öğretiminde aktif rolü yadsınamaz. Öğrencilerin ailenin yanı sıra demokrasi eğitiminin verildiği yerler olarak okulların demokrasi kültürünü ve değerlerini benimsemesi gerekmektedir.

1.3. Demokratik eğitim

1.3.1. Demokratik okul

Okulun demokratik değer kazandırması konusunda birçok araştırmacı okulun sahip olduğu misyonu hakkında önemli bulgulara ulaşmışlardır. Kovacs (2009)' a göre, demokratik okullar öncelikli olarak öğrencilerin kim olduklarını ve nereden geldikleri hakkında farkındalık oluştururlar. Etkili bir öğrenme ortamında okulun öğrencinin kendisini tanımasına imkan veren demokratik bir okul kültürü olması gerekir. Şişman (2006)' a göre etkili bir okul kültürü hoşgörü, saygı, işbirliği, eşitlik gibi değerlere dayalı demokratik politik kültürün, demokratik yapı ve kurumların oluşturulması ile gerçekleşir. Bu kültür içerisinde yer alan yönetici, öğretmen, öğrenciler ve okul paydaşları kendilerini daha özgür hissedebilecekleri, okulun ihtiyaç ve sorunlarına aktif olarak katılım gösterecekleri ortam bulabilirler. Hiyerarşik düzende bireylerin duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri ortamlar hem dikey hem de yatay iletişimin sağlıklı olarak gerçekleşmesine de fırsat tanır. Bu sayede demokratik okullarda öğretmen ve öğrencilerin risk alabileceği sürekli ortam ve aktif olarak öğrenme sürecine katılabileceği güvenli ortam bulur (Davis, 2010). Ensign (1994)' a göre, demokratik okullarda öğretmen öğrenci etkileşimlerinde dinamikleri anlamaya çalışmak etkili bir okul reformu gerektirir. Bu sistemde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin daha az otoriter olduğu, öğrencilerin ise, aktif olduğu kültür alanları oluşturulabilir. Öğrenciler okullarda sadece bilgi, beceri kazanmaz, aynı zamanda tutum, fikir ve davranışlarıyla özellikle adalet, eşitlik ve özgürlük değerlerinin kazandırılması ve toplumsal katılım için eğitilir (Wyett, 1997). Demokratik eğitim için gerekli okul kültürü, aynı zamanda etkili demokratik sınıf ve öğretmen modelinin oluşması için zemin oluşturur. Okulların amaçlarından biri de, öğrencilerin psikolojilerin farkında olan ve öğrencilerin ahlaki gelişimlerini destekleyen öğretmenlere sahip olmaktır (Murphy, 2005).

1.3.2. Demokratik Öğretmen

Demokratik sınıflar inşa etmek için okul kültürü içerisinde yöneticilerin olduğu kadar sınıf içerisinde liderlik konumundaki öğretmenlerinde demokratik anlayış ve değerler çerçevesinde hareket etmeleri önemlidir. Değerleri benimseme ve bu değerleri sınıflarda uygulayabilecekleri sınıf ortamları oluşturmak, öğretmenlerin demokrasi anlayışları ile ilişkili olduğu görülmüştür (Davis, 2010). Yapılan araştırmalarda demokratik öğretmen profilinde olması gereken temel özellikler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin demokratik sınıflar inşa etmek için adil olma, iletişime açık olma, tutarlı olma, her öğrenciye eşit davranma, yeniliklere açık olma, öğrencilere yeni bilgiler sağlama ve farklılıklara saygı göstermeleri gerekmektedir (Kesici, 2008). Demokratik öğretmen modelinde bu özelliklerinin yanı sıra sınıf ortamında etkili bir öğretimle öğrencileri sürece katmaya çalışır. Bu konuda, demokratik öğretmen öğretimin planlanması, uygulama ve değerlendirme aşamasında öğrencilerin duygu, düşünce ve eleştirilerini göz önüne almayı bilen bir lider konumundadır. Öğrencilerin kendi seslerini duyurabilmeleri, kendilerinin bir birey olarak tanınmaları ve bu konuda öğrencilere davranış ve tutumlarıyla sorumluluk vermek öğrencilerin kendilerine güvenmelerini sağlar. Demokratik sınıflarda öğrenme de eleştirel bir sorgulama ile katıldıkları aktif bir süreçte gerçekleşir (Mullins, 1997). Colby (2007)' e göre, öğrencilere daha çok cesaret verilirse gençler daha çok katılım gösterirler. Bu sayede, öğrenciler daha zengin politik bilgi, daha etkili beceriler, kendilerine olan güvenleri daha güçlü ve daha sorumlu vatandaşlar olabilirler. Bireylerin demokrasi üzerine katkıda bulunan bu özellikler bireylerin aynı zaman da yaratıcı düşünme, karar verme, problem çözme ve sorumluluk becerilerini de geliştirir (Boe, 1995).

1.3.3. Demokrasi ve Eğitim Programları

Eğitim sistemi içerisinde demokratik değerlerin kazandırma sürecinin önemli faktörlerinden biri de eğitim programlarıdır. Değerlerin kazanımı ve ön yargıların kaldırılması, farklılığa hoşgörü, saygı, takdir görme eğitim programlarına entegre edilebilir (Titus, 1996). Yaklaşık yüzyıldır eğitim programlarının temelini oluşturan davranışçı yaklaşım anlayışı ile gelen geleneksel eğitim programlarında öğretmen merkezli anlayışta öğrenme-öğretme sürecinin merkezinde yer alırken, öğrenci sadece bu sürecin pasif alıcısı olarak yer almaktaydı. Geleneksel eğitim anlayışında öğrencinin fikir ve düşüncelerini ifade edebileceği ve aktif olarak katılım göstereceği demokratik sınıf ortamları yoktu. Geleneksel anlayışla yetişen öğretmenler ise, otoriter ve daha çok “öğrenme” boyutuna dikkat çekmektedir (Davis, 2010).

Bu yüzden geleneksel öğretmenler, öğrencilerin duygu, düşünce ve değerlerinden ziyade öğrencilere pedagojik bilgi ve becerilerle doldurmaya çalışmaktaydılar (Clapper, Downey, Hauger, & Riggan, 2010). Bu geleneksel eğitim programları ve okulların temelinde “Banking” eğitim sistemi yer alır. Yani, bu anlayış öğrencileri “boş konteynırlar” olarak görür ve onları birtakım ideoloji ve becerilerle doldurmayı öngörür. Bu sistem içerisinde öğrencilerin içinde yaşadığı dünyayı değerlendirmeyi ve eleştirel olarak analiz etmeye imkan vermez. (O’Brien, 2010). Çağdaş eğitim anlayışı ile birlikte gelen eğitim yaklaşımları öğrencilerin seslerini duyurabileceği, sürece etkin bir şekilde katılacağı ve düşüncelerini rahatça ifade edebileceği demokratik bir ortam sağlar. Öğretmenler eğitim öğretim sürecinde öğrencilere rehberlik eden konumda yer alıp, öğrencilerin ise, aktif katılımı bilgiye kendilerinin ulaşmaları sağlar. Bu yaklaşımda, öğrencilerin değerleri anlaması, benimsemesi ve bu değerleri kişisel yaşamlarında uygulamaya koyması demokrasi eğitiminin temel odak noktasıdır (Ackley & Campbell, 2000).

1.3.4. Demokratik Üniversite

Günümüz toplumunda önemli eğitim kurumlarından olan üniversiteler, bireylerin kendilerini tanıyan, belli bir görüşü benimseyen ve onları mesleki ve toplumsal hayata bilinçli vatandaşlar olarak hazırlamayı misyon edinmektedir. Daha da ötesi, Chomsky (2007)’ göre, bir üniversitenin özgür bir topluma yapabileceği en önemli katkı, serbest fikir alış verişine, eleştirel analize, deneyciliğe, çok çeşitli fikir ve değerlerin keşfedilmesine, toplumsal eylem ve ya bilimsel ilerlemenin sonuçlarının araştırılmasına ve bu sonuçların kendileri de dikkatli araştırmaya tabi tutulan değerler ışığında değerlendirilmesine adanmış bir kurum olarak bağımsızlığını korumasıdır.

Kültürel anlamda çok sesliliği içeren üniversiteler, demokratik değerlerin yaygın olarak benimsenmesi gerekir. Bireylerin iş ve toplumsal hayata katılmadan önce demokratik değerlere sahip olması için, birbirleriyle eşitlik, adalet ve özgürlük değerlerinin en iyi anlaşıldığı ve uygulanması gerektiği düşünülmektedir. Demokratik bir üniversitede bu değerlerin içselleştirilmesi ve pratiğe dönüştürülmesi de aynı zamanda üniversite kültürünün sahip olduğu imkanlar dahilinde gerçekleşebilir. Demokratik ideal vatandaş modeli oluşturmak isteyen üniversite ve üniversite paydaşları öğrencilere sunacağı hizmetler, olanaklar ve etkili eğitim-öğretim ile gerçekleşebilir. Demokratik üniversite sistemi farklı boyutlar açısından bir çok araştırmacı tarafından demokratik üniversitenin (Aypay, Aypay ve

Demirhan, 2009) sosyal entegrasyon boyutu; (Doğanay ve Sarı, 2004) yaşam kalitesine ilişkin demokratik yaşam kültürü belirlenmeye çalışılmıştır.

Chomsky (2007)' ye göre, Üniversite, demokratik ideallerin saptırılması ve toplumsal mitlerin ebedileşmesine alet olmamalıdır. Üniversitenin özgür bir toplumdaki işlevi, güçlü toplumsal kurumlardan ve onların empoze etmeye çalıştıkları ideolojiden başarabildiği ölçüde bağımsız hareket etmektir. Bu bağlamda, üniversiteler toplumdaki en özgür ve açık kurumlardır ve sırf daha özgür ve açık oldukları için aynı zamanda en açık ve en kolay saldırılan kurumlardır. Ayrıca, Üniversiteler görece daha açık kurumlar oldukları ve özgür tartışma olanağı sağladıkları için bir çeşit toplumsal değişimin temeli olabilirler. Demokratik bir üniversite için çok farklı görüşler, çatışmalı fikir ve yorumlar böylelikle daha dinamik bir şekilde temsil edilebilir. Chomsky' e göre, demokrasi eğitiminde çok çeşitli insanları bir araya getirmek, tartışma ve sorunların kapsamını genişletmek ve öğrencileri çok erken aşamada tartışmaların içine çekmeye çalışmak amaçlanır.

1.4. Eleştirel Düşüncenin Tarihsel ve Kavramsal Gelişimi

Eleştirel düşüncenin kökenleri tarihsel olarak antik, orta çağ ve modern felsefe dayandırılabilir. Sokrates, Platon, Aristo, Descartes ve Kant gibi filozoflar Sokratik metot, Aristo'nun Uslamlaması, kartezyen metodu ve Kant'ın akıl yürütme metodları ile eleştirel düşünce kavramının gelişmesine önemli katkılar yapmışlardır.

Eleştirel düşünme, literatürde “üst düzey düşünme”, “yansıtıcı düşünme” ve “problem çözme” olarak da adlandırılan düşünme biçimidir. Düşünmenin ötesinde, farklı boyutları içine alan eleştirel düşünme ile ilgili kavramsal olarak tartışmalar bulunmaktadır. Birçok teorisyen ve eğitim felsefecisi, eleştirel düşünme üzerine çeşitli tanımlar geliştirmişlerdir. Dewey'in “Yansıtıcı düşünme” ile ilgili getirdiği bir bakış, düşünce tarihine önemli bir katkı sağlamıştır. Dewey (1933) “How we think” adlı eserinde yansıtıcı düşünmeyi, “şüphe hali, tereddüt, kafa karışıklığı ve zihinsel zorluğun yaşandığı düşünme” olarak tanımlamaktadır. Dewey, yansıtıcı düşünme kavramının eleştirel düşünmenin işaretçisi olduğunu vurgulamaktadır (Lipman, 2003). Dewey'in felsefesinde çocukların yansıtıcı düşünerek nedenlerin ve sonuçların farkında olmaları, belli koşullar altında kendilerini entelektüel ve zihinsel olarak özgürleştirmelerini sağlamaları esastır. Onun düşünme tarihine getirdiği yeni düşünce sistemi, bireylerin karşılaştıkları problemleri çözmede etkili bir yöntem olarak kabul edilmektedir.

Dewey'in yansıtıcı düşünme kavramı başkaları tarafından problem çözme olarak yorumlanmasına rağmen, Dewey'in yansıtıcı düşünmeyi tanımlamak için kullandığı daha yakın terminoloji analizi, yansıtıcı düşünmenin problem çözme olarak yorumunu doğru olmayacağını göstermektedir (Streib, 1992).

Çağdaş eleştirel düşünme akımının Dewey'in 1910 da yaptığı çalışma ile başladığı söylemek mümkün görünmektedir. Dewey How We Think adlı eserinde bilimsel metoda dayalı yansıtıcı düşünme kavramını öne sürmüştür. Bu süreçte Dewey (1933), yansıtıcı düşünmeyi aktif, tutarlı ve dikkatli düşünme biçimi olarak tanımlamış, bu düşünme sürecinde iki aşamanın varlığına dikkat çekmiştir. Bu süreçler; (a) karmaşıklık, tereddüt, şüphe ve zihinsel zorluk hali ile (b) bu şüphe, karmaşıklık ile başa çıkma yol ve yöntemlerini araştırma ve çözme eylemlerini içerir.

Dewey ilk aşamada bir "problem" durumuna işaret ederek bireylerin zihinsel olarak yaşadıkları karmaşa, zorluk, tereddüt ve şüphe halini bir örnekle tanımlamaktadır: "Aşına olmadığı bir bölgede yürüyen bir adam, yol ayrımına gelip ihtiyacı olan bilgiye sahip olmadığını anladığında tereddüt ve şüphe haline bürünür." 'Acaba hangi yol doğruydum?' ve 'Bu karışıklık nasıl çözümlenmelidir?' sorularını kendine sorar.

Adamın yaşadığı ikilem nedeniyle onu tereddütte bırakmaktadır. Dewey, yansıtıcı düşünme de sürecinin ilk aşamasında bireyin bu durumu yaşayacağını ve kişinin bu tereddütte düşeceğini öngörmektedir. Yansıtıcı düşünme sürecinin ikinci aşamasında da bireyin yaşadığı sıkıntı ile başa çıkması, bu sıkıntıdan kurtulma yollarını araştırma ve sorgulama biçimlerini takip etmesi vurgulanmaktadır. Karmaşık, şüphe ve tereddüt içindeki adamın doğru yolu nasıl bulacağını Dewey şu örnekle açıklamaktadır.

İki alternatif var: Şansına güvenerek körü körüne ve rastgele bir yolu tercih etmeli ya da doğru olduğunu düşündüğü yolun çevresini keşfetmeye çalışmalıdır. Kafası karışmış bir yolcu öncelikle hafızasını gözden geçirmelidir. Yollardan doğru olduğuna inandığı çözüm yollarını destekleyecek kanıtlar arayacaktır. Bu kanıt diğer bir öneriyi bastıracaktır. Bir ağaca çıkıp etrafa bir bakıp bu yönde her iki yola ait işaret, ipuçları, göstergelere bakarak yürüyebilir ve istediği yolu bulabilir. Bu derin düşüncede (reflection) amaca ulaşmayı sağlayacak gerçekleri keşfetme amaçlanır.

Dewey, yansıtıcı düşünmenin “ertelenmiş yargı” anlamına geldiğini ifade ederken, onu mantıksal olarak beş adımda tanımlamaktadır. (1) zorluğu hissetme, (2) zorluğu tespit etme ve tanımlama, (3) zorluğa karşı olası çözümler üretme, (4) akıl yürüterek çözümü geliştirme, (5) çözümün kabul ya da reddine yönelik daha fazla gözlem ve deney yapma aşamalarıdır.

Eleştirel düşünmenin özünün “ertelenmiş yargı” olduğunu vurgulayan Dewey, bu yargının özünün ise, bir probleme çözüm bulmaya çalışmadan önce onun doğasını belirlemek için araştırma yapmak olduğuna dikkat çekmektedir. Dewey’in üzerinde durduğu yansıtıcı düşünme üzerinde ve eleştirel düşünme kavramları, anlamsal olarak çok yakın gibi görünse de bunların arasında küçük farklar vardır. Dewey’e göre, yansıtıcı düşünme “ertelenmiş yargı” anlamına geliyorsa, eleştirel düşünmenin özü de “ertelenmiş yargı” olarak anlaşılmaktadır. O halde eleştirel düşünmenin özü yansıtıcı düşünme biçimi olabilir (Streib, 1992).

Streib (1992), yansıtıcı düşünme ile eleştirel düşünme arasındaki farka ilişkin olarak eleştirel düşünceyi problemin olası çözüm geliştirmeden önce gerçekleşen düşünce olduğunu ifade ederken, yansıtıcı düşünmeyi ise problemin tanımlanmasından sonra meydana gelen düşünce biçimi olduğunu söylemiştir. Bu bağlamda eleştirel düşünme kavramı, Dewey’in önerdiği modelde olduğu gibi bir problemin doğasının belirlenmesi ile ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Dewey’in yanı sıra, Glaser ise, eleştirel düşünce, problemleri karşılamak için etkili metotlar bulma, ilgili ve tutarlı veri toplama, ifade edilmemiş varsayım ve değerleri toplama, verileri yorumlama ve günlük yaşamda spesifik özellik ve nitelikler hakkında doğru değerlendirmeler yapma ve problemleri tanımlama yeteneği olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, eleştirel olarak düşünme yeteneğinin (a) bireyin yaşantı aralığında meydana gelen problem ve durumları özenli bir şekilde düşünme eğiliminde olma tutumuna (b) mantıksal sorgulama ve akıl yürütme metotları bilgisinin olma, (c) bu metotları uygularken bazı becerilere sahip olmayı içerir (Streib, 1992).

Russell’a göre ise eleştirel düşünce ilgili kanıtlar ışığında ifadeleri inceleme ve problemleri çözme çabası olarak tanımlanmaktadır. Ona göre, eleştirel düşünce belli özellikleri içermelidir. (a) düşünmenin gerçekleştiği alan(lar)ın bilgisi, (b) sorgulama ve şüpheli değerlendirme tutumunun olması, bir durumu kabul etmeden önce araştırma alışkanlığının olması, (c) bazı mantıksal analiz uygulamaları, bilimsel sorgulama, problem durumunda akıl yürütme, (d) analiz etme ya da akıl yürütme ışığında harekete geçmeyi gerektirir (Streib, 1992).

Budmen (1967)'a göre, eleştirel düşünme değerlendirmeye dayanır. Bu süreçte, bilimsel metotla kanıtları kullanır. Eleştirel düşünmenin doğası öznel yargılara dayalı iken, bilimsel metodun doğası nesnellığe dayanır. Ayrıca, ona göre eleştirel düşünme bir süreçtir, ürün değildir. Eleştirel düşünmenin aşamaları;

- 1) İlk adım bu sürecin kalbidir. Bu süreçte temel varsayımlar, duygu, inanç ve değerlerin tanımlanması yer alır.
- 2) Sorunun tüm yönlerinin incelenmesi
- 3) Muhtemel eylem ve sonuçların tümünün incelenmesi
- 4) Sürecin son aşaması bir karar ve alternatiflerin seçimini gerektirir.

Allen ve Rott (1969)'da, Budmen gibi eleştirel düşünme sınıflamaları içinde en çok onu değerlendirme ya da yargılama eylemi olarak tanımlamaktadır. Ona göre eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünmeden farklıdır. Eleştirel düşünme; bir iddia, sonuç ya da ürünle başlarken, problem çözme ve yaratıcı düşünme algılanan bir problem ya da işle başlar.

Siegel (1980), eleştirel düşünmeyi, gerekçelendirme, eleştirel ruh, tutum gibi kavramlarla açıklamıştır. Bu amaçla eleştirel düşünen bireyleri, gerekçelere dayalı olarak iddiaları değerlendirebilen ve karar verebilen, bu gerekçelerin gücünü değerlendiren, ilkeleri anlayan ve uyum gösteren kişi olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla, eleştirel düşünen birey gerekçelere uygun olarak hareket etme eğilimine sahip olmalı ve gerekçelerin rol aldığı birçok bağlamda onların gücünü değerlendirme yeteneğine sahip olmalıdır.

Paul ve Binker (1990)'a göre, bir problem formül ile çözülemiyorsa, eleştirel düşünce gereklidir. Öncelikle, problemin doğası ve boyutlarını belirleme, sonra çözüm için önemli noktalar, bakış açısı, kavramlar, teoriler, veri ve düşüncenin belirlenmesi, eleştirel düşünmenin adımlarıdır. Bu bağlamda, bağımsız problem çözmenin gerçekleşmesinde eleştirel düşüncenin etkin olarak rol aldığını söylemek mümkün görünmektedir.

Ennis (1989)'a göre eleştirel düşünme, bir şeyi inanmaya ya da yapmaya karar vermeye odaklanan yansıtıcı düşünme biçimi olarak ifade etmektedir. Bu tanımla eleştirel düşünmenin karar verme becerilerini etkilediği görülmektedir. Eleştirel düşünme, bireylerin sahip oldukları “inançlar” ve yaptıkları “eylemlere” yönelik karar vermeye dayalı düşünce sistemidir. Eleştirel düşünme kavramı genellikle tamamen bir kişi ya da olaylara karşı gösterilen bir eleştiri biçimi olarak gösterilir. Ancak, eleştirel düşünce ile bireyler,

karşılaştıkları problemlerin üzerinde düşünüp nedenler ve gerekçelere uygun bir şekilde hareket etme eğiliminde olurlar (Siegel, 1992). Siegel, eleştirel düşünce ile ilgili temel yargılarını şu şekilde ifade etmiştir:

- a) Eleştirel düşünen birey bağlamsal noktaları dikkate aldığına doğru düşündüğünü iddia etmektedir.
- b) Nedenler ya da gerekçelerin motive edici gücüne dikkat çekerek eleştirel düşüncenin akılcı bir özelliğe sahip olduğunu vurgular.
- c) Böyle bir düşüncenin temeli, nedenler ya da gerekçelerle hareket halinde olmanın bir sonucu olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, eleştirel düşüncede duygunun önemli rolüne dikkat çekerek, eleştirel düşüncenin tutkulu bir akılcılığı takip etme ve ona ulaşmayı gerektirdiğini ifade etmektedir (Akt: Lipman, 2003).

Facione (1990) önderliğinde, Amerikan Felsefe Derneği tarafından desteklenen Delphi Projesi kapsamında eleştirel düşünmenin ne olduğu, onun beceri ve eğilim boyutlarının neler olduğu araştırılmaya çalışılmıştır. Delphi projesinde eğitim, araştırma ve değerlendirmesinde çeşitli akademik disiplinlerden 46 kişi aktif olarak çalışmıştır. Bu projeden hareketle yapılan işbirliği ve ortak görüş neticesinde eleştirel düşüncenin kavramsal tanımı yapılmıştır

Eleştirel düşünce; kanıt, kavram, metodoloji, kriter ya da bağlamsal noktalara bağlı olarak yorumlama, analiz, sentez, ve çıkarım yapmaya dayanan amaçlı, öz düzenleyici değerlendirmedir. Facione'nun bu tanımıyla eleştirel düşüncenin doğasında belli standart ve kriterlere bağlı olarak hareket etme ve Bloom (1956) eleştirel düşünmeyi üst düzey düşünme becerileri olarak ifade ettiği *analiz*, *sentez* ve *değerlendirme* basamaklarında düşünme ve öz düzenleyici (Phan, 2010) bir değerlendirme ve yargıda bulunmayı esas aldığı söylenebilir.

Lipman (2003) ise, Facione (1990) tanımında olduğu gibi, neye göre bir değerlendirmenin yapılacağına dikkat çekerek eleştirel düşünmenin doğasındaki özelliklere dayalı bir tanım öne sürmüştür. Eleştirel düşünme, a) kriter bağlı b) kendini doğrulayıcı c) bağlama duyarlı olarak değerlendirme yapmayı kolaylaştıran düşünme biçimidir. Eleştirel düşünmede bir yargıya varmada kullanılan kural ya da ilke (Lipman, 2003) ve ya standartlar (Elder & Paul, 2010) olarak kriter, eleştirel düşüncenin temel özelliği olarak vurgulanır. Bu kriterler, *standartlar*; yasalar, kurallar, düzenlemeler, sözleşmeler; gelenekler, normlar, idealler, hedefler, sezgiler, gerçek kanıtlar, deneysel bulgular, yöntem ve politikaları içerir (Lipman, 2003, s. 213).

Bağlama duyarlı olma, düşünmede belli durumlara karşı hassas ve duyarlılığı gerektirir. Bunlar başlıca, sıra dışı durumları tanıma, makul bir akıl yürütmenin sağlanamadığı özel durumlar, sınırlamalar ve koşulları tanıma, alışılmadık bir durumun çıkma olasılığını düşünme, bazı anlamların bir bağlamdan diğerine dönüşememe olasılığını düşünme. Örnek olarak, kültürel farklılıklardan türeyen anlam farklarını tespit etme söylenebilir (s. 219).

Eleştirel düşünmenin ne olduğu, hangi özellikleri içerdiği, diğer düşünme türleri ile tarihsel ve kavramsal bağlamda ilişkisi önerilen gelişim modelleri ışığında farklı perspektiflerden daha iyi anlaşılmaktadır. Eleştirel düşünmeyi açıklayan teoriler kapsamında eleştirel düşünen bireylerin özellikleri felsefi, psikolojik ve eğitimsel perspektifte araştırılmaya çalışılmıştır (Sternberg, 1986).

1.5. Eleştirel Düşünce Gelişim Modelleri

1.5.1.Felsefi Perspektifte Eleştirel Düşünce Gelişim Modeli

Kuhn (1999)'un, eleştirel düşünce gelişim modeli, çocukların ve gençlerin zihinsel gelişim süreçleri doğrultusunda yapılan deneysel çalışmalardan türemiştir. Bu model daha çok eleştirel düşüncede üst düzey biliş becerilerini tanımlamaya çalışmıştır. Kuhn, geliştirdiği eleştirel düşünme modelini daha çok felsefi temellere dayandırarak, düşüncenin bireyde var olması, gelişmesi, bireylerin kendi düşüncelerini tanıması, kontrol etme ve izlemesi olarak açıklamıştır. Bu model, eleştirel düşüncede a) *Üst biliş* (metacognitive), b) *Üst strateji* (metastrategic) c) *Epistemoloji* (epistemology) üst düzey yapıları açıklamaktadır.

1.5.1.1.Üst biliş (Metacognitive)

Önerdiği modelde Kuhn (1999), 3-5 yaşları arasındaki çocuklar başkalarının inançları hakkında fikirleri olurlar. Bu onlar için bir kazanımdır. Aynı zamanda meta-bilmenin gelişimi eleştirel bir uyarıcı ve eleştirel düşünme için önemli ve temel işaretçidir. Çocuklar kendi kendine ve başkalarının davranışlarını açıklayarak onların arzuları, niyetlerini anlamlandırmaya başlarlar. “Neyi biliyorum?”, “Onu nasıl biliyorum” şeklinde sorularla kendi bilişini izleme ve kontrol etme mekanizmanın geliştiren bir bilme hali olarak ifade edilir.

1.5.1.2.Üst strateji becerisi (Metastrategic)

Üst strateji becerisi, öğrencilerin gelen kelimeleri yeniden çağırma gibi geleneksel hafıza işlemlerindeki performansını güçlendirmek için tekrar ya da sınıflandırmada öğrencilerin bilgisini ve stratejilerini kullanmaya odaklanır. Üst strateji bilgisi ile öğrenciler üst biliş becerilerinde olduğu gibi kendi anlama ve kavrayışlarını izleme ve takip etmesi, onun hakkında bilgi sahibi olmasını kapsar. Böyle bir izleme, öğrencilerin bilişsel performansını düzenleme ve geliştirmesi üst strateji becerisini kullanmanın ilk aşamasıdır. Bir kişinin neyi bildiği, onu nasıl bildiği bilme, bilgiyi etkili bir şekilde kullanma ve yönetme, başkalarının bilişsel kaynaklarını kullanması eleştirel düşüncenin temellerini oluşturur.

1.5.1.3.Epistemolojik (Epistemological)

Epistemolojik bir anlayış, bilginin doğası, kaynağı, sınırlılığı ve yapısı ile inançları temsil eden inançlar sistemi (Buehl & Alexander, 2005; Bishops & Trout, 2005; Baç, 2007; Muis, 2004; Kornblith, 2006; Eflin, 2003) olarak tanımlanmaktadır. Çocuklarda bu inancın ortaya çıkması, bireylerin zihinsel, entelektüel gelişimini destekleme ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerin geliştirilmesinde çocukluktan yetişkinliğe geçişte önemli bir gelişim olarak görülmektedir. Çocukların bu inanç sistemleri olgunlaşmamış durumdadır. 4-5 yaşlarındaki çocuklar daha çok kendi dönemlerinde, bilginin tek ve doğrudan türediğini inanmaktadır (Kuhn, 1999). Sonraki yıllarda, bireyler olgunlaştıkça bilginin doğası, yapısı, kaynağına yönelik inançlarında bilginin birden fazla doğrusunun olabileceği, bilginin otoriteden gelen bir şey olmasından ziyade bireyin kendi zihninde yapılandırıldığı ile ilgili inançlara sahip olmaktadır. Bu anlamda epistemolojik bir yaklaşım, bir olayın ya da nesnenin bilginin bazı kriterler açısından eleştirel olarak değerlendirilmesini sağlamakla birlikte eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini desteklemede önemli olduğu düşünülür.

1.5.2.Eğitimsel Perspektifte Eleştirel Düşünce Gelişim Modeli

Bloom ve arkadaşları (1956), önerdiği eleştirel düşünme modelini eğitimsel perspektifte ele alarak öğrencilerde olması gereken eğitimsel hedefler doğrultusunda bir taksonomi oluşturmuştur. Bloom, geliştirdiği eğitim hedefleri taksonomisinde bilişsel alandaki becerilerde “analiz”, “sentez” ve “değerlendirme” basamaklarını, üst düzey düşünme

becerileri olarak adlandırmaktadır. Ayrıca, Bloom eğitim programlarında bu basamaklarda yer alan hedeflerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde önemli olduğunu vurgulamıştır. Bloom (1956) ve Gagne (1980) gibi önde gelen teorisyenler, eğitimsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi için çalışmışlardır. Çalışmalar daha çok sınıf içerisinde eleştirel düşünce üzerinde düşünmeyi gerektiren sınıf gözlemleri, ders kitap analizi, düşünme üzerine işlem analizi yapmaya yoğunlaşmıştır (Sternberg, 1986).

1.5.2.1. Analiz

Bir bağlamı oluşturan anlam ve ilişkilerini tespit etme, ilkeleri anlama ve sonuçları hakkında bağlamsal çıkarımlarda bulunmayı gerektirir.

1.5.2.2. Sentez

bir bütünü oluşturan parça ve bileşenleri bir araya getirme olarak tanımlanır. Öğrenciler, birçok kaynaktan bileşenlerini ayırıp, belli bir yapıda bir araya getirmeye çalışırlar. Öğrenciler bu basamakta aynı zamanda analiz becerisini de kullanırlar (Bloom, 1956, s.162)

1.5.2.3. Değerlendirme

Belli bir amaç için fikir, iddia, çözüm, metotlar hakkında yargıya varma olarak tanımlanır. Bu aşama, değerlendirilme durumundaki nesne, olay ya da kişilerin doğru, etkili, ekonomik ve tatmin olma gibi kriterleri açısından belli ölçüde karşılaştırılmasını içine alır (Bloom, 1956, s. 185).

1.2.3. Psikolojik Perspektifte Eleştirel Düşünce Gelişim Modeli

Sternberg (1985)'in teorisi eleştirel düşünceye psikolojik perspektifte ele alan ve teorisini “bileşenler” adını verdiği temel beceriler üzerine dayanır. Bileşenler teorisi, üst bileşenler, performans bileşenleri, bilgi kazanım bileşenleri olarak üç türe ayrılır.

1.2.3.1.Üst bileşenler

Bir işi yapmayı planlama ve onu kontrol etmede kullanılan üst düzey kontrol süreçlerini kapsar. Bu süreçler, var olan problem ve problemin doğasını tanıma, problem çözme adımları üzerinde karar verme, bu adımları uygun stratejiye göre düzenleme, bir problemi çözmeye zaman ve kaynakları kullanma, probleme çözümler üretme ve problem çözümü ile ilgili dönütleri kullanmayı içerir.

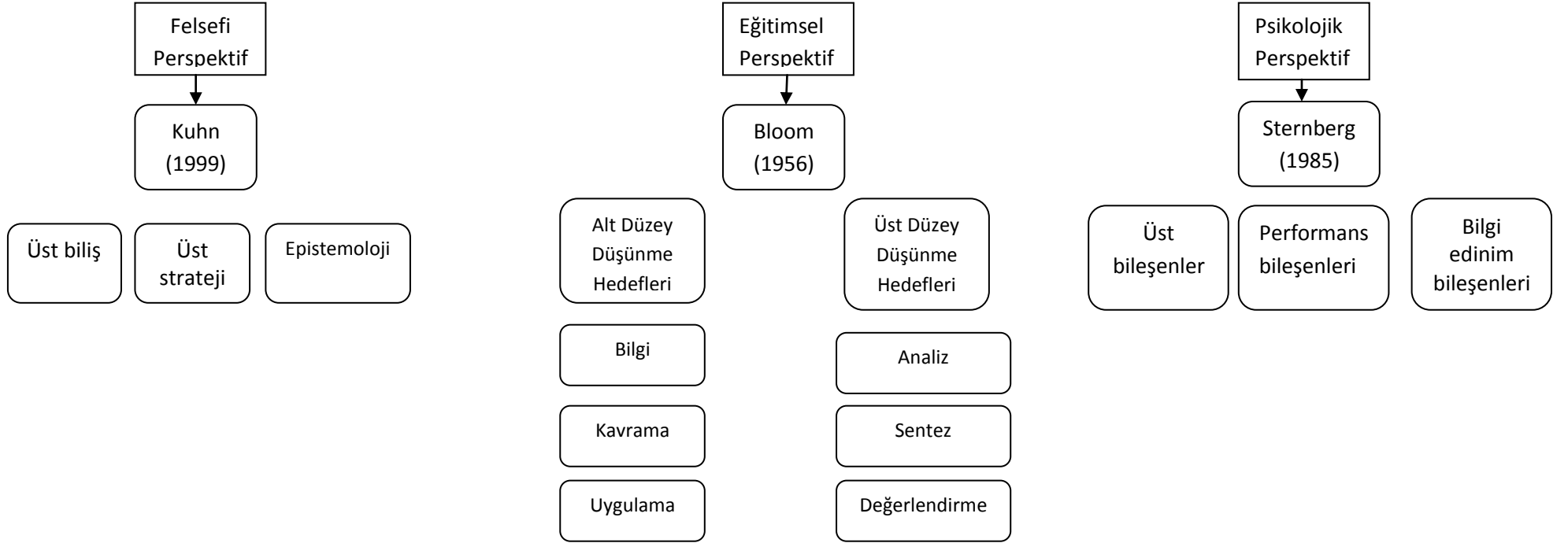
1.2.3.2.Performans bileşenler

Üst bileşenlerin öğretimini sağlamada kullanılan alt düzey süreçlerdir. Performans bileşenleri, performans alanı ile farklılık gösterir. Örneğin, tümden gelimci akıl yürütme, tümevarımcı akıl yürütme, uzamsal canlandırma, okuma vb.. Performans bileşenleri, uyarıcıyı tanıma, onları karşılaştırma, uyarıcılar arasında ilişkilerde çıkarım yapma, ilişkiler arasındaki ilişkileri betimleme, bu ilişkileri bir alandan diğerine uygulama, olası tepki değerlendirme ve yanıt verme gibi zihinsel aktiviteleri içerir.

1.2.3.3. Bilgi edinim bileşenleri

Kavram ve ilkeleri öğrenmede kullanılan işlemlerdir. Bu bileşenler, a) ilgisiz bilgiden ilgili bilgiyi ayırt etme, b) ilgili bilgiyi uygun ve düzenli bir şekilde bir araya getirme c) önceki bilgilerle yeni bilgileri karşılaştırmayı içerir.

Eleştirel Düşünce Gelişim Modelleri



Şekil 1: Felsefi, Eğitimsel ve Psikolojik Açından Eleştirel Düşünme Gelişim Modelleri

Eleştirel düşünme üzerine geliştirilen modellerin her biri belli perspektiflerden eleştirel düşünmenin ne olduğu, etkilerinin neler olduğu, nasıl geliştirilebileceği ilgili teoriler sunmaktadır. Birçok model ve teoriden hareketle eleştirel düşünce ve eleştirel düşünen bireylerin özellikleri ortaya çıkmıştır (Wolcott vd., 2002).

- Eleştirel düşünme becerileri, bilişsel olarak en az karmaşık olandan daha çok karmaşık olana doğru sıralanır.
- Öğrenciler, daha karmaşık beceriler geliştirmeden önce temel becerileri geliştirebilirler.
- Çoğu üniversite öğrencisi, yeterli düzeyde eleştirel performansına sahip değildir.
- Eleştirel düşünme becerileri gelişse bile çok yavaş gelişir.
- Öğrencilere eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde yeterli zaman ve uygulamaları sağlamak için disiplinler arası eğitim çabaları ve eğitimsel çabalara ihtiyaç duyulur.
- Eleştirel düşünme, karar vermek için çeşitli disiplinlerden veri ve bilgiyi ilişkilendirme yeteneği kazanmasını sağlar.

1.3. Eleştirel düşünme eğilimleri

Eleştirel düşünmenin kavramsal açıklamalarındaki tartışmalarla birlikte onun doğasının ne olduğunu anlamak için derinlemesine incelemek gerekir. Bu anlamda, eleştirel düşünmeye zihinsel bir aktivite olarak *beceri*, bir davranış ve tutum olarak *eğilim*, ve günlük hayatta rutinleşen davranış biçimleri ile bütün olarak incelemek için *alışkanlık* boyutlarında araştırılmalıdır (Gündoğdu, 2009). Günlük yaşamda önemli bir değer olarak eğilimler, davranış ve tutumları bireylerin yaşamına etkileyen, yön veren bir özelliktir. Eleştirel düşünen bireyin belli özelliklerinin davranışsal olarak düşünme eğilimine yönelik tutum ve eğilimi olduğu anlaşılır (McCarthy, 1992). Ennis (1996)' e göre, eğilim, bir şeyi yapmaya yatkınlıktır. Bardağın kırılabilirliği, onun bir yere vurulduğunda parçalara ayrılma eğilimini, yani onun kırılmaya olan yatkınlığını gösterir. McCarty'nin ifadesindeki gibi eleştirel düşünme, düşünmenin içerisinde yer alan bir özellik olmayıp, eleştirel düşünmeye yatkın ve eğilimli olan bireylerde olması gereken bir özelliktir. Siegel (1992)'e göre, eleştirel düşünme eğilimine, nedenler ya da gerekçelerle uygun bir şekilde hareket halinde olma eğilimi olarak tanımlar. Eleştirel bireylerin öncelikle “eleştirel ruh” sahip olması eleştirel düşünme eğilimleri

sahip olmada önemli bir etken olarak düşünölmektedir. Yapılan birçok çalışmada (Facione, Sanchez & Facione 1994; Ennis, 1996; Siegel, 1988; Perkins, Jay & Tishman, 1993; İrani, Rudd, Gallo, Ricketts, Frie del & Rhoades, 2007; Park & Kwon , **2007**; Chen, Cheng, Liu & Tsai, 2011) eleştirel düşönen bireylerin sahip olması gereken eğilimler önerilmektedir.

Tablo 1: Eleştirel Düşünme Eğilimleri Matrisi

	Ennis (1996)	Siegel (1988)	Park & Kwon (2007)	Perkins, Jay & Tishman (1993)	Facione, Shanchez & Facione (1994)	İrani, Rudd, Gallo, Ricketts, Friedel(2007)	Chen, Cheng, Liu & Tsai (2011)
Entelektüel dürüstlük	✓	✓	✓				
Sorgulama	✓	✓		✓			
Açık fikirlilik	✓		✓		✓	✓	✓
Sistematiklik				✓			✓
Analitiklik					✓		
Doğruyu arama			✓		✓		✓
Kendine güven					✓		
Olgunluk					✓	✓	
Aktivite ile meşgul olma				✓		✓	
Anlayışı açıklığa kavuşturma	✓			✓			
Dikkatli olma				✓			
Üst biliş	✓			✓			
Meraklı olma			✓		✓		
Yaratıcılık			✓				
Sağduyu	✓		✓				
Tarafsızlık		✓	✓				

1.4.Eleştirel düşünme neden önemlidir?

Küreselleşen dünyada bilginin hızla yayıldığı bir toplumda bilgilerin kontrol altına alınması önemli bir sorunu beraberinde getirmiştir. Gelişen ağ toplumunda ilgili, ilgisiz, doğru ve yanlış bilgiler birbirine karışmakta ve bu bilgiler toplum tarafından sorgulanmadan benimsenmektedir. Geleceğin güvenilir ve doğru bilgilere sahip bireylerini yetiştirmede bu durum önemli bir sorun teşkil etmektedir. Bu sorunun giderilmesinde düşünce odaklı bir eğitim hiç şüphesiz ideal özelliklere sahip vatandaşlar yetiştirilmesinde önemlidir. Ancak, Lipman (2003)' in vurguladığı “düşünme üzerine düşünme” yani, eleştirel düşünme odaklı bir eğitim üst düzey düşünme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi yukarıda bahsedilen çağımız sorunsalın giderilmesinde daha büyük bir önem taşımaktadır. Bu anlamda eleştirel düşüncenin eğitim programlarına entegre olması çoğu zaman bir eğitim ideali olarak görülür (Siegel, 1992; Coombs, 1997; Haaften & Snik, 1997). Bu amaç ve ideal ile eleştirel düşünmeyi kuramlaştırmanın amacı esas olarak öğrencileri nitelik olarak daha iyi düşünen bireyler haline getirmektir (Norris, 1992). Tsui (1999)'e göre, öğrencilerde eleştirel düşünmeyi geliştirmek, istenen demokratik toplumu koruma ve gittikçe artan karmaşık dünyada iş gücünü artırmada oldukça önemlidir. Bu durum, bireylerin günlük düşünce yapılarını, kişisel karar ve eylemlerini değerlendirilmesine olanak tanır (Hawkins, 2006).

Çağımızın okulları öğrencilerin tipik olarak nasıl düşündüğü sorununa yönelik derslerde eleştirel düşünme öğretimini ve yönetsel karar vermede eleştirel düşünmeyi ön görmektedir. Ancak, eleştirel düşünme çok karmaşık bir düşünme biçimi olduğu için öğrencilerde eleştirel düşünmenin gerçekleşmesi oldukça zaman almaktadır. Bireylerin eleştirel düşünme eğilimlerini göstermesi onların tamamen eleştirel düşündüğü anlamına gelmez. Çünkü, eğilim ve tutum, beceri ve alışkanlık birbirinden farklı ama ilişkili boyutları temsil eden yapılardır. Bu bağlamda eleştirel düşünme becerilerine sahip bireylerin tamamen eleştirel düşündükleri de söylenemez. Bununla birlikte, günlük hayatta eleştirel düşünme alışkanlığı geliştirmek de eleştirel düşünen bireylerde gözlenen bir özellik olarak görülür (Gündoğdu, 2009). Yapılan empirik ve teorik çalışmalarla eleştirel düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında ilişkiler tespit edilmiştir (Facione, 2000; Sulaiman, Rahman & Dzulkifli, 2007). Beceri, daha çok bireylerin zihinsel, analitik düşünme aktivitesi olarak görülürken, eğilim ise bireylerin düşüncelerini kullanarak problemlerle ilişkili olma ve karar vermede tutarlı içsel motivasyon olarak tanımlanmaktadır (Good, 2011). Bu nedenle düşünme odaklı öğretim

programlarının geliştirilmesinde eleştirel düşünme, eleştirel düşünme becerisi, eleştirel düşünme eğilimleri bilişsel ve duyuşsal bağlamda analiz edilerek kazanımlar bu farklılıklar dikkate alınarak oluşturulmalıdır.

Smith (2003) ve Bailin (2002), eleştirel düşünmenin tüm eğitim seviyelerindeki öğretim programlarında yer alması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Schafersman (1991), eleştirel düşünmenin daha profesyonel, gelişmiş, nitelikli ve etkili bir düşünme becerisi olduğuna vurgu yaparak akran ya da aileler tarafından öğretilmeyeceğini belirtmiştir. Bu nedenle, Schafersman (1991)' a göre, eleştirel düşünmenin kazandırılması formal öğretim yoluyla gerçekleştirilebilir. Ancak bu öğretim sürecinde ise, öğretmenlerin öğrencilere eleştirel düşünmenin ne olduğu hakkında öğretim yapmaları onları eleştirel düşünen bireyler olmasını sağlamaz (Lipman, 2003). Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini kazanabilmeleri öğrenme süreci içerisinde kendilerinin aktif olduğu çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulandığı, öğrencilerin sınıf içerisinde yaptığı etkinliklerle analiz, sentez, değerlendirme ve çıkarım yapma becerilerinin (Bloom, 1956; Facione, 1990) kullandığı öğrenme ortamlarında gerçekleşebilir.

Muhtelif çalışmalar, ders ve öğretim tekniklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini nasıl etkilediği göstermektedir. Tarih, fen, matematik ve yabancı dil derslerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde olumlu etkisi bulunmuştur. Ayrıca, bağımsız proje ve grup araştırması yürütme, sunum yapma, küçük tartışma grupları ve yazılı sınavların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu etki etmektedir. Çoktan seçmeli sınavların ise, eleştirel düşünme becerilerine olumsuz olarak etkilediği bulunmuştur. Bunun yanı sıra, farklı öğretim tekniklerinin eleştirel düşünme becerilerini dersin içeriğinden daha fazla etkilemektedir (Tsui, 1999; Duron, Limbach & Waugh, 2006). Bunu gerçekleştirmek için öğretmenler sınıf içi aktiviteleri yakından takip edilmelidir.

Walker (2003) eleştirel düşünme becerilerinin artırılmasında durum çalışmaları, tartışma yöntemleri, yazılı uygulamalar, sorgulama tekniklerinin önemli etkilere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenciler, *sorgulama* ile bir sorunun nasıl sorulduğuna bağlı olarak sonuca ulaşmak için yorumlama, analiz ve tanımlama gibi zihinsel etkinliklerle eleştirel düşünme becerilerini kullanabilirler. Sorular, ancak etkili bir şekilde sorulur ve uygulamaya konulursa

yararlı olabilir. Aynı zamanda sorular, analiz, sentez ve değerlendirme yapmalarını sağlayacak şekilde sorulmalıdır. Öğretim sürecinde gerçekleşen sınıf tartışmalarıyla, öğrencilerin bir argüman üzerindeki farklı iddiaları öne sürerek iddianın olumlu ve olumsuz yönlerinin irdelenmelerine olanak sağlanır. Yazılı metinler, sınıf içi ve dışı okumalar ise, öğrencilere düşünme süreçlerinin artırmasına fırsat veren uygulamalar olarak görülür.

Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu (2005)' na göre, eleştirel düşünme eğitimi sayesinde bireyin bilgi edinme, kullanma ve üretmede, problem çözme ile birlikte geliştirmesi amaçlanan bilişsel ve duyuşsal bir özellik kazanacağı belirtilmiştir. Eleştirel düşünce ile kazanılan bu özellikler, bireyin kendini geliştirme ve öğrenme sürecini bireysel olarak kontrol etmesini sağlayan bir güç olarak görülür. Bu hususlar ile eleştirel düşünmenin her programda farklı yönlerine ağırlık verilerek geliştirilmesi ile eleştirel düşünen bireyin geliştirilmesi sağlanabilir. Ayrıca, eleştirel düşüncenin eğitim programlarına entegre olması akademik gelişimine önemli katkılar getirdiği söylenebilir (Lipman, 2003). Hiç şüphesiz öğretim programlarının uygulanmasında en önemli değişkenlerden biri de öğretmenlerdir. Bu bağlamda, (Thomas, 2009), öğretim sürecinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmenin her şeyden önce öğretmenlerin bu becerilere sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Üniversiteler alternatif düşünmeyi sağlamada belirli bir sorumluluğa sahip olduğundan, özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda ders içeriklerinden ziyade, öğretim sürecinde öğretmen adaylarının farklı ve alternatif düşüncelerini sağlamalarına imkan sağlayacak yukarıda bahsedilen yöntem ve tekniklerin uygulandığı öğrenme ortamlarının oluşturulması önemlidir. Bu imkânların oluşması var olan ortamda sağlanan demokratik, özgürlükçü, yeniliğe açık ve eşitlikçi anlayış ile öğrencilerin eleştirel olarak düşünceleri sağlanabilir. Bu bakımdan üniversitelerin eleştirel düşünen bireyler yetiştirmede rolü çok önemlidir. Chomsky (2007)' ye göre, bir üniversitenin özgür bir toplumdaki önemi; serbest fikir alış verişine, eleştirel analize, çeşitli fikir ve görüşlerin tartışılmasına, toplumsal eylem veya bilimsel ilerlemenin sonuçlarının sorgulanmasına ve elde edilen sonuçların da dikkatli araştırmaya tabi tutulan değerler ışığında değerlendirilmesine bağlıdır.

1.8.Problem Durumu

Bireylerin benimsediği değerler, inançlar ve sahip olduğu vatandaşlık haklar yaşamları yönlendiren, onlara yön veren unsurlar olarak görülür. Bu unsurlar, toplum içerisinde diğer insanlarla bağ oluşması açısından önemlidir. Böylelikle, toplum içerisinde yapı deneni bir oluşumu meydana getirirler. Toplumunu oluşturan sadece bireylerin kendisi değildir. Bu süreç içerisinde bahsedilen değerler, inançlar, gelenek ve görenekler, ritüeller bireyler arasında etkileşimi oluşturan bağlardır.

İnsanlar arasında önemli bir yeri olan değerler, insanların davranış ve olayların seçimlerine ve değerlendirilmelerine rehberlik eden düşüncelerdir (Scwartz ve Bilsky, 1987, 1990). Oluşan değerler sistemi, davranış ve eylemlerin seçiminde, çatışmaların çözümünde ve ihtiyaçlarla başa çıkmada kullanılan tercihe dayalı organize edilmiş standartlar bütünüdür. İnsanların tercihlerini değerlendirme kriterleri olan değerler ve inançlardan bağımsız değildir (Rokeach, 1973). Kluckhohn (1951) değeri, bir grubun ve ya bireyin özelliğini gizli veya açık olarak ortaya koyan, eylemin biçim, araç ve amaçları arasından tercih yapmayı etkileyen bir kavram olarak tanımlamıştır. Son zamanlarda oldukça fazla tartışılan değerler, günümüz toplumunda bir sorunsal haline gelmiştir. Bu değerler sorunsalının giderilmesi için eğitim gereklidir. Bu durum bir değerler eğitimi tartışmalarını gündeme getirmiştir.

Özellikle demokratik değerlerin eğitiminde, formal eğitimin önemli bir rolü vardır. Bu bağlamda, eğitim okullarının demokrasi kültürünün benimsenmesi ve yaygınlaşması için gereklidir. Okulların sahip olduğu demokratik okul kültürü, öğretmenler ve öğrencilerin demokratik ilke ve değerlerin benimsenmesinde etkili olduğu söylenir. (Şahin-Fırat, 2010). Diğer yandan, öğretmenlerin bir model olarak sınıf içerisindeki aktif rolü bu süreçte değerlerin öğrencilere kazandırılmasında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin, öğrencilerine demokrasiye yönelik bir eğitim vermek için, öncelikle demokrasi kültürünü yansıtan tutumlara sahip olmalıdır. Öğrencileri arzu edilen demokratik idealleri ulaştırmak için, öğrencilere belli bir düzen içerisinde uygun ve cesaret verici ortamlar hazırlanmalıdır. Böyle bir demokratik bir ortamda, öğretmenlerin olumlu tutumları öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, etkili tartışma becerileri, eşitsizliğe karşı mücadele etme gücü, işbirliği ve dayanışma değerleri, empati gösterme ve çeşitliliğe saygı duyma değerlerini geliştirecektir. (Güleç ve Balçık, 2009).

Smith (2009)' e göre, demokratik eğitimin temel amaçlarından birisi, öğrencilerin sadece bilişsel yeteneğini geliştirmek değil, aynı zamanda öğrencilerin yaşamlarını demokratik yollarla eleştirel olarak düşünme ve hareket etmelerine yardımcı olmaktır. Bu yüzden, öğrencilerin iyi bir vatandaş olmaları için, demokratik eğitimlerin amacının farkına varmada demokratik yaşam yolları takip edilmeli ve uygulamaya koyulmalıdır. Ancak, böyle bir demokratik eğitimin demokrasinin karmaşık ve dinamik ilkelerinin anlaşılmasını ve öğrencilere politik sistemlerin bilgisini öğretmekten ziyade, politik tutumların geliştirilmesi üzerine bilinçli bir şekilde odaklanması gerektirir. Bunun yanı sıra, öğretmenler eleştirel olarak demokrasiyi teoriden pratiğe dönüştürme sorumluluğuna sahiptir. Bu yüzden öğretmenler, öğrencilerin katılmaya istekli oldukları uygun etkinlikler oluşturmak için, eleştirel bir bakışla kendilerini eğitmeleri gerekmektedir. Sınıflarda öğrencilere verilen pratik uygulamalar, demokratik değer, beceri ve bilgilerini artırmada etkili olabilir. Bu sayede, öğrenciler demokratik katılımı gerçekleştirmek için, demokratik aktivitelere katılırlar. Öğrenciler, sınıf içerisinde kendi sorun ya da konuları hakkında gerçek bir tartışma içerisinde yer alırlar. Bu durum, öğrencilerin eleştirel olarak düşünme ve sorumluluklarını yerine getirmede öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde kendi rollerinden sorumlu olmalarını sağlar.

Öğretmenler demokratik bir toplumun sağlanmasından sorumlu olmakla birlikte sosyal değişimi gerçekleştirmede önemli etkenlerdir. Demokratik okullar, öğrenciler ve öğretmenlerin eşit oldukları ve birlikte karar verdikleri disiplinli kurumlardır. Bu kurumlar, haftalık olarak bütün öğrenciler, görevliler ve ailelerin katıldığı eğitim programı, değerlendirme yöntemleri ve mali konular hakkında görüşlerin paylaşıldığı toplantılar düzenlerler (Weinstock, Assor ve Broide, 2009). Okullar, rollerini iki şekilde sosyal değişimin etmenleri olarak yerine getirirler. Birincisi, okullar sınıflarda demokratik sosyal düzeni tasarlamalıdır. İkinci olarak, öğrencilere toplum üzerinde nasıl eleştirel olarak düşüneceğini öğretmelidir. Demokratik bir yapı olarak okullar öğrencilerini, toplum ve sosyal yapı içerisinde ihtiyaç duydukları beceri ve tutumları kazandırmaktadır. Boone' a göre, öğrencilerine bilginin sosyal yapısı ve gücünü anlamada eleştirel pedagojinin etkili bir araç olduğunu ifade etmektedir. Ona göre eleştirel pedagoji, öğrencilerin demokrasi değerlerin kazanılmasında ve kendilerini geliştirme yollarını gösterir. Eleştirel pedagoji, sosyal adalet ve gücün eşit olmayan bir şekilde dağılımı konularının yer aldığı diyaloga dayalı demokratik bir

sürece bilinçli bir şekilde katılmalarına imkân tanır. Yani, bu süreçte, sınıf ortamı öğretmen ve öğrencilerin eleştirel diyalogunun kullanıldığı bir yere dönüşmüş olur (Boone, 2008). Bu anlamda, eleştirel pedagojiye dayalı bir eğitimin, açık bir şekilde demokratik sınıf etkinliklerini önerdiği söylenebilir (Edwards, 2010). Diğer yandan, demokratik bir sınıf ikliminin oluşması, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının oluşmasına da katkı sağlamaktadır (Bay, Gündoğdu ve Kaya, 2010).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının tasarlanması bu bağlamda önemli bir durumu teşkil etmektedir. Çünkü, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında, öğrencilerin sınıf içerisindeki aktivitelere etkin olarak katılma, karşıt görüşlerin tartışma, öğrencilerin karşılıklı olarak iletişime dayalı işbirlikli halde olmaları demokratik bir yapı olmasının yanı sıra öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini de geliştirmektedir (Akinbobola & Afolabi, 2009; Hmelo-Silver, Chernobilsky & Jordan, 2008; Bleicher, 2011; Fang, Kang & Feng, 2009; Allen, 2008; Aydın & Yılmaz, 2010; Lorenzo, 2009; Wang, Woo & Zhao, 2009; Blaik-Hourani, 2011; Llinares & Valls, 2009; McCarthy-Tucker, 2001; Legg, Adelman, Mueller & Levitt, 2009).

Eleştirel pedagojik bir eğitimle, öğrencilere karşılaştıkları olaylara eleştirel bir bakışla bakmayı amaçlarken, bunun bir alışkanlıkla birlikte eleştirel demokratik vatandaş tipinin ortaya çıkmasını sağlamaktır. Bu eğitim sayesinde bireyler iş birliği içerisinde sosyal adaleti benimseyen, toplumu değiştirmeye motive edilirler (Johnson ve Morris, 2010). Yamaguchi ve Maguth (2005)' a göre, iyi bir vatandaş örneğini üç temel özellikte açıklamıştır: (a) İyi bir vatandaş sorumluluk duygusunu güçlendirme ve aktif katılımı gerektirir. (b) İkinci özellik olarak demokrasiyi toplumsal olarak geliştirmek. (c) Son olarak, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme amaçlanır. Böylelikle, öğrencilerin sınıf içinde ve dışında daha iyi kararlar vermelerini sağlanır. Birçok eğitimci, eleştirel bir pedagojiye dayalı bir eğitim, öğrencilerin demokratik değerlere bağlı bir vatandaş olmalarında etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu durum ise, daha çok eğitim programlarının temel aldığı eğitim felsefeleri ve paradigmlarla açıklanmaktadır. 2004 yılında pragmatist ve ilerlemeci felsefeye dayalı yapılandırmacı eğitim programlarındaki paradigmatik dönüşümle birlikte, ezber odaklı geleneksel sistem olan davranışçı eğitim programından vazgeçilmiştir. Bu sistem içerisinde öğrencilerde bilginin yüklendiği bankacı eğitim modeli ile öğrenciler mekanik bir yapı içerisinde sorgulama ve araştırma olmaksızın devam mekanizmalar haline gelmekteydiler.

Freire (2011)' bu durumu banka memuru eğitimci örneği ile açıklamaktadır.

Banka memuru eğitimci, aşırı şişirilmiş rolünün kendisine hiçbir gerçek güvence sağlamadığını, ötekilerle dayanışma için yaşama arayışına girmek zorunda olduğunu anlamaz. İnsan kendini öğrencileri dayatamaz, hatta onlarla yan yana bile var olamaz. Dayanışma gerçek gerçek bir iletişim gerektirir. Oysa bu türden bir eğitimcinin izlediği model, hem iletişimi emreder hem de ondan korkar. Oysa insan hayatı iletişim yoluyla anlamını kazanabilir. Bu yüzden, öğretmenin düşünme edimi ancak öğrencilerin gerçekten düşünmesi halinde niteliğine kavuşur.

Freire, özgürlüğe bağlı olan insanların anlayışını eleştirel bağlamda değerlendirirken, bankacı eğitim modelini reddederek, insanları bilinçli varlıklar, bilinci ise dünyaya yöneltilmiş varlıklar olarak kavramaları gerektiğini ifade etmektedir. Ona göre, böyle bir eğitim anlayışını savunanlar insanlara bilgi yüklemeyi ön gören eğitim idealine son vermeleri ve bunun yerine insanların dünya ile ilişkilerindeki problemleri tanımlarken, bunları pratiğe dönüştürmeliler. Bu yüzden, özgürleştirici eğitim çalışmasını, bilginin öğrencilere aktarımının gerçekleşmesinden ziyade, idrak edimlerinden geçtiğini ifade etmektedir (Freire, 2011).

Dünya üzerindeki kendileriyle ve dünyayla birlikte kendileriyle ilgili ortaya konan problemlerin giderek artmasıyla öğrenciler gitgide artan bir meydan okuma ve buna karşılık verme yükümlülüğü hissedeceklerdir. Öğrenciler bu meydan okumayı teorik bir sorun olarak değil, genel bir bağlam içinde ve başka problemlerle ilişkili olarak algıladıkları için sonuçtaki kavrayışları gitgide daha eleştirel düşünme eğiliminde olurlar (Freire, 2011).

Freire (2011)' e göre, dünyaya eleştirel ve dinamik bakmak, gerçekliği görünür kılmak, mitleşmenin maskesini düşürmek ve insanlık görevinin tam olarak algılanmasını başarmak, yani insanların özgürleşmesi uğruna gerçekliğin sürekli dönüştürülmesi sağlanır. İnsanlar gerçekliğe ilişkin eleştirel bir anlayıştan yoksunsa ve gerçekliği bütünü birbiriyle karşılıklı etkileşim içindeki kurucu öğeleri olarak görmedikleri kesitler halinde kavıyorlarsa, bu gerçekliği gerçek anlamda tanıyamazlar. Gerçekliği gerçekten bilmek için çıkış noktalarını değiştirmeleri gerekir. Kurucu öğelerini birbirinden ayırıp yalıtılmak ve bu analiz sayesinde bütün hakkında daha berrak bir kavrayışa ulaşabilmek için bağlama ilişkin genel bir bakışları olmalıdır.

Freire (2011)' e göre, "Diyalogcu insan" eleştireldir. Diyaloğsuz iletişim, iletişimsiz de gerçek eğitim olamaz. Öğretmen ile öğrenci arasındaki çelişkiyi çözümlileyebilen eğitim, her ikisinin de idrak edimlerini, onlara aracılık eden nesneye yönelttikleri bir durumda gerçekleşir. Böylelikle özgürlüğün praksi (pratik) olarak eğitimin diyalogcu niteliği, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğretmenlerle pedagojik bir durumda buluştuğu zaman başlamaz, öğretmen-öğrencinin öncelikle kendisine ötekiyle ne hakkında diyalog kuracağını sormasıyla olur.

1.9.Problem Cümlesi

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri demokratik değerlerini yordamakta mıdır?

1.9.1. Alt Problemler

- 1) Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ne düzeydedir?
- 2) Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ne düzeydedir?
- 3) Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve demokratik değerleri bazı demografik değişkenler açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 4) Öğretmenler adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve demokratik değerleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 5) Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri demokratik değerlerini yordamakta mıdır?

1.10. Araştırmanın Önemi

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin eğitim yaşamına ilişkin demokratik değerleri yordama düzeyinin araştırıldığı bu araştırma, eleştirel bir eğitim anlayışının demokratik sınıf ortamlarının tasarlanması, ulaşılması istenen değerlerin öğrencilere kazandırılması sağlanır. Bu bağlamda birçok eğitimcinin tarafından vurgulanan eleştirel pedagojik bir eğitimin bireylerin değer yapıları üzerinde etkili olduğu söylenmektedir (Freire, 2011; Giroux, 2007, 2008; Spring, 2010). Eleştirel düşünmeye dayalı etkinliklerinin yer aldığı sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin işbirliği içerisinde olmaları, iletişime dayalı bir eğitim ortamı sağlanması açısından önemli bir sorunun çözüm önerisi getireceği düşünülmektedir. Diğer yandan, eleştirel düşünme eğitiminin öğretmen adaylarının düşünme yapısında etkili bir durum teşkil ettiği için, üniversitede verilen eğitimin de onların bu düşünme anlayışına odaklı etkinliklerin önemine vurgu yapmaktadır. Bu sayede, demokratik bir öğrenme ortamı olarak

ifade edilen (Bay, Gündoğdu & Kaya, 2010) yapılandırmacı sınıf ortamının gelişmesinde eleştirel bir pedagojinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu durum, müdür, öğretmenler ve öğretmenlere yönelik eleştirel düşünme eğitimlerinin yaygınlaşmasının ne kadar önemli olduğunu açıklamaktadır. Demokratik değerlerin kazandırılması hususunda yapılacak diğer çalışmalara da katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

1.11. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2011-2012 eğitim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde muhtelif bölümlerde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile sınırlıdır.

Örnekleme içerisinde yer alan bazı bölümlerin yeni açılması nedeniyle son sınıf öğrencilerinin olmayışı araştırmanın diğer bir sınırlılığıdır.

1.12. Tanımlar

Eleştirel Düşünce: Bir şeye inanmaya ya da yapmaya odaklı mantıklı ve yansıtıcı düşünme karar verme biçimidir (Ennis, 1196).

Demokratik Değer: Tüm üye veya vatandaşların, organizasyon veya devlet politikasını şekillendirmede ve toplumsal olarak bireylerin eşitlik, dayanışma içerisinde yaşamalarına imkan tanıyan değerler bütünüdür. (Wikipedia, 2012).

Eleştirel Düşünme Eğilimi: nedenler ya da gerekçelerle uygun bir şekilde hareket halinde olma tutumudur (Siegel, 1992).

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Guyton (1988) tarafından yapılan çalışmada, eleştirel düşünce ile politik katılım arasındaki ilişkinin modelini değerlendirmiştir. Çalışmada yapılan path analizi sonuçlarına, eleştirel düşüncenin pozitif bir şekilde kişisel kontrol, politik yeterlilik, demokratik tutum üzerinde direkt etkisinin olduğu bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ışığında, eleştirel düşünme ile demokratik tutumlar arasındaki korelasyon değeri .423 değerini anlamlı olup, eleştirel düşünme .311 regresyon ağırlığında demokratik tutumları yordamaktadır. Ayrıca, eleştirel düşünmenin demokratik tutumları açıklama gücünün ise, % 45.62 olarak bulunmuştur. Yapılan diğer çalışmalarda eleştirel düşünce kavramı; eleştirel pedagoji ve demokratik tutumların ilişkisine değinilmekte birlikte, eleştirel pedagojik bir eğitimin demokratik değerleri benimseme ve uygulama ölçüsünde etkili olduğu vurgulanmaktadır.

Brown (1953), çalışmasında lise öğrencilerinin yaşamlarındaki insan ilişkilerini yönlendiren demokratik değerleri geliştirmeyi amaçlamıştır. Kullandığı deneysel metodla, grup içerisinde var olan değerlerde çatışmalar olurken, işbirlikli karar verme ile değerleri yeniden yapılandırma sürecine gidilmiştir. Problem çözme ilkelerini kullanan dört deney grubundaki öğrencilerin demokratik davranışlarında anlamlı bir değişim gözlenmiştir. İşbirlikli problem çözme metodunu kullanan öğrenciler, başkalarının duygularının farkına varma, başkalarının ilgilerini dikkate alma, başkalarının yeteneklerini tanıma, karar verirken tüm düşüncelerini dikkate alma davranışlarını benimserler. Araştırmanın sonucuna göre, işbirlikli problem çözme ilkelerini kullanan gruplara katılanların problem durumlarında demokratik davranış standartlarını kullanma eğiliminde oldukları bulunmuştur.

Banda (1981) çalışmasında çocukların demokratik değerlere yönelik politik algı ve tutumlarını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın kavramsal yapısı Piaget' in gelişim modeline dayalı olarak hazırlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin hükümet, kraliçe, adalet, polis, ulusal semboller ve yerel politik otoriterler gibi siyasi kişiliklere yönelik temel siyasi algı ve tutumları incelenmiştir. Çocukların akıl yürütme stilleri ile bu değerlerin nasıl değiştiği gözden geçirilmiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların akıl yürütme stillerinin politik durumlara yönelik algıları üzerinde etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Buna göre, öğrenciler hükümeti bir kurum olmasından ziyade yalıtılmış kişilik olarak algılamaktadır. Başbakan çocuklar arasında en popüler politik figür olarak görülmektedir. Piaget'in benmerkezci ya da

toplum merkezci düşünme biçimlerinin dört, altı, sekiz, on ve on iki yaşlarındaki çocuklar arasında görülmüştür. Bu akıl yürütme biçimleri, çocukları demokratik siyasi değer algılarını etkilemektedir. Dolayısıyla, çocukların bu değer algılarının demokratik değerleri benimsemede önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca, çocukların yaşları ve akıl yürütme biçimleri onların siyasi algı ve tutumlarını etkilemektedir.

Şişman, Güleç & Dönmez (2010), daha demokratik bir toplum olma yolunda, bireysel ve toplumsal boyutlarda demokrasi bilincini oluşturmak, demokrasiyi bir yaşam biçimine dönüştürmekle mümkün olabileceğini ifade etmiştir. Bu açıdan demokratik değerleri benimsemiş, özgür, eleştirel düşünen ve problem çözme becerisine sahip; bunun yanında farklı kültürel bağlamlarda kültürel farklılıklara duyarlı bireyleri yetiştirmek, sosyal bir yaşama alanı olan okullarda demokrasi kültürünün, yaşam deneyimleri yoluyla bireylere aktarılmasıyla ve yaşanmasıyla sağlanabilir.

Acun, Demir & Göz (2010)'ün öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının demokratik bir kültür içerisinde vatandaşlık yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki araştırılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlilikleri ve eleştirel düşünme becerileri arasında .314 düzeyinde korelasyon saptanmıştır. Bu bulgu gösteriyor ki, kişiye ait bir özellik olarak vatandaşlık yeterlilikleri ve değerleri aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerinde bir değişimi de birlikte getirmektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri arttıkça, vatandaşlık yeterliliklerine ve değerlerine verdikleri önem de artmaktadır.

Glaser (1985), eleştirel düşünmenin önemine değinerek kişilerin iyi bir vatandaş tutumu göstermeleri fikirlerin farklılaştığı ve demokratik değerlerin sorunlar üzerinde kullanılabileceği durumlar hakkında eleştirel düşünme yeteneğinin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Ona göre eleştirel düşüncenin üç temel özelliği vardır. Bu özellikler; problemleri hakkında özenli bir şekilde düşünme, mantıklı sorgulama yöntemleri hakkında bilgi sahibi olma ve bu yöntemleri uygulamada gerekli becerilere sahip olmayı içerir. Bu özellikler, bireyin demokratik değer ve tutuma sahip olmasını ve bunların günlük yaşamda ortaya çıkan sorun ve problemler hakkında düşünmesine yardımcı olacaktır.

Weinstein (1991), eleştirel düşünce ile demokrasi eğitimi arasındaki bağlantıları kuramsal olarak kurmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, bireylerin demokratik topluma

katılmada eğitilmiş vatandaş profiline ulaşırken kullanılan yaklaşımlarla birlikte eleştirel düşüncenin önemine değinilmiştir. Çalışma sonucuna göre eleştirel düşünme analizi ışığında demokrasi eğitiminde kullanılan eğitimsel yaklaşımların eksik ve yetersiz olduğu görünmektedir. Ayrıca bireylerin sahip olduğu eleştirel düşünce, politik yaşamla ilgi mantıklı karar verme yeteneğini desteklediği için, vatandaşları demokrasi kültürüne hazırlamada gerekli olarak görülmektedir.

Steinberg & Norris (2011), etkili bir demokratik vatandaşların yetiştirilmesinin öğrencilerin bilgiyi kazanması ve uygulaması, eleştirel analiz yapması ve yaşam boyu öğrenmeyi takip etmesini gerektiğini ifade etmiştir. Bu beceri ve yeteneklerin gelişmesi, vatandaşların kişisel, sosyal ve entelektüel amaçlarını yerine getirmesi ile mümkün olabilmektedir. Ayrıca bu çalışmada, vatandaşların bu süreçte kazanması gerektiği bilgi, beceri ve eğilimler üzerinde durulmuştur. Bunlar; bilgi boyutunda topluma nasıl katkı sağlayacağını öğrenme, toplumsal meseleler ile ilgili disiplinler arası bilgi ve becerilere sahip olma, toplumsal sorunların karmaşıklığını anlama ifade edilmektedir. Beceri boyutunda ise bireylerin farklı görüşler hakkında konuşarak dinleme ve iletişim becerisi kazanma, çoğulcu bir toplumda insan farklılığına duyarlı ve saygılı olma, karmaşık sosyal konular hakkında tartışmaları önemli olarak yer almaktadır. Ayrıca eğilim boyutunda ise bireylerin topluluğa katılımı değerlendirme, kişisel ve toplumsal eylemlerde öz yeterliliklerini geliştirme, sorumluluğu alma eğilimlerine sahip olması da istenilen özellikler arasında yer aldığı ifade edilmektedir. Dolayısıyla eleştirel düşünme yeteneği aynı zamanda bireyin bu amaçlar doğrultusunda topluma katılma, diğer insanlarla etkileşim halinde olma ve sorunlar üzerinde tartışma ve değerlendirmelerine katkı sağladığı düşünülmektedir.

South Africa Dept. Of Education (2002)' e göre öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerine bağlı olarak demokratik değerleri inşa etmenin geleceğin sorunları ile başa çıkmada önemli bir sorun olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışma, daha çok bu sorun üzerinde tartışmaktadır. Okullarımızda demokratik değerlerin oluşumunun temeli olarak eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi; demokratik okul kültürü, demokratik eğitim ortamının var olması ve pozitif eleştirel katılımların gerçekleşmesine olumlu bir etki yapacaktır. Birçok eğitimci ise, sorunlar hakkında eleştirel olarak düşünme için fırsatların çok az olduğu ve öğrencilerin de eleştirel düşünme becerilerinin ise yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Sınıflarda eleştirel düşünme geleneğinin kendiliğinden ortaya çıkmayacağı ve bunun için uzun vadeli öğretmen yetiştirme girişimleri ile ancak bu durumun iyileştirilebileceği öngörülmektedir. Geleceğin

demokrasi kültürünün var olmasında ise eleştirel düşünme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi ile sağlanabileceği düşünülmektedir.

Jenlink & Jenlink (2008) öğretmenler ve okul yöneticileri üzerinde yaptığı çalışmada, eleştirel bir bakışla günümüz çağdaş okulların sosyal yaşısını, demokratik olarak öğrenmenin uygulandığı ortamlara dönüştürmek için neyin gerekli olduğunu araştırmıştır. Bu dönüşüm öğrenme topluluğunun var olan toplumsal uygulamalarla ilgili sosyal bir olayda eleştirel olarak yer alması ile gerçekleşir. Yani bu durum, bireylerin sosyal bir durumu içeren etkinlik içerisinde yer almasını gerektirmektedir. Ona göre, Dewey' in demokratik eğitim idealleri, okulu demokratik olarak uygulanan bir yapıya dönüştürmede temel alınmalıdır.

Banda (1981) çalışmasında çocukların demokratik değerlere yönelik politik algı ve tutumlarını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın kavramsal yapısı Piaget' in gelişim modeline dayalı olarak hazırlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin hükümet, kraliçe, adalet, polis, ulusal semboller ve yerel politik otoriterler gibi siyasi kişiliklere yönelik temel siyasi algı ve tutumları incelenmiştir. Çocukların akıl yürütme stilleri ile bu değerlerin nasıl değiştiği gözden geçirilmiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların akıl yürütme stillerinin politik durumlara yönelik algıları üzerinde etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Buna göre, öğrenciler hükümeti bir kurum olmasından ziyade yalıtılmış kişilik olarak algılamaktadır. Başbakan çocuklar arasında en popüler politik figür olarak görülmektedir. Piaget'in ben merkezci ya da toplum merkezci düşünme biçimlerinin dört, altı, sekiz, on ve on iki yaşlarındaki çocuklar arasında görülmüştür. Bu akıl yürütme biçimleri, çocukları demokratik siyasi değer algılarını etkilemektedir. Dolayısıyla, çocukların bu değer algılarının demokratik değerleri benimsemede önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca, çocukların yaşları ve akıl yürütme biçimleri onların siyasi algı ve tutumlarını etkilemektedir.

Dam & Volman (2004), vatandaşların topluma katılmasında önemli bir özellik olarak eleştirel düşüncenin gelişimini vurgulamıştır. Ona göre, öğretim stratejileri eleştirel düşüncenin gelişmesinde etkilidir. Bununla birlikte, aktif öğrenme, problem tabanlı eğitim programı, öğrenci etkileşimini ve gerçek yaşam durumlarına dayalı öğrenme eleştirel düşünmeyi artıran öğretim yollarıdır. Araştırma, eleştirel düşünme becerilerini artırdığı düşünülen eğitim programlarının etkisiz olduğunu göstermektedir. Araştırmanın ikinci bölümünde, eleştirel düşüncede öğretim şekilleri için çeşitli öneriler sosyal yapılandırmacı bakış açısından tartışılmaktadır. Eleştirel olarak düşünmeyi öğrenmek, bir insanın toplumun üyesi olduğu

topluklar ve sosyal etkinliklere eleştirel olarak katılma yeteneğini kazanma ile gerçekleşir. Ona göre, eğitim öğrencilerin daha fazla eleştirel düşünme yeteneğine sahip olmasını gerektiriyorsa, öğrencilerine düşüncelerini ifade edeceği, yansıtacağı, gözlem yapacağı ve uygulayacağı ortamlar oluşturmaya fırsat vermelidir. Öğrencilerin sorumluluk duygusunun geliştiği ve sorunlar üzerinde anlamlandırabileceği öğrenme bağlamları seçilmelidir.

Jacobowitz & Sudol (2010), eğitimin amaçlarından biri, öğrencileri demokrasi kültüründe aktif ve eleştirel bireyler olarak hazırlanması gerektiğini ifade etmektedir. Onlara göre, bu amacı gerçekleştirmek için, öğrencilerin bir konu hakkında eleştirel olarak düşünmelerine ve okudukları hakkında karar vermelerine imkân veren okuryazarlık becerilerini kazanmalıdırlar. Ayrıca, demokrasi kültürü içerisinde vatandaşlar olarak rollerini yerine getireceği becerilere sahip olmalıdır. Diğer yandan, Jacobowitz & Sudol demokrasinin temel bileşenlerini ve bu bileşenlerle ilgili kriterler ve sorular listesi sunarak, öğretmenlerin içerik alan okuryazarlık stratejilerini analiz etme ve düzenlemelerine katkıda bulunmaktadır.

Good (1948), demokrasiyi öğretim yollarını, eleştirel düşüncenin artırma yollarını ve kendi kendine öğrenme biçimlerini tartışmaktadır. Ona göre, eleştirel düşünce ve kendi kendine öğrenme biyolojik organizmalar gibi eylemle gelişir. Yani, eleştirel düşünce ve kendi kendine öğrenme kişinin bireysel ya da gruba dayalı uygulamalarla gelişebilecek bir özellik olarak görülür. Eğitimcilerin temel görevi, öğrencilerin sosyal, politik ve ekonomik ilişkileri olan bireyler haline gelmesine yardım etmektir.

Yapılan çalışmalarla da eleştirel düşünmenin bireylerin demokratik değer, tutum ve algılarını yönlendirmede önemli etkisinin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, eleştirel düşünmenin demokrasi kültüründe yaşayan ya da yaşamayanların zihinsel bir aktivite olarak ne kadar faydalı olduğu anlaşılmaktadır.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın modeli

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile eğitim yaşamına ilişkin demokratik değerleri arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırma ilişki modelde desenlenmiştir. İlişki modelde desenlenen araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılır (Büyüköztürk vd., 2009).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini, Eskişehir Osmangazi Üniversite Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise, fakültede 6 farklı bölümlerden seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 481 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemindeki öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm, sınıf düzeyi, öğretim türü ve cinsiyetlerine göre frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4 Tablo 5 de görülmektedir.

Tablo 2: Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Bölümler	Frekanslar	Yüzde
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	96	20,0
Fen Bilgisi Öğretmenliği	80	16,6
Sınıf Öğretmenliği	102	21,2
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	63	13,1
Psikolojik Danışma ve Rehberlik	59	12,3
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	81	16,8
Toplam	481	100,0

Tablo 3: Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımları

Sınıf Düzeyleri	Frekanslar	Yüzde
1.	155	28.5
2.	126	23.2
3.	144	26.5
4.	56	10.3
Toplam	481	100.0

Tablo 4: Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarının Öğretim Türüne Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımları

Öğretim Türü	Frekanslar	Yüzde
1.Öğretim (Normal)	375	69.1
2.Öğretim (Gece)	106	19.5
Toplam	481	100

Tablo 5: Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımları

Cinsiyet	Frekanslar	Yüzde
Kadın	350	64.5
Erkek	131	24.1
Toplam	481	100.0

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, araştırmada kullanılan veri toplama araçları olan, Kişisel Bilgi Formu, Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve Öğretmen Adayları Demokratik Değerler Ölçeği'ne ilişkin bilgilere yer verilecektir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu bölümde, kişisel özellikleri ile ilgili olarak öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm, sınıf düzeyine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.3.2. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

3.3.2.1. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Hazırlanması

Çalışma kapsamında Uluçınar (2012) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği, başlangıç aşamasında literatürde yer alan eleştirel düşünme eğilimi boyutları belirlenerek eleştirel düşünmede en çok vurgulanan ve önemli olduğu düşünülen boyutlar üzerinden ölçek maddeleri yazılmıştır (Ennis, 1996; Siegel, 1988; Facione, Facione & Sanchez, 1994; Perkins, Jay & Tishman, 1993; İrani, Rudd, Gallo, Ricketts, Friedel & Rhoades, 2007; Chen, Cheng, Liu ve Tsai, 2011; Park & Kwon, 2007). Buna bağlı olarak, nedenleri ya da gerekçeleri sorgulama, doğruyu arama, açık fikirlilik, meraklılık ve dürüstlük (tarafsızlık) boyutlarına göre ilgili literatür ve çalışmalar incelenmiştir. Ölçek maddeleri hazırlanırken (Good, 2011; Stanovic & West, 1997; Erwin, 1981,1983; Paulhus & Reid, 1991; Troidahl & Powell, 1965; Epstein & Meier, 1989; (IPIP, ipip.ori.org, International Personality Item Pool) dan yararlanılmış olup, 2 yüksek lisans öğrencisi 3 lisans öğrencisi ile de yazılı görüşme yapılarak ölçek maddelerin örneklem grubu açısından da tutarlı olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda 76 maddelik bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçek hazırlanırken eleştirel düşünme konusunda alan uzmanı 2 akademisyen, 3 Türkçe dil uzmanı ve 1 yabancı dil uzmanından görüşler alınarak, ölçeğin kapsam ve dil geçerliliği sağlanmıştır.

3.3.2.2. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Yapı Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları

Ölçeğin pilot çalışması için, hazırlanan ölçek öncelikle Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki muhtelif bölümlerden seçkisiz olarak seçilen 249 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmadan önce, ölçek maddeleri güvenilirlik analizine tabi tutulmuştur. Güvenilirlik analizinde, her bir maddenin madde-toplam korelasyon değerlerine bakılmış olup, .025 'nin altındaki değerler analizden çıkarılmıştır. Daha sonra, yapı geçerliliğinin sağlanması için, güvenilirlik analizi sonucunda madde-toplam korelasyonu .25' nin üzerinde olan maddeler faktör analizine tabi tutulmuştur.

Ölçeğin uygulandığı örneklem grubunun yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testinin sonucuna göre, KMO değeri ,83 ve Barlett Test değeri 975,65 olarak bulunmuştur. Yapılan Barlett Testi' nin sonucunda ki-kare (p) anlamlılık değeri .000 olarak saptanmıştır. Büyüköztürk (2010)' e göre, KMO değerinin .60'ın üzerinde olması örneklem yeterliliğinin sağlanması için yüksek olduğunu ve Barlett testinde ki-karenin anlamlı çıkması, veri matrisinin uygun olduğunu göstermektedir. Buna göre, KMO ve Barlett testi sonuçlarının bu araştırma için uygun olduğu söylenebilir.

Yapı geçerliliğinin sağlanması için Varimax Dik Döndürme Tekniği ile yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin faktör yapısı eigen (öz değer) değeri 1' in üstünde olan 6 boyutta toplanmıştır. Varimax Dik Döndürme Tekniği ile yapılan faktör analizi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Varimax Dik Döndürme Sonrası Faktör Yapısı

Maddeler	Sorgulama	Temkinli Düşünme	Entelektüel merak	Doğruyu arama	Doğal merak	Açık fikirlilik
Ed1	,703					
Ed15	,664					
Ed11	,606					
Ed16	,580					
Ed14		,701				
Ed2		,679				
Ed13		,676				
Ed10		,634				
Ed7			,692			
Ed3			,657			
Ed12			,650			
Ed6			,605			
Ed17				,775		
Ed8				,615		
Ed4					,742	
Ed18					,729	
Ed5						,663
Ed19						,626
Ed9						,533

Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Madde Sayıları ve Güvenilirlik Katsayıları

Madde Sayısı	4	4	4	2	2	3
Güvenirlik Katsayısı	.679	.659	.573	.513	.485	.420

Faktör analizinde Varimax Dik Döndürme sonrasında oluşan faktörler, ölçeğin toplam varyansının % 59,034' ünü açıkladığı bulunmuştur. Ölçeğin boyutlarına ilişkin belirlenen birinci faktör ölçeğin %24,838' ini, ikinci faktör % 8,928' ni, üçüncü faktör % 7,421' ini,

dördüncü faktör % 6,386' nı, beşinci faktör % 5,876' sını ve altıncı faktör ise, % 5,585' ini açıklamaktadır. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyans oranı % 30 ve daha fazla olması yeterli görülürken, çok faktörlü ölçeklerde varyansın daha fazla olması beklenir. Varyansın ne kadar çok yüksek olması ölçeğin istenilen özelliği o kadar iyi ölçtüğünün göstergesidir (Büyüköztürk, 2010). Buna göre, varyans oranının ölçeğin istenilen özelliği açıklamak için yeterli olduğu söylenebilir. Temel Bileşenler Analizi sonucunda, ortaya çıkan faktörlerden birinci boyutun 4; ikinci boyutun 4; üçüncü boyutun 4; dördüncü boyutun 2; beşinci boyutun 2 ve altıncı boyutun ise 3 maddeden oluştuğu görülmektedir.

Ölçeğin Temel Bileşenler Analizi sonucunda, boyutların faktör yüklerinin 0.775-0.533 değeri arasında değişmektedir. Faktör yüklerinin 0,45 ya da üzerinde olması, boyutu oluşturan maddelerin birlikte bir yapıyı ya da iyi ölçtüğünü ve maddelerin birbirleriyle yüksek düzeyde ilişkili olduğunun göstergesidir (Büyüköztürk, 2010). Buna göre, yapılan analiz doğrultusunda maddelerin boyutlar için uygun yapıda olduğu söylenebilir. Boyutları oluşturan maddelerin içeriklerinin birbirleriyle ilişkisi ve tutarlılığı doğrultusunda, ölçek boyutlarına isim verilmeye çalışılmıştır. İlk faktörde yer alan maddelerin, nedenleri araştırma, gerekçelere ulaşma anlamlarını içermesi nedeniyle bu faktöre “Sorgulama” ismi verilmiştir. İkinci boyutta yer alan maddelerin şüpheli, geç karar verme anlamlarını barındırdığı için bu boyuta “Temkinli düşünme” adı verilmiştir. Belirlenen boyutlar dışında ortaya çıkan “temkinli düşünme” boyutu ise, Dewey (1933)' in “suspended judgment” ertelenmiş karar olarak ifade ettiği boyut ile anlam bakımından uyumlu olarak yer almaktadır. Üçüncü faktörde yer alan maddelerin üst düzeyde merak içeren aktivitelere katılma, zihinsel bir takım oyun ya da etkinliklere katılma özelliklerini kapsamaması gerekçesi ile bu boyuta “Entelektüel merak” adı verilmiştir. Dördüncü faktörde yer alan maddelerin, doğruya ulaşma çabası, söylenenlere her şeye itibar etmeme anlamlarını içermesi nedeniyle bu boyut “Doğruyu arama” olarak adlandırılmıştır. Beşinci boyutta yer alan maddelerin, kendiliğinden ortaya çıkan bir merak duygusunu tanımladığı için, bu boyuta “Doğal merak” adı verilmiştir. Son olarak altıncı boyutta yer alan maddelerin muhalif görüşlere açık olma, onları dinleme, görüşlerini ifade etme özelliklerini barındırdığı için boyuta “Açık fikirlilik” adı verilmiştir.

Ölçeğin, faktör analizi uygulandıktan sonraki yapısının güvenilirliğinin tespiti için yapılan analizde, güvenilirlik katsayısının “Cronbach Alpha” değeri .812 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin, boyutlarına ilişkin yapılan güvenilirlik analizi sonuçları ise Tablo 6'da sunulmuştur.

Buna göre, ölçeğin boyutlarına ait Cronbach Alpha katsayıları .420 ile .679 arasında değiştiği görülmektedir. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği, 19 maddeden oluşmuş olup, 17'si olumlu; 2'si olumsuz yapıdadır. Ölçek, beşli likert tipinde hazırlanmış olup, derecelendirilmesi ise, (1) “Hiç”, (2) “Nadiren”, (3) “Bazen”, (4) “Sık sık” ve (5) “Her zaman” şeklinde sıralanmaktadır.

3.3. Öğretmen Adayları Demokratik Değerler Ölçeği

Öğretmen adaylarının eğitim yaşamına ilişkin demokratik değerleri Selvi (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adayları Demokratik Değerler Ölçeği” ile belirlenmiştir. Ölçek “Eğitim Hakkı” (10 madde), “Dayanışma” (8 madde) ve “Özgürlük” (6 madde) olmak üzere üç alt boyut ve 24 maddeden oluşmakta olup ölçeğin 1. ve 7. maddeleri tersten puanlanmaktadır. Ölçek, beşli Likert tipi bir ölçek olmakla birlikte derecelendirme sistemi, “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde sıralanmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliği, Selvi (2006) tarafından yapılmış olmakla birlikte bu çalışma için de bir faktör analizi yapılmıştır. Yapılan Temel Bileşenler Analizine göre, ölçeğin faktör yapısının eigen (özdeğer) değeri 1' in üstünde olan 3 boyutta toplandığı görülmüştür. Ölçeğin Temel Bileşenler Analizi sonrası, faktör yapısı Tablo 7 de sunulmuştur.

Tablo 7: Öğretmen Adayları Demokratik Değerler Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Varimax Dik Döndürme Sonrası Faktör Yapısı

Faktörler	Dayanışma	Eğitim Hakkı	Özgürlük
dd22	,731		
dd24	,699		
dd20	,686		
dd21	,670		
dd19	,660		
dd23	,612		
dd18	,544		
dd17	,507		
dd16	,426		
dd4	,382		
dd9		,747	
dd8		,718	
dd10		,711	
dd15		,651	
dd13		,627	
dd12		,610	
dd14		,558	
dd11		,480	
dd5			,655
dd3			,603
dd6			,558
dd2			,484
dd1			,460
dd7			,421
<i>Demokratik Değerler Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Madde Sayıları ve Güvenilirlik Katsayıları</i>			
Madde Sayısı	10	8	6
Güvenilirlik katsayısı	.840	.857	.542

Tablo da görüldüğü gibi, ölçeğin faktör yükleri 0.421-0.747 arasında değişmektedir. Faktör yüklerinin 0,45 ya da üzerinde olması, boyutu oluşturan maddelerin birlikte bir yapıyı ya da iyi ölçtüğünü ve maddelerin birbirleriyle yüksek düzeyde ilişkili olduğunun göstergesidir (Büyüköztürk, 2010). Ölçeğin boyutlarını oluşturan maddelerin birbirleriyle ilişkili ve tutarlı olması nedeniyle Selvi (2006) tarafından yapılan faktör analizi ile benzer şekilde bulunmuştur. Ölçeğin boyutları adları ise, sırasıyla “Dayanışma” (10 Madde), “Eğitim hakkı” (8 Madde) ve “Özgürlük” (6 Madde) şeklindedir.

Selvi (2006) tarafından geliştirilen ölçeğin güvenilirlik katsayı değeri .87 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada yapılan güvenilirlik analizinde ise bu değer .862 olarak bulunmuştur. Tablo 7 de görüldüğü gibi, demokratik değerler ölçeğini oluşturan boyutların Cronbach-Alpha Katsayılarının .542 ile .857 arasında değişmektedir. Güvenirlik katsayısı 0,60’ın üzerinde olan ölçeklerin oldukça güvenilir oldukları söylenebilir (Büyüköztürk, 2010). Bu durum, öğretmen adayları demokratik değerler ölçeği güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Analizi ve Kullanılan İstatistikî Teknikleri

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve demokratik değerlerinin düzeylerini belirlemek için Betimleyici istatistikler; Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve demokratik değerlerinin bazı değişkenler açısından anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız T Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve demokratik değerleri arasındaki ilişkileri belirlemek için *Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Tekniği*; Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin demokratik değerleri yordama düzeyini belirlemek için ise, *Çoklu Regresyon Analizi Tekniği* kullanılmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Düzeylerine İlişkin Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo 8 de Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur.

Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Düzeylerine İlişkin Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	Ortalama	S.S.
Sorgulama	471	3,60	,45
Temkinli düşünme	471	4,23	,50
Entelektüel merak	471	3,43	,67
Doğruyu arama	471	4,04	,69
Doğal merak	471	3,86	,75
Açık fikirlilik	471	3,13	,55
Toplam	471	3,72	,38

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düzeylerini belirlemek amacıyla ortalamaları hesaplanmıştır. Tablo incelendiğinde, öğretmen adaylarının sahip oldukları en yüksek eleştirel düşünme eğilimlerinin temkinli düşünme ($X=4,23$) ve doğruyu arama ($X=4,04$); en düşük eleştirel düşünme eğilimlerinin ise açık fikirlilik ($X=3,13$) ve sorgulama ($X=3,60$) olduğu görülmektedir.

4.2. Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerlerine İlişkin Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tablo 9 da öğretmen adaylarının demokratik değerlerine ilişkin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur.

Tablo 9: Öğretmen adaylarının demokratik değerlerine ilişkin Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	Ortalama	S.S.
Özgürlük	479	3,95	,62
Eğitim hakkı	479	4,65	,44
Dayanışma	479	4,41	,48
Toplam	479	4,34	,41

Öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin düzeylerini belirlemek amacıyla ortalamaları hesaplanmıştır. Tablo incelendiğinde, öğretmen adaylarının sahip oldukları en yüksek demokratik değerlerinin eğitim hakkı ($X=4,65$), daha sonra dayanışma ($X=4,41$) ve en düşük demokratik değerlerinin ise ($X=3,95$) olduğu görülmektedir.

4.3. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Kişisel Özelliklerine Göre Değerlendirilmesi

4.3.1. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T Testi sonuçları Tablo 10 da sunulmuştur.

Tablo 10: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T- Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	X	S	sd	t	(p)																																																																				
Sorgulama	Kadın	346	3.58	.422	181,744	-1,461	,146																																																																				
	Erkek	125	3.65	.539				Temkinli düşünme	Kadın	346	4.27	.485	203,48	3.079	.002	Erkek	125	4.10	.531	Entelektüel merak	Kadın	346	3,40	,661	215,87	-1,507	,133	Erkek	125	3,50	,664	Doğruyu arama	Kadın	346	4,07	,688	220,10	1,834	,068	Erkek	125	3,94	,686	Doğal merak	Kadın	346	3,86	,729	199,26	,277	,782	Erkek	125	3,84	,819	Açık fikirlilik	Kadın	346	3,15	,535	199,84	1,219	,224	Erkek	125	3,08	,599	Toplam	Kadın	346	3,72	,369	198,04	,835	,405
Temkinli düşünme	Kadın	346	4.27	.485	203,48	3.079	.002																																																																				
	Erkek	125	4.10	.531				Entelektüel merak	Kadın	346	3,40	,661	215,87	-1,507	,133	Erkek	125	3,50	,664	Doğruyu arama	Kadın	346	4,07	,688	220,10	1,834	,068	Erkek	125	3,94	,686	Doğal merak	Kadın	346	3,86	,729	199,26	,277	,782	Erkek	125	3,84	,819	Açık fikirlilik	Kadın	346	3,15	,535	199,84	1,219	,224	Erkek	125	3,08	,599	Toplam	Kadın	346	3,72	,369	198,04	,835	,405	Erkek	125	3,69	,418								
Entelektüel merak	Kadın	346	3,40	,661	215,87	-1,507	,133																																																																				
	Erkek	125	3,50	,664				Doğruyu arama	Kadın	346	4,07	,688	220,10	1,834	,068	Erkek	125	3,94	,686	Doğal merak	Kadın	346	3,86	,729	199,26	,277	,782	Erkek	125	3,84	,819	Açık fikirlilik	Kadın	346	3,15	,535	199,84	1,219	,224	Erkek	125	3,08	,599	Toplam	Kadın	346	3,72	,369	198,04	,835	,405	Erkek	125	3,69	,418																				
Doğruyu arama	Kadın	346	4,07	,688	220,10	1,834	,068																																																																				
	Erkek	125	3,94	,686				Doğal merak	Kadın	346	3,86	,729	199,26	,277	,782	Erkek	125	3,84	,819	Açık fikirlilik	Kadın	346	3,15	,535	199,84	1,219	,224	Erkek	125	3,08	,599	Toplam	Kadın	346	3,72	,369	198,04	,835	,405	Erkek	125	3,69	,418																																
Doğal merak	Kadın	346	3,86	,729	199,26	,277	,782																																																																				
	Erkek	125	3,84	,819				Açık fikirlilik	Kadın	346	3,15	,535	199,84	1,219	,224	Erkek	125	3,08	,599	Toplam	Kadın	346	3,72	,369	198,04	,835	,405	Erkek	125	3,69	,418																																												
Açık fikirlilik	Kadın	346	3,15	,535	199,84	1,219	,224																																																																				
	Erkek	125	3,08	,599				Toplam	Kadın	346	3,72	,369	198,04	,835	,405	Erkek	125	3,69	,418																																																								
Toplam	Kadın	346	3,72	,369	198,04	,835	,405																																																																				
	Erkek	125	3,69	,418																																																																							

Tablo incelendiğinde, “Sorgulama” [$t_{(181,74)}=-1.461$, $p>.05$], “Entelektüel merak” [$t_{(215,87)}=-1.507$, $p>.05$], “Doğruyu arama” [$t_{(220,10)}=1.834$, $p>.05$], “Doğal merak” [$t_{(199,26)}=.227$, $p>.05$] ve “Açık fikirlilik” [$t_{(199,84)}=1.219$, $p>.05$] boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma görülmezken, “Temkinli Düşünme” [$t_{(203,48)}=3.079$, $p<.05$] boyutunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre, kadınların ($X=4,27$) temkinli düşünme eğilimlerinin erkeklere ($X=4,10$) oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3.2. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Öğrenim Gördükleri Bölümler Açısından Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 11 de sunulmuştur.

Tablo 11: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	K.T.	sd	K.O.	F	(p)	Fark
Sorgulama	Gruplararası	2.52	5	.504	2.450	.033	(6),(X=3,74)-
	Gruplar içi	95.65	465	.206			(3),(X=3,53)
	Toplam	98.17	470				
Temkinli Düşünme	Gruplararası	,74	5	,148	,581	,715	-
	Gruplar içi	118,32	465	,254			
	Toplam	119,05	470				
Entellektüel Merak	Gruplararası	7.10	5	1.42	3,276	.006	(1),(X=3,56)-
	Gruplar içi	201.49	465	.43			(4),(X=3.25)
	Toplam	208.59	470				
Doğruyu Arama	Gruplararası	1,03	5	,207	.432	,826	-
	Gruplar içi	222,53	465	,479			
	Toplam	223,56	470				
Doğal Merak	Gruplararası	4,610	465	,922	1,636	,149	-
	Gruplar içi	262,03	5	,564			
	Toplam	266,64	470				
Açık fikirlilik	Gruplararası	.48	465	,097	,315	,904	
	Gruplar içi	143.44	5	,308			
	Toplam	143.92	470				
Toplam	Gruplararası	,921	5	,184	1,260	,280	-
	Gruplar içi	67,958	465	,146			
	Toplam	68,879	470				

(1)-İlköğretim Matematik Öğretmenliği; (2)-Fen Bilgisi Öğretmenliği; (3)- Sınıf Öğretmenliği; (4)-Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği; (5)- Psikolojik, Danışma ve Rehberlik; (6)- Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği

Tablo incelendiğinde, “Temkinli düşünme” [$F_{(5,465)}=.581, p>.05$], “Doğruyu arama” [$F_{(5,465)}=1.636, p>.05$], “Doğal merak” [$F_{(5,465)}=1.636, p>.05$], “Açık fikirlilik” [$F_{(5,465)}=.315, p>.05$] boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmezken, “Sorgulama” [$F_{(5,465)}=2.450, p<.05$] ve “Entelektüel merak” [$F_{(5,465)}=3.276, p<.05$] boyutlarında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre, öğretmen adayları içerisinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümünde öğrenim görenlerin ($X=3,74$), sorgulama eğilimlerinin Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim görenlere ($X=3,53$) oranla daha yüksek olduğu; İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim görenlerin ise ($X=3,56$) ise entelektüel merak eğilimlerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim görenlere ($X=3.25$) oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3.3. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sınıf Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 13 de sunulmuştur.

Tablo 12: Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	K.T.	sd	K.O.	F	(p)	Fark
Sorgulama	Gruplararası	,353	3	,118	,561	,641	-
	Gruplar içi	97,812	467	,209			
	Toplam	98,165	470				
Temkinli Düşünme	Gruplararası	,590	3	,197	,776	,508	-
	Gruplar içi	118,464	467	,254			
	Toplam	119,054	470				
Entellektüel Merak	Gruplararası	4,169	3	1,390	3,174	,024	(3) , (X= 3.50)
	Gruplar içi	204,422	467	,438			(1) , (X= 3,30)
	Toplam	208,591	470				
Doğruyu Arama	Gruplararası	,456	3	,152	,318	,812	-
	Gruplar içi	223,108	467	,478			
	Toplam	223,564	470				
Doğal Merak	Gruplararası	2,216	3	,739	1,305	,272	-
	Gruplar içi	264,425	467	,566			
	Toplam	266,641	470				
Açık Fikirlilik	Gruplararası	,453	3	,151	,491	,688	-
	Gruplar içi	143,475	467	,307			
	Toplam	143,928	470				
Toplam	Gruplararası	,589	3	,196	1,342	,260	-
	Gruplar içi	68,290	467	,146			
	Toplam	68,879	470				

(1)-1. Sınıf; **(2)**- 2. Sınıf; **(3)**-3. Sınıf; **(4)**-4. Sınıf

Tablo incelendiğinde, “Sorgulama” [$F_{(3,467)}=.561$, $p>.05$], “Doğruyu arama” [$F_{(3,467)}=.318$, $p>.05$], “Doğal merak” [$F_{(3,467)}=1,305$, $p>.05$], “Açık fikirlilik” [$F_{(3,467)}=.491$, $p>.05$] boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmezken, “Entelektüel merak” [$F_{(3,467)}=3.174$, $p<.05$] boyutunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre, öğretmen adayları içerisinde 3. sınıf

düzeyindekilerin entelektüel merak eğilimlerinin ($X=3,50$), 1. sınıf düzeyindekilere ($X=3,30$) oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3.4. Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T Testi sonuçları Tablo 13 da sunulmuştur.

Tablo 13: Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerlerin Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	t	X	S	sd	t	p
Dayanışma	Kadın	348	4,46	,432	190,688	2,878	,004
	Erkek	131	4,30	,563			
Eğitim hakkı	Kadın	348	4,70	,386	182,895	3,370	,001
	Erkek	131	4,53	,537			
Özgürlük	Kadın	348	3,96	,575	193,987	,235	,814
	Erkek	131	3,94	,730			
Toplam	Kadın	348	4,37	,367	185,921	2,421	,016
	Erkek	131	4,26	,497			

Tablo incelendiğinde “Özgürlük” [$t_{(193,987)}=,235$, $p>.05$] boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmezken, “Dayanışma” [$t_{(190,688)}=2,878$, $p<.05$] ve “Eğitim hakkı” [$t_{(182,895)}=3,370$, $p<.05$] boyutlarında öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre, öğretmen adayları içerisinde kadınların ($X=4.46$) dayanışma değerine verdikleri önemin, erkeklere ($X=4.30$) oranlara daha yüksek olduğu; kadınların ($X=4.70$) eğitim haklarına verdikleri önemin erkeklere ($X=4.53$) oranla daha yüksek olduğu ve kadınların ($X=4.37$) genel demokratik değerlerine verdikleri önemin erkeklere ($X=4.26$) oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3.5. Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerlerinin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin öğrenim görülen bölüm değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 14 da sunulmuştur.

Tablo 14: Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerlerinin Öğrencilerin Okudukları Bölümlere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		K.T.	sd	K.O.	F	p	Fark
Dayanışma	Gruplararası	4,252	5	,850	3,853	,002	(3), (X=4,57)/
	Gruplar içi	104,386	473	,221			(1), (X=4,36);
	Toplam	108,638	478				(3), (X=4,57) / (2), (X=4,29); (3), (X=4,57)/ (4), (X=4,35)
Eğitim hakkı	Gruplararası	3,085	5	,617	3,277	,006	(5), (X=4,78)/
	Gruplar içi	89,061	473	,188			(2), (X=4,52)
	Toplam	92,147	478				
Özgürlük	Gruplararası	8,208	5	1,64	4,405	,001	(3), (X= 4,14)/
	Gruplar içi	176,264	473	,373			(2), (X= 3,75);
	Toplam	184,472	478				(3), (X=4,14)/ (1), (X=3,86); (5), (X=4,06)/ (2), (X=3,75)
Toplam	Gruplararası	4,402	5	,880	5,499	,000	(3), (X= 4,14)/
	Gruplar içi	75,732	473	,160			(2), (X= 3,75);
	Toplam	80,135	478				(3), (X=4,14)/ (1), (X=3,86); (5), (X=4,06)/ (2), (X=3,75)

(1)-İlköğretim Matematik Öğretmenliği; (2)-Fen Bilgisi Öğretmenliği; (3)- Sınıf Öğretmenliği; (4)-Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği; (5)- Psikolojik, Danışma ve Rehberlik; (6)-Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği

Tablo incelendiğinde “Dayanışma” [$F_{(5,473)}=3,853$, $p<.05$], “Eğitim hakkı” [$F_{(5,473)}=3.277$, $p<.05$], “Özgürlük” [$F_{(5,473)}=4,405$, $p<.05$] ve “Toplam değer” [$F_{(5,473)}=5,499$, $p<.05$] boyutlarında öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre, öğretmen adayların içerisinde

Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görenlerin ($X=4.57$) dayanışma değerine verdikleri önemin, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ($X=4.36$), Fen Bilgisi Öğretmenliği (4.29) ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği ($X=4.35$) bölümünde öğrenim görenlere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Psikolojik, Danışma ve Rehberlik bölümünde öğrenim görenlerin ($X=4.78$) eğitim haklarına verdikleri önemin, Fen Bilgisi Öğretmenliği ($X=4.52$) bölümünde öğrenim görenlere oranla yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görenlerin ($X=4.14$) özgürlük değerlerine verdikleri önemin, Fen Bilgisi Öğretmenliği ($X=3.75$) ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği ($X=3.86$) bölümlerinde öğrenim görenlere oranla daha yüksek olduğu; Psikolojik, Danışma ve Rehberlik bölümünde öğrenim görenlerin ($X=4.06$) ise, özgürlük ve genel demokratik değerlere verdikleri önemin, Fen Bilgisi Öğretmenliği ($X=3.75$) bölümünde öğrenim görenlere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3.6. Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerlerinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin sınıf düzeyleri değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 15 te sunulmuştur.

Tablo 15: Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerlerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		K.T.	sd	K.O.	F	p	Fark
Dayanışma	Gruplararası	,328	3	,109	,479	,697	-
	Gruplar içi	108,310	475	,228			
	Toplam	108,638	478				
Eğitim hakkı	Gruplararası	2,184	3	,728	3,844	,010	(1), (X= 4,73)/
	Gruplar içi	89,962	475	,189			(3), (X=4,57)
	Toplam	92,147	478				
Özgürlük	Gruplararası	,576	3	,192	,496	,685	-
	Gruplar içi	183,897	475	,387			
	Toplam	184,472	478				
Toplam	Gruplararası	,690	3	,230	1,376	,249	-
	Gruplar içi	79,444	475	,167			
	Toplam	80,135	478				

(1)1.Sınıf, (2) 2.Sınıf, (3) 3. Sınıf, (4) 4. Sınıf

Tablo incelendiğinde “Dayanışma” [$F_{(3,475)}=.479$, $p>.05$] ve “Özgürlük” [$F_{(3,475)}=.685$, $p>.05$] boyutlarda anlamlı bir şekilde farklılaşma görülmezken, “Eğitim hakkı” [$F_{(3,475)}=3,844$, $p<.05$] boyutunda öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre öğretmen adayları içerisinde 1. sınıf düzeyinde olanların ($X=4.73$) eğitim haklarına verdikleri önemin, 3. sınıf düzeyinde olanlara ($X=4.57$) oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.4. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Demokratik Değerleri Arasındaki Korelasyonlar

Öğretmen adaylarının demokratik değerleri, eleştirel düşünme eğilimleri ve bazı demografik değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon tekniği kullanılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir:

Demokratik değerler ölçeğinin alt boyutu olan “Dayanışma” boyutunun “Eğitim hakkı” ($r=.648$) ve “ Özgürlük” ($r=.360$) boyutları arasında (.001) düzeyinde anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler görüldükten; “Eğitim hakkı” ile “Özgürlük” boyutu arasında (.001) düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki ($r=.400$) saptanmıştır. Buna göre, öğretmen adaylarının dayanışma değerlerine verdikleri önem arttıkça, eğitim hakları ve özgürlük değerlerine verdikleri önemleri artarken; eğitim haklarına verdikleri önem arttıkça özgürlük değerlerine verdikleri önemleri de artmaktadır.

Eleştirel düşünme ölçeğinin alt boyutu olan “Sorgulama” boyutunun “Temkinli düşünme” ($r=.353$); “Entelektüel merak” ($r=.381$); “Doğruyu arama” ($r=.331$); “Doğal merak” ($r=.351$) ve “Açık fikirlilik” ($r=.162$) boyutları arasında .001 düzeyinde anlamlı ve pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının sorgulama düzeyleri arttıkça, temkinli düşünme, entelektüel merak, doğruyu arama, doğal merak ve açık fikirlilik eğilimlerinin düzeyleri de artmaktadır.

Eleştirel düşünme ölçeğinin alt boyutu olan “Temkinli düşünme” boyutunun “Entelektüel merak” ($r=.269$); “Doğruyu arama” ($r=.367$); “Doğal merak” ($r=.303$) ve “Açık fikirlilik” ($r=.138$) boyutları arasında .001 düzeyinde anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler tespit edilmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının temkinli düşünme eğiliminin düzeyleri arttıkça, entelektüel merak, doğruyu arama, doğal merak ve açık fikirlilik eğilimlerinin düzeyleri artmaktadır.

Eleştirel düşünme ölçeğinin alt boyutu olan “Entelektüel merak” boyutunun “Doğruyu arama” ($r=.283$); “Doğal merak” ($r=.398$) ve “Açık fikirlilik” ($r=.121$) boyutları arasında .001 düzeyinde anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler tespit edilmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının entelektüel merak eğiliminin düzeyleri arttıkça, doğruyu arama, doğal merak ve açık fikirlilik eğilimlerinin düzeyleri de artmaktadır.

Eleştirel düşünme ölçeğinin alt boyutu olan “Doğruyu arama” boyutunun “Doğal merak” ($r=.373$) boyutu arasında .001 düzeyinde anlamlı ve pozitif yönde ilişki görüldükten, “Doğal merak” boyutu ile “Açık fikirlilik” ($r=.182$) boyutu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki saptanmıştır. Buna göre, öğretmen adaylarının doğruyu arama eğiliminin düzeyleri arttıkça, doğal merak eğilimlerinin düzeyleri artarken, öğretmen adaylarının doğal merak eğilimlerinin düzeyleri arttıkça, açık fikirlilik eğilimleri de artmaktadır.

Eleştirel düşünme eğilimleri boyutlarından olan “Sorgulama” boyutu ile “Dayanışma” ($r=.271$), “Eğitim hakkı” ($r=.181$) ve “Özgürlük” ($r=.176$) boyutları arasında .001 düzeyinde anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler tespit edilmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının sorgulama eğilimleri arttıkça, dayanışma, eğitim hakkı ve özgürlük değerlerine verdikleri önem artmaktadır.

Temkinli düşünme boyutu ile “Dayanışma” ($r=.340$), “Eğitim hakkı” ($r=.349$) ve “Özgürlük” ($r=.158$) boyutları arasında .001 düzeyinde anlamlı ve pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının temkinli düşünme eğilimleri arttıkça, dayanışma, eğitim hakkı ve özgürlük değerlerine verdikleri önemleri de artmaktadır.

Entelektüel merak boyutu ile “Dayanışma” ($r=.224$), ve “Özgürlük” ($r=.160$) boyutlarında .001 düzeyinde “Eğitim hakkı” ($r=.118$) boyutu arasında .05 düzeyinde anlamlı ve pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının entelektüel merak eğilimleri arttıkça, dayanışma, eğitim hakkı ve özgürlük değerlerine verdikleri önemleri de artmaktadır.

Doğruyu arama boyutu ile “Dayanışma” ($r=.332$), “Eğitim hakkı” ($r=.318$) ve “Özgürlük” ($r=.160$) boyutları arasında .001 düzeyinde anlamlı ve pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının doğruyu arama eğilimleri arttıkça, dayanışma, eğitim hakkı ve özgürlük değerlerine verdikleri önemleri de artmaktadır.

Doğal merak boyutu ile “Dayanışma” ($r=.280$), “Eğitim hakkı” ($r=.198$) ve “Özgürlük” ($r=.170$) boyutları arasında .001 düzeyinde anlamlı ve pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının doğal merak eğilimleri arttıkça, dayanışma, eğitim hakkı ve özgürlük değerlerine verdikleri önemleri de artmaktadır.

Eleştirel düşünmenin toplam değerlerinin demokratik değerlerin boyutlarından “Dayanışma” ($r=.404$), “Eğitim hakkı” ($r=.305$) ve “Özgürlük” ($r=.221$) boyutları arasında .001 düzeyinde anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler tespit edilmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının toplam eleştirel düşünme eğilimleri arttıkça, eğitim yaşamına ilişkin dayanışma, eğitim hakkı ve özgürlük değerlerine verdikleri önemleri de artmaktadır.

Tablo 16: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Demokratik Değerleri Arasındaki İlişkileri Gösteren Korelasyon Analizi

Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1-Dayanışma	1										
2-Eğitim hakkı	,648(**)	1									
3-Özgürlük	,360(**)	,400(**)	1								
4-Sorgulama	,271(**)	,181(**)	,176(**)	1							
5-Temkinli düşünme	,340(**)	,349(**)	,158(**)	,353(**)	1						
6-Entellektüel merak	,224(**)	,118(*)	,160(**)	,381(**)	,269(**)	1					
7-Doğruyu arama	,332(**)	,318(**)	,160(**)	,331(**)	,367(**)	,283(**)	1				
8- Doğal merak	,280(**)	,198(**)	,170(**)	,351(**)	,303(**)	,398(**)	,373(**)	1			
9- Açık fikirlilik	,077	-,009	,005	,162(**)	,138(**)	,121(**)	,083	,182(**)	1		
10- Değerler toplam	,802(**)	,811(**)	,788(**)	,258(**)	,336(**)	,210(**)	,323(**)	,264(**)	,029	1	
11- Düşünce toplam	,404(**)	,305(**)	,221(**)	,640(**)	,610(**)	,670(**)	,671(**)	,735(**)	,423(**)	,377(**)	1

** 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

* 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

4.5. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Demokratik Değerlerini Yordama Düzeyleri

Bu bölümde demokratik değerler ve alt boyutlarındaki varyansın araştırmanın bağımsız değişkeni tarafından ne düzeyde açıklandığının belirlenmesi amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Analizler öncelikle ölçeğin tümü için, ardından dayanışma, eğitim hakkı ve özgürlük boyutları için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir.

4.5.1. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Demokratik Değerler Toplam Puanlarının Yordama Düzeyi

Bu bölümde toplam demokratik değerleri açıklamak için yapılan çoklu regresyon analizine ait bulgular tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 17: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Demokratik Değerler Toplam Puanları Yordama Düzeyine Ait Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	Std. Edilmemiş Beta	Standart Hata	Standart Beta	t	p
(Constant)	2,745	,189		14,501	,000
Sorgulama	,023	,055	,025	,411	,681
Temkinli düşünme	,115	,050	,141	2,321	,021
Entellektüel merak	-,031	,045	-,051	-,697	,486
Doğruyu arama	,049	,044	,082	1,121	,263
Açık fikirlilik	-,092	,044	-,124	-2,083	,038
Toplam	,330	,163	,306	2,022	,044

R=.426; R²=.181; F=.17.032; p<.000

Tabloda görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının temkinli düşünme, açık fikirlilik ve toplam eleştirel düşünce eğilimlerinin onların eğitim yaşamına ilişkin toplam demokratik değerlerini anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır. (R= .426; R²= .181; F= 17.032; p<.05). İlk olarak regresyon eşitliğine bakıldığında ise, temkinli düşünme eğilimlerinin (β =.141; p=.021) eğitim yaşamına ilişkin toplam demokratik değerleri anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır. İkinci

olarak regresyon eşitliğinde açık fikirlilik eğilimlerinin ($\beta = -.124$; $p = .000$) eğitim yaşamına ilişkin olarak toplam demokratik değerleri anlamlı ve negatif yönde açıkladığı görülmüştür. Son olarak ise, toplam eleştirel düşünme eğilimlerinin ($\beta = .306$; $p = .044$) toplam demokratik değerleri anlamlı ve pozitif yönde açıkladığı saptanmıştır. Diğer yandan sorgulama, entellektüel merak ve doğruyu arama eğilimlerinin ise toplam demokratik değerleri anlamlı bir şekilde yordamadığı bulunmuştur ($p > .05$). Çoklu regresyon analizi sonucuna göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin eğitim yaşamına ilişkin toplam demokratik değerlerin sadece % 18'ini açıklamaktadır.

4.5.2. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Demokratik Değerlere İlişkin Dayanışma Değerini Yordama Düzeyi

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin demokratik değerlere ilişkin dayanışma değerini yordamak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 18 de sunulmuştur.

Tablo 18: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Demokratik Değerlerine İlişkin Dayanışma Değerlerini Yordama Düzeyine Ait Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	Std. Edilmemiş Beta	Standart Hata	Standart Beta	t	p
(Constant)	2,418	,219		11,046	,000
Sorgulama	,026	,064	,025	,413	,679
Temkinli Düşünme	,124	,057	,130	2,158	,031
Entellektüel merak	-,034	,052	-,047	-,646	,519
Doğruyu arama	,057	,051	,082	1,127	,260
Açık fikirlilik	-,070	,051	-,081	-1,363	,173
Toplam	,399	,189	,318	2,116	,035

$R = .436$, $R^2 = .190$, $F = 18,069$, $p < .000$

Tabloda görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının temkinli düşünme ve toplam eleştirel düşünce eğilimlerinin eğitim yaşamına ilişkin dayanışma değerlerini anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır ($R = .426$; $R^2 = .181$; $F = 17.032$; $p < .05$). İlk olarak regresyon eşitliğine bakıldığında ise, temkinli düşünme eğilimlerinin ($\beta = .141$; $p = .021$) eğitim yaşamına ilişkin

dayanışma değerlerini anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır. İkinci olarak regresyon eşitliğinde açık fikirlilik eğilimlerinin ($\beta = -.124$; $p = .000$) eğitim yaşamına ilişkin olarak dayanışma değerlerini anlamlı ve negatif yönde açıkladığı görülmüştür. Son olarak ise, toplam eleştirel düşünme eğilimlerinin ($\beta = .306$; $p = .044$) dayanışma değerlerini anlamlı ve pozitif yönde açıkladığı saptanmıştır. Diğer yandan sorgulama, entellektüel merak, ve doğruyu arama eğilimlerinin ise dayanışma değerlerini anlamlı bir şekilde yordamadığı bulunmuştur ($p > .05$). Çoklu regresyon analizi sonucuna göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin eğitim yaşamına ilişkin dayanışma değerlerinin sadece % 19'unu açıklamaktadır.

4.5.3. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Demokratik Değerlere İlişkin Eğitim Hakkı Değerini Yordama Düzeyi

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin demokratik değerlere ilişkin eğitim hakkı değerini yordamak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 19 da sunulmuştur.

Tablo 19: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Demokratik Değerlerine İlişkin Eğitim Hakkı Değerlerini Yordama Düzeyine Ait Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	Std. Edilmemiş Beta	Standart Hata	Standart Beta	t	p
(Constant)	3,183	,203		15,652	,000
Sorgulama	-,012	,059	-,012	-,195	,846
Temkinli Düşünme	,199	,053	,227	3,721	,000
Entellektüel merak	-,058	,049	-,088	-1,201	,230
Doğruyu arama	,097	,047	,152	2,067	,039
Açık fikirlilik	-,092	,048	-,116	-1,932	,054
Toplam	,207	,175	,179	1,179	,239

R=.413; R²=.171, F=15.867; p<.000

Tabloda görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının temkinli düşünme ve doğruyu arama eğilimlerinin eğitim yaşamına ilişkin eğitim hakkı değerlerini anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır. ($R = .413$; $R^2 = .171$; $F = 15.867$; $p < .05$). İlk olarak regresyon eşitliğine bakıldığında ise, temkinli düşünme eğilimlerinin ($\beta = .227$; $p = .000$) eğitim yaşamına ilişkin

eğitim hakkı değerlerini anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır. İkinci olarak regresyon eşitliğinde doğruyu arama eğilimlerinin ($\beta=.152$; $p=.039$) eğitim yaşamına ilişkin olarak eğitim hakkı değerlerini anlamlı ve negatif yönde açıkladığı görülmüştür. Diğer yandan sorgulama, entellektüel merak, açık fikirlilik ve toplam eleştirel düşünme eğilimlerinin ise eğitim hakkı değerlerini anlamlı bir şekilde yordamadığı bulunmuştur ($p>.05$). Çoklu regresyon analizi sonucuna göre ğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin eğitim yaşamına ilişkin eğitim hakkı değerlerinin sadece % 17'sini açıklamaktadır.

4.4.4. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Demokratik Değerlere İlişkin zgrlk Değerini Yordama Düzeyi

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin demokratik değerlere ilişkin özgürlük değerini yordamak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 20 de sunulmuştur.

Tablo 20: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Demokratik Değerlerine İlişkin zgrlk Değerlerini Yordama Düzeyine Ait oklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	Std. Edilmemiş Beta	Standart Hata	Standart Beta	t	p
(Constant)	2,635	,307		8,571	,000
Sorgulama	,053	,089	,039	,594	,553
Temkinli Düşünme	,023	,081	,019	,291	,771
Entellektüel merak	-,002	,073	-,003	-,033	,973
Doğruyu arama	-,007	,071	-,008	-,099	,921
Açık fikirlilik	-,115	,072	-,102	-1,600	,110
Toplam	,384	,265	,235	1,448	,148

R=.244; R²=.060; F=4.875; p<.000

Tabloda görüldüğü gibi, ğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin eğitim yaşamına ilişkin özgürlük değerlerini anlamlı ve pozitif yönde yordamamaktadır. (R=.244; R²=.060; F=4.875; $p>.05$). Çoklu regresyon analizi sonucuna göre ğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin eğitim yaşamına ilişkin özgürlük değerlerinin sadece % 6'sını açıklamaktadır.

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin eğitim yaşamına ilişkin demokratik değerleri arasındaki ilişki ve bu ilişkinin nedensellik bağlamında eleştirel düşünmenin demokratik değerler üzerine yordama düzeyleri incelenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve demokratik değerleri bazı değişkenler açısından karşılaştırılmıştır.

1. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düzeylerine bakıldığında, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin gösterilme düzeyi en fazla temkinli düşünme, doğruyu arama, doğal merak, sorgulama, entelektüel merak ve açık fikirlilik şeklindedir. Öğretmen adaylarının sahip oldukları toplam eleştirel düşünme eğilimleri ortalama seviyededir. Bu çalışmaya bulunan ortalama değere yakın olarak, Durukan & Maden (2010)' tarafından Türkçe öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmaya göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düzeyleri ortalama olarak $X=3.77$ bulunmuştur. Diğer yandan, Apaydın (2010) , Beşoluk & Önder (2010), Argon & Selvi (2011), Şen (2009), Gülveren (2007) ve Zayıf (2008) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük ve yetersiz düzeyde olduğu saptamıştır. Bu durum, örneklem arası farklılıkla birlikte, öğretmen adaylarının günlük yaşamlarında eleştirel düşünmeye yönelik etkinliklerine yeteri kadar önem vermemeleri ve eğitim fakültelerinde eleştirel düşünmeye yönelik yetersiz bir eğitim verildiği söylenebilir.

2. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin düzeylerine bakıldığında, öğretmen adayları en fazla eğitim yaşamına ilişkin olarak sırasıyla eğitim hakkı, dayanışma ve özgürlük değerlerine önem verdikleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre, öğretmen adayları en fazla, eğitim yaşamına ilişkin öğrencilerin okul ortamında ihtiyaçları, öğrencilerin eğitimi için gerekli olanakların sağlanması, öğrenme ortamlarında öğrenci için önemli olduğu düşünülen konuların paylaşılması, demokratik öğrenme ortamı için gerekli hakları ve değerlerinin önemli olduğunu ifade etmektedirler. Diğer yandan, öğretmen adayları eğitim yaşamında ikinci olarak önemli olduğunu düşündükleri değer ise, dayanışmadır. Buna göre, öğrencilerin

karşılıklı olarak yardımlaşması, birbirleri ile etkileşime girerek sosyal ve demokratik öğrenme kültürünün ortaya çıkmasının sağlanması, öğretmen- öğrenci arasındaki iletişim ve işbirliğin etkili bir şekilde kurulmasının demokratik değerlerin benimsenmesinde önemli olduğu düşünülmektedir. Son olarak ise, öğrencilerin sınıf ortamındaki durumlarına göre, kendi oturma yerlerini kendilerinin belirlemeleri, kendi istek ve arzuları doğrultusunda sınav olmaları, ders konu ve planlarını öğrencilerin belirlemeleri ve sınıf ortamlarının öğrencilere isteklerine göre düzenlenmeli şeklindeki önermeler öğretmen adaylarının özgürlük değerlerine verdikleri önemi göstermektedir. Diğer yandan, öğretmen adaylarının eğitim yaşamına ilişkin demokratik değerlerinin ortalama düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir. Literatürde yer alan çalışmalarda ise, Yılmaz (2011) ve Yazıcı (2011)' nin öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmalarda demokratik değerlerin önemsenme düzeylerinin yüksek olması bu çalışmadaki bulguları destekler niteliktedir.

3. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırıldığında, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri içerisinde sadece temkinli düşünme eğiliminde anlamlı olarak farklılaşmıştır. Buna göre, öğretmen adayları içerisinde kadınların temkinli düşünme eğilimlerinin erkeklere oranla daha fazla olduğu bulunmuştur. Temkinli düşünme eğilimi daha çok şüpheli, çabuk karar vermeyen bir özelliği barındırmakla birlikte, kadınların erkeklere oranla geç karar veren, bu karar verme biçimi ise meselelere daha temkinli yaklaşma eğilimi ile göstermektedir. Bu özellik, temkinli düşünmeyi, Dewey (1933)' in eleştirel düşünmede “ertelenmiş yargı” olarak ifade ettiği kavram ile örtüşmektedir. Eleştirel düşünme eğilimleri diğer boyutlarda ise, genel olarak anlamlı çıkmamıştır. Önemli bir faktör olarak cinsiyet değişkeni yapılan diğer çalışmalarda ise, Ekinci (2009), Yenice (2011), Ekinci & Aybek (2010), Tümkaya, Aybek & Aldağ (2009), Tümkaya (2011), Şen (2009), Çokluk-Bökeoğlu, Şekercioğlu & Güzeller (2008), eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaşma görülmezken, Apaydın (2010), erkeklerin eleştirel düşünme eğilimlerinin kadınlara oranla fazla olduğu görülürken, Beşoluk & Önder (2010), Ay & Akgöl (2008), Zayıf (2008) ve Gülveren (2007), Gürleyük (2008),’ ün çalışmalarında kadınların erkeklere göre; Çubukçu (2006)' nun çalışmasına göre ise, erkeklerin eleştirel düşünme eğilimlerinin kadınlara oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin öğrenim görülen bölüm değişkenine açısından bakıldığında, sorgulama ve entelektüel merak eğilimlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşırken, diğer boyutlarda anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Buna göre, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (BÖTE) bölümündeki öğretmen adaylarının sorgulama eğilimlerinin Sınıf Öğretmenliği bölümündekilere oranla daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durum, BÖTE bölümünde öğrenim görmekte olanların daha fazla araştıran, olayların neden sonuç ilişkilerin saptanması, araştırılan konunun odağı ve mantığını anlamaya yönelik eğilimlerinin sınıf öğretmenliği bölümündekilere oranla daha güçlü olduğu söylenebilir. Diğer yandan, İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olanların entelektüel merak eğilimlerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümündekiler oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre, İlköğretim matematik öğretmenliği bölümündekilerin entelektüel merak eğilimi içerisinde, güncel olay ve haberleri yakından takip etme, zihinsel bir takım oyun, ritüel ve etkinliklerle uğraşma davranışlarına olan yatkınlıklarından dolayı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümündekilere oranla daha fazla olduğu söylenebilir. Diğer boyutlarda ise anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Yapılan çalışmalarla da genel bağlamda, eleştirel düşünme eğilimleri ilişkin sadece bazı alt boyutlarda anlamlı farklılaşmalar tespit edilirken, diğerlerinde anlamlı farklılaşmalar görülmektedir. Çubukçu (2006), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri boyutlarına ilişkin açık fikirlilik eğilimi hariç tüm boyutlarda anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Yapılan diğer çalışmalarda ise, Tümkaya, Aybek & Aldağ (2009)' in çalışmasına göre, öğrenim görülen bölümlere göre, eleştirel düşünme eğilimleri anlamlı olarak farklılaşırken, Alper (2010), Ekinci (2009), Yenice (2011), Ekinci & Aybek (2010), Lampert (2006), Gülveren (2007)'in çalışmalarına göre ise, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin öğrenim gördükleri bölümler açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyleri değişkeni açısından karşılaştırıldığında, yalnızca entelektüel merak eğiliminde anlamlı bir farklılaşma görülürken, diğer boyutlarda anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Buna göre, 3. sınıf düzeyinde olanların entelektüel merak eğilimlerinin 1. sınıf düzeyinde olanlara oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara paralel olarak, Alper (2010), Ekinci (2009), Durukan & Maden (2010), Ekinci & Aybek (2010), Tümkaya, Aybek & Aldağ (2009), Beşoluk & Önder (2010)' in çalışmalarında, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri sınıf düzeyleri açısından farklılaşmazken, Çokluk-Bökeoğlu, Şekercioğlu & Güzeller (2008)' e göre,

öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri açısından eleştirel düşünme eğilimlerinin alt boyutlarında analitiklik ve sistematiklik eğilimleri açısından anlamlı bir fark vardır. Çubukçu (2006), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin kendine güven ve doğruyu arama boyutlarında anlamlı olarak farklılaştığını ifade ederken; Zayıf (2008), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin buldukları sınıf düzeyine göre genel toplamda ve analitiklik, kendine güven, doğruyu arama alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Lampert (2006),’ in çalışmasında ise, eleştirel düşünme eğilimlerinin öğretmen adaylarının buldukları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının demokratik değerleri cinsiyete göre karşılaştırıldığında, öğretmen adayların demokratik değerleri genel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşırken, sadece demokratik değerlerin alt boyutuna ilişkin özgürlük değerinde anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Bu sonuçlara göre, öğretmen adayları içerisinde kadınların dayanışma, eğitim hakkı ve toplam demokratik değerlerine erkeklere oranla daha fazla önem verdikleri görülmektedir. Akın & Özdemir (2009)’ in çalışması bu çalışmaya paralel olarak, kadın öğretmen adaylarının demokratik değerlere erkeklere oranla daha fazla önem verdiği bulunmuştur. Karahan, Sardoğan, Özkamalı & Dicle (2006), Genç & Kalafat (2008) ve Aydemir & Aksoy (2010), öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmalarda, cinsiyet açısından anlamlı bir farklılaşma olduğu görülürken, Bulut (2006), Gömleksiz & Çetintaş (2011) ve Yazıcı (2011) un çalışmalarında ise, anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Yılmaz (2011) ve Karadağ, Baloğlu & Yalçınkayalar (2006)’ in öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmalarda demokratik değerleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmadığı bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin öğrenim görülen bölümler açısından karşılaştırıldığında, tüm boyutlarda anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre, öğretmen adayları içerisinde, sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olanların dayanışma değerine verdikleri önemin İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümündekilere oranla yüksek olduğu bulunurken, Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) bölümünde öğrenim görenlerin ise, eğitim hakkı değerine verdikleri önemin Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümündekilere oranla fazla olduğu saptanmıştır. Diğer yandan, sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görenlerin özgürlük değerine verdikleri önem, fen bilgisi öğretmenliği ve ilköğretim matematik öğretmenliği bölümündekilere oranla daha çok olduğu görülürken, PDR bölümündekilerin ise,

fen bilgisi öğretmenliği bölümündekilere oranla özgürlük değerine daha fazla önem verdiği bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları genel eğitim yaşamına ilişkin dayanışma, eğitim hakkı ve özgürlük değerlerine daha fazla önem vermektedir. Sınıf öğretmen adaylarının öğretim kademesi içerisinde 1-5. sınıf arasındaki öğrencilere eğitim- öğretim vermesi, onların bu tür değerlere ilişkin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve değerlerine karşı daha çok duyarlı olmaları ve sınıf öğretmenliği bölümünün program alanının çok çeşitli olması, demokratik değerlere ilişkin önemlerini de arttırdığı söylenebilir. Yapılan diğer çalışmalarda ise, öğretmen ve öğretmen adaylarının demokratik değerleri öğrenim görülen bölümler ve branşlar açısından karşılaştırılmıştır. Bulut (2006)' un yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin Fen Bilgisi öğretmenliği, PDR ve sınıf öğretmenleri bölümündekiler arasında farklılaştığı görülmüştür. Diğer yandan, bu sonuca zıt olarak, Genç & Kalafat (2008)' in öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin bölümler açısından farklılık olmadığını; Aydemir & Aksoy (2010) ise, sosyal bilimlerde öğrenim görenlerin sayısal nitelikteki bölümlerdekilere oranla demokratik değerlerin yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, Yılmaz (2011)' in öğretmenler üzerine yaptığı çalışmada, demokratik değerlerinin branşlar açısından farklılaşmadığı saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının demokratik değerleri sınıf düzeyleri açısından karşılaştırıldığında, öğretmen adaylarının genel olarak sınıf düzeyleri arasında bir farklılaşma görülmezken, demokratik değerler alt boyutlarından olan eğitim hakkı değeri açısından anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Buna göre, öğretmen adayları içerisinde 1. sınıf düzeyinde olanların öğrencilerin eğitim yaşamına ilişkin eğitim hakkı değerine verdikleri önemin 3. Sınıf düzeyinde olanlara oranla fazla olduğu saptanmıştır. Genç & Kalafat (2008) ve Bulut (2006)' a göre, öğretmen adaylarının demokratik değerleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılaşmadığı görülürken, Karahan, Sardoğan, Özkamalı & Dicle (2006) ise, 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin 1. sınıfa devam edenlere oranla yüksek olduğu bulunmuştur.

4. ve 5. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve eğitim yaşamına ilişkin demokratik değerleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, eleştirel düşünmenin temel alt boyutları olan sorgulama, temkinli, düşünme, entelektüel merak, doğruyu arama ve açık fikirlilik eğilimleri, öğretmen adayların eğitim yaşamında ilişkin demokratik değerlerle ilişkili bir özellik olarak

yer almaktadır. Eleştirel düşünme eğilimleri arttıkça, demokrasi algısı ve bu yönde kazandırılması gereken değerlerin benimsenme düzeyi artmaktadır. Sorgulayan birey, temkinli, şüpheli, araştırmacı, doğruyu tam anlamıyla ulaşılmaya çalışan ve bu süreçte açık fikirlilik özelliğini kullanabilen, çevresindeki olaylara karşı duyarlı, bilinçli ve eleştirel düşünen bir kişilik örneği gösterir. Bu çalışmada ise, bu özellikler arasında ilişkisel bir bağıntı korelasyonlarla da açıklanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile demokratik değerleri arasında ilişkiler görülürken, sadece eleştirel düşünme eğilimlerinden olan açık fikirlilik eğilimlerinin demokratik değer boyutları ile anlamlı ilişkiler kurulamamıştır.

Eleştirel düşünme bu modelde demokratik değerleri açıklamada önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir. Yapılan regresyon analizleri sonucuna göre eleştirel düşünme eğilimleri alt boyutlarından olan temkinli düşünme, açık fikirlilik ve eleştirel düşünme toplam puanları demokratik değerleri anlamlı olarak yordadığı saptanmıştır. Öğretmen adayları içerisinde temkinli düşünme, açık fikirlilik ve eleştirel düşünme eğilimleri demokratik değerleri yordamada etkili olduğu söylenebilir. Temkinli düşünme eğilimi demokratik değerleri pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Bu durum öğretmen adayları içerisinde temkinli düşünme eğilimine sahip olanlar daha çok demokratik değerlere daha fazla önem gösterdiği söylenebilir. İlginç bir durum olarak, açık fikirlilik eğilimleri demokratik değerleri anlamlı ve negatif yönde yordadığı bulunmuştur. Bu durum, öğretmen adayları içerisinde açık fikirlilik eğilimlerinin artması, demokratik değerlerinde olumsuz bir etkiye yol açtığı söylenebilir. Belli görüş, olay ya da durumlara karşı açık fikirli olma, bir çok görüşü benimseme ve ya kabul etme, demokratik değerleri zedelediği ya da önem derecesinin düştüğünü söylemek mümkün görünmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme toplam puanı, demokratik değerleri anlamlı ve pozitif olarak yordamaktadır. Eleştirel düşünme özelliği, demokratik değerleri benimseme ölçüsünde önemli bir etken olarak yer aldığı söylenebilir. Bilişsel bir faktör olarak yer alan düşünme, tarihsel bağlamda insanlığın başlangıcından itibaren bireylerin davranışlarını yönlendiren, onların neye inanıp neye inanmayacağı ya da neye değer verip neye değer vermeyeceği konusunda karar mekanizması olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle, eleştirel düşünmede üst düzey düşünme biçimi olarak bu karar verme aşamasında yer alarak, bireylerin kendileri ya da yaşadıkları toplumlar açısından hangi değerlerin yararlı olduğuna karar vermede yardımcı olduğu söylenebilir. Bu açıdan eleştirel bir eğitimin demokrasi ve kültürünü yaygınlaştırmasında önemli katkılarının olduğu ifade edilebilir.

Diğer bir analize göre öğretmen adaylarında temkinli düşünme eğilimleri demokratik değer boyutlarından dayanışma boyutunu anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Bu durum öğretmen adaylarının temkinli düşünme eğilimleri arttıkça, dayanışma değerine daha fazla önem verdiklerini göstermektedir. Temkinli düşünme ve eleştirel düşünme eğilimlerinin dayanışma değerini yordamada önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, işbirliği, yardımlaşma, karşılıklı etkileşimin ne kadar önemli olduğunu bilincine varmalarına olanak tanıdığı söylenebilir. Ayrıca, bireyler yaşadıkları sıkıntıların çözülmesinde bireysel olarak çözülemeyeceğini, bu durumun ancak toplu bir şekilde dayanışma gücünün varlığı ile sorunla başa çıkılabileceği anlaşılır. Bu açıdan eleştirel düşünme faktörü demokratik değer özelliği olarak dayanışmada önemli olduğu düşünülür. Öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrencilerin sınıf içinde birbirleriyle karşılıklı etkileşiminin ortaya çıkmasında eleştirel farkındalık önemlidir. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte yeni yeni kullanılmaya başlanan proje tabanlı öğretim, tartışma metodları gibi yöntemler sınıf içinde öğrencilerin ve öğretmenlerin yardımlaşmasına olanak tanıyan bir ortam oluşturmaktadır. Oluşan bu ortam yapılandırmacı bir özelliği barındırır da, demokratik değerlerin benimsenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Bay, Gündoğdu & Kaya, 2010). Hoşgörü, dayanışma, eleştirel düşünce ve bağımsızlık ancak iyi ilişkilerin olduğu bir kültürde mümkün olabilir. Dayanışmaya dayalı işbirlikçi bir kültür, okulun kurumsal gelişiminde öğretmenlerin ve öğrencilerin etkililiği artırır. Böyle bir okul kültürünün oluşması, okul müdürü ve öğretmenlerin etkili okulu oluşturmada bu değerlerin önemini farkına varacak bir bilinç gerektirir (Psunder, 2009). Böyle bir okul ortamında, öğrenciler eleştirel düşünce ve iletişimle birlikte, düşünmeyi ve değerlere saygı duymayı öğrenirler (Veugelers, 2007). Yine, Veugelers' e göre, okullarda demokratik bir eğitimi gerçekleştirmek, eğitimi daha güçlü bir hale getirmek ve toplumda katılımı sağlamaktan ziyade, eleştirel bir pedagojiye dayalı eğitim uygulamalarını gerektir. Bu bağlamda, öğrenciler demokrasiyi bu perspektifle politik bir sistem ve yaşam biçimi olarak algılamalıdır. Demokratik değerlerin uygulanmasında okullarda eleştirel anlayışla verilen pedagojik eğitim, bireylerin daha çok bağımsız, insancıl, sosyal dayanışma, sorumluluk sahibi ve özgürlük duygusuna sahip oluşması açısından önemlidir. Demokratik bir ortam yansıtıcı bir pratiğin başlangıç noktasıdır. Böyle bir ortamda, değerler bilince (*conscientization*) çıkarlar. Daha sonra dayanışma, sevgi, saygınlık, umut ve karşılıklı destekle sorumluluk (*responsibilization*) bilincine ulaşılır (Nikolakaki, 2011).

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin demokratik değerler alt boyutlarından olan eğitim hakkı değerini yordama durumuna baktığımızda, eleştirel düşünme alt boyutlarına ilişkin temkinli düşünme ve doğruyu arama eğilimleri, eğitim hakkı değerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Eğitim hakkı boyutu öğrencilerin demokratik bir öğrenme ortamında sahip olması gereken bir takım değerleri barındırır. Burada öğrencilerin ister sosyal isterse de kişisel olarak gereksinim duyduğu değerler söz konusudur. Öğretmen adaylarının temkinli düşünme eğilimleri arttıkça, eğitim hakkı değerine verdikleri önem derecesi de o oranda arttığı söylenebilir. Buna göre eleştirel düşünme özelliği, bireylerde öğrencilerin eğitimde istenilen koşullara sahip olma, ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilere sahip olması, öğrencilerin okul içi ve dışındaki olanaklardan yararlanma, öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayacak imkânlarla ulaşma gibi haklara önem vermede bir etken olduğu düşünülür. Bu durum eleştirel bir eğitim ile bireylerin eğitim sisteminde yaşanan sıkıntılar, sorunlar ve eksiklikler hakkında fikir sahibi olmayı gerektirir.

Giroux (2007)'a göre, eleştirel eğitimin öğrencilerin öğrenme ihtiyacı olduğu bilgi ve becerileri sağlamak için olası her şeyi yapmalıdır. Böyle bir eğitimde öğrenciler nasıl değerlendirme ve seçim yapma yollarını öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Özellikle, bu süreçte gerçekleşen arzu edilen demokratik değişimi öngören eleştirel düşünme aktiviteleri öğrencilerin bu bilgi ve becerileri kazanmasında etkilidir (Akt. Edwards, 2010). Bu durumdan eleştirel bir anlayışa dayalı eleştirel bir pedagojik eğitim gerektirdiği anlaşılmaktadır. Bu açıdan, eleştirel pedagoji, araştırma, analiz etme, tartışma ve eyleme dayalı bilişsel ve akılcı bir aktiviteyi gerektirir. Bu gibi aktiviteler, neden-sonuç ve doğru-yanlış inanç temellerine dayalıdır (Neumann, 2011). Kanpol' a göre, eleştirel bir eğitim, eşitsizlik ve sosyal adaletsizliğin olduğu okulların yapısını değiştirmeyi sağlayan imkânlar ve yöntemler sunar. Bu durum ise, okullarda daha demokratik bir yapı ve öğrenme kültürünün oluşmasına katkı sağlayacaktır.

Vibert, Portelli, Shields ve Larocque (2002), eleştirel bir eğitimin katılımcı, demokratik bir eğitim ve eleştirel düşünceyi geliştirme etkisinin olduğunu, eleştirel eğitim uygulamalarının demokratik eğitim uygulamalarının temeli olduğunu ifade etmektedir. Bu amaçla eleştirel eğitim uygulamalarıyla öğrencilere daha derin ve eğitimsel yaşantılar kazandırılabilir. Eleştirel pedagoji okulların demokratik ideallerini gerçekleştirme, eğitim ve öğretimin politik boyutları, sosyal adalet sorunu olarak sosyal farklılıkları temel alan ırk, sınıf, cinsiyet,

cinsellik sorunları üzerinde düşünmeye sevk eder. Bu eğitimin temelinde Freire' in ifade ettiği *praxis* uygulama, eylemde olma hali yatmaktadır (Freire, 1998; Akt. Vibert vd., 2002).

Son olarak ise eleştirel düşünme eğilimlerinin özgürlük boyutunu anlamlı olarak yordamadığı bulunmuştur.

Araştırma kapsamında genel çerçevede baktığımızda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri onların eğitim yaşamına ilişkin demokratik değerleri ile ilişkili olduğu ve eleştirel düşünme eğilimlerinin demokratik değerleri yordadığı görülmektedir. Özellikle öğretmen adayların eleştirel düşünme eğilimi olarak temkinli düşünme eğiliminin genel anlamda değerler üzerinde bir etkisinin olduğu saptanmıştır.

ÖNERİLER

- Öğretmen adaylarına daha çok sorgulama, soru sorma ve araştırma gibi zihinsel etkinliklerin yapılmasına fırsat verilmelidir. Bununla ilgili araştırma projeleri, grup çalışmaları yaygınlaştırılabilir. Ayrıca üniversitelerde entelektüel aktivitelere daha çok katılmasına imkan tanıyacak fırsatlar ve kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri açık görüşlü ortamlar sağlanabilir.
- Öğretmen adaylarının üniversitedeki ders süreci ve dışında daha özgür olacağı platformlar tasarlanabilir. Üniversite öğrencilerinin kulüplere daha fazla aktif bir şekilde katılmaları teşvik edilebilir.
- Deneysel çalışmalarla birlikte öğrencilerin proje tabanlı öğretim, grup çalışmaları, grup tartışmaları, sunum yapma gibi eleştirel düşünmeyi geliştirecek yönelik etkinlikler sayesinde onların işbirliği, dayanışma, başkalarının düşüncelerine saygı duyma, onları duygularını önemseme gibi değerleri kazandırılabilir.
- İlköğretim öğrencilerine demokratik değerleri kazandırmada önemli bir etken olarak öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinde eleştirel düşünmenin önemini gösteren çalışmalar yaygınlaştırılabilir.
- Geleceğin öğretmenlerini oluşturacak olan öğretmen adaylarının öğrencilere demokratik değerleri aktarmadan önce kendileri benimsemelidir. Bu durum öğretmen adaylarının öncelikle aldıkları eğitimle doğru orantılıdır. Üniversitede aldıkları derslerin öğretmen adaylarının eleştirel düşüncelerini güçlendirecek nitelikte içeriklere sahip olmalıdır. YÖK derslerinin de alanlara göre eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini geliştirecek nitelikte olması etkili olabilir.
- Öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerini geliştirmek için öncelikle eleştirel düşünmenin tam olarak ne olduğunu bilmeleri gerekir. Bu yüzden, öğretmenlere öncelikle eleştirel düşünmenin ne olduğu, hangi teknik ve stratejilerle geliştirilebileceği öğretilir. Okul müdürlerine ve öğretmenlere demokratik bir

eğitim kültürü oluşturmada önemli bir etken olarak eleştirel düşünmenin önemin seminerler verilmelidir. Bu sayede, gelişen eleştirel bir anlayış ile daha demokratik bir eğitim ortamı oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Ackley, B. C. & Campbell, T. C. (2000). *Judicious Discipline: A Case Study of a Student Teacher*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Association, New Orleans, LA, April.
- Acun, İ., Demir, M. & Göz, N. L. (2010). Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Yeterlilikleri İle Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 107-123.
- Akın, U. & Özdemir, M. (2009). The Examination of Teacher Candidates' Democratic Values in Terms of Various Variables: the Case of Faculty of Educational Sciences. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, Vol.: 42, No: 2, 183-198.
- Akınbobola, A. O. & Afolabi, F. (2009). Constructivist practices through guided discovery approach: the effect on students' cognitive achievements in Nigerian senior secondary school physics. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, Vol.: 3, No: 2, 233-252.
- Allen, M. (2008). Promoting critical thinking skills in online information literacy instruction using a constructivist approach. *College & Undergraduate Libraries*, Vol. 15 Issue 1/2, 21-38.
- Allen, R. R. & Rott, R. K. (1969). The Nature of Critical Thinking. Report from the Concepts in Verbal Argument Project. *Theoretical Paper* No: 20.
- Argon, T. & Selvi, Ç. (2011). *Teacher Candidates' Inclinations for Critical Thinking and Their Conflict Management Styles*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 27-29 April, Antalya-Turkey.
- Ay, Ş. & Akgöl, H. (2008). Eleştirel Düşünme Gücü ile Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1 (2), 65-75.

- Aydemir, H. & Aksoy, N. D. (2010). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Demokratik Tutumlarının Bazı Değişkenler İle İlişkisi: Malatya Örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi* 12(1), 265-279.
- Aydın, N. & Yılmaz, A. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39: 57-68.
- Aypay, A., Aypay, A. & Demirhan, G. (2009). Öğrencilerin üniversiteye sosyal uyumu: Bir üniversite örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2/1, 46-64.
- Baç, M. (2007). Epistemoloji (Ed. Ahmet Cevizci). İstanbul: Babil Yayıncılık.
- Banda, M. E. (1981). *Children's political perception and attitudes toward democratic values*. Unpublished Doctorate Thesis, University of Alberta. Edmonton.
- Bailin, Sharon (2002). Critical thinking and science education, *Science & Education*, 11: 361–375.
- Bay, E., Gündoğdu, K. & Kaya, H. İ. (2010). The perceptions of prospective teachers on the democratic aspects of the constructivist learning environment. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 617-642.
- Beşoluk, Ş. & Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. 19.05.2012 tarihinde <http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/396.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Bishops, M. A. & Trout J. D. (2005). *Epistemology and psychology of human judgment*. New York: Oxford University Press.
- Blaik-Hourani, R. (2011). Constructivism and revitalizing social studies. *The History Teacher*, Vol. 44 No. 2, 227-249.
- Bleicher E. (2011). The last class: Critical thinkings reflection, course effectiveness, and student engagement, 02.06.2012 tarihinde <http://digitalcommons.unl.edu/nchchip/130> adresinden erişilmiştir.
- Bloom, B. S. (Ed.). 1956. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, Cognitive Domain*. New York: Longman.

- Buehl, M. M. & Alexander, P. A. (2005). Motivation and performance differences in students' domain-specific epistemological belief profiles. *American Educational Research Journal*, 42 (4), 697-726.
- Bulut, N. (2006). Bir grup üniversite öğrencisinin demokratik tutumları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 45, s: 37-59.
- Brown, M. M. (1954). *Group problem solving as a method for developing values of democratic citizenship family life education: A field experiment*. Unpublished Doctorate Thesis, University of Illinois, Urbana.
- Boone, M. (2008). A Democratic Education: Three Interpretations, *Journal Of Philosophy And History Of Education*, Vol. 58, 16-22.
- Budmen, K. O. (1967). What do you think, teacher?" Critical thinking a partnership in learning, *Peabody Journal of Education*, 45:1, 2-5.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, Y., Cheng, Y., Liu, K. & Tsai, H. (2009). *Development of the critical thinking disposition inventory*, The 74th Annual Meeting of the Psychometric Society, University of Cambridge.
- Chomsky, N. (2007). *Demokrasi ve eğitim* (Ed: C.P. Otero) .İstanbul: bgst Yayınları
- Clapper, M., Downey, A., Hauger, S. & Riggan, M. (2010). Democratic education: In through the out door. *Perspectives on urban education*, 125-127.
- Colby, A. (2007). Educating for democracy. 03.04. 2012 tarihinde www.carnegiefoundation.org adresinden erişilmiştir.
- Coombs, J. (1997). Rorty, critical thought, and philosophy of education, philosophy of education. <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/view/2224/919> adresinden 04.04.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Çubukçu, Z. (2006). Türk öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5 (4), 21-36.

- Dam, G. T. & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction* 14, 359–379.
- Davis, M. (2010). *Practicing in democracy in the NCLB Elementary classroom*, submitted in Partial Fulfilment of the Requirements for The Degree Master of Science in Education, Dominican University of California, San Rafael, CA.
- Demircioğlu, İ. H., Mutluer, C. & Demircioğlu, E. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik öğretmen nitelikleri hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:19, No:2 577-586.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2004). *Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi Örneği)*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu, Çanakkale.
- Dewey, J. (1933). *How we think*, New York: D. C. Heath.
- Dewey, J. (2010). *Okul ve toplum* (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Duron, R., Limbach, B. & Waugh, W. (2006). Critical thinking framework for any discipline, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Vol. 17, No. 2, 160-166.
- Durukan, E. & Maden, S. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 28, 25-34.
- Edwards, D. B. (2010). Critical pedagogy and democratic education: Possibilities for cross-pollination, *Urban Rev*, 42: 221–242.
- Eflin, J. (2003). Epistemic presuppositions and their consequences. Vol. 34, No. ½, 1026-1068.
- Ekinci, Ö. (2009). *Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ekinci, Ö. & Aybek, B. (2010). Analysis of the empathy and the critical thinking disposition of the teacher candidates. *Elementary Education Online*, 9(2), 816-827.

Elder, L. & Paul, R. (1992). Universal intellectual standards. Foundation for critical thinking, <http://www.criticalthinking.org/pages/universal-intellectual-standards/527> adresinden erişilmiştir.

Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Ensign, J. (1994). *Changing roles in classroom: an attempt that didn't work*. Paper presented At a the Meeting of the American Educational Studies Association, Chapel Hill, NC, November.

Epstein, S. & Meier, P. (1989). Constructive thinking: A board coping variable with spesific components. *Journal Personality and Social Psycholohy*, 57, 332-350.

Erwin, T. D. (1983). The scale of intellectual development: Measuring Perry's scheme. *Journal of College Students Personnel*, 24, 6-12.

Facione, P. A. (1990). The california critical thinking skills test: College level technical report #1 -- Experimental validation and content validity. *ERIC Document ED 327-549*.

Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, Vol. 20, No.1, 61-84.

Facione, N, Facione, P & Sanchez, C. (1994). Critical thinking disposition as a measure of competent clinical judgment: The development of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *Journal of Nursing Education*, 33 (8), 345-350.

Fang L., Kang, L. & Feng X. (2009). Applying constructivism to teaching college english writing. *US-China Foreign Language*, Vol. 7, No.12, 22-29.

Genç, S. Z. & Kalafat, T. (2008). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı, 19, 211-222.

Giroux, H. A. (2007). *Eleştirel pedagoji ve neoliberalizm*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Giroux, H. A. (2008). *Eleştirel pedagojinin vaadi*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Glaser, E. M. 81985). Critical thinking: Educating for responsible citizenship in a democracy. *National Forum: Phi Kappa Phi Journal*, v65 n1, 24-27.

- Good, J. L. (2011). *Teaching truth-seeking skills*. In the American Center For Teaching Critical Thinking to Students with Learning Disabilities. 02. 10. 2012 tarihinden www.mendeley.com adresinden erişilmiştir.
- Good, W. R. (1948). Critical thinking—An essential for democracy. *Education Digest*; Vol. 13, Issue 5, 11-13.
- Gömlüksiz, M. N. & Çetintaş, S. (2011). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları (Fırat, Dicle, 7 Aralık, Cumhuriyet ve Erzincan Üniversiteleri Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-14.
- Guyton, E. M. (1988). Critical thinking and political participation: Development and assessment of a causal model. *Theory and Research in Social Education*, Vol. 16, No. 1, 23-49.
- Güleç, S. & Balçık, E. G. (2009). An examination of democratic attitudes of primary school teachers, *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, Vol. 3, No. 2, 173-194.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen faktörler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi S.B.E.*, Cilt : 7 Sayı :1.
- Gürleyük, G. C. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından eleştirel Düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve akademik başarı düzeylerinin incelenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Haaften, W. V. & Snik, G. (1997). Critical thinking and foundational development, *Studies in Philosophy*, 16: 19-41.
- Hawkins, J. (2006). Accessing multicultural issues through critical thinking, critical inquiry, and the student research process, *Urban Education*, 41: 169.
- Hmelo, C. H., Chernobilsky, E. & Jordan, R. (2008). Understanding collaborative learning processes in new learning environments. *Instr Sci* 36: 409–430.

- Irani, T., Rudd, R., Gallo, M., Ricketts, J., Friedel, C., & Rhoades, E. (2007). Critical thinking instrumentation manual. http://step.ufl.edu/resources/critical_thinking/ctmanual.pdf. adresinden 22.04.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Jacobowitz, T. & Onore, C. (2004). Case-method teaching as democratic practice. *Kappa Delta Pi Record*, Vol. 41 No. 1, 35-37.
- Jacobowitz, T. & Sudol, K. A. (2010). Literacy strategies that promote democratic skills, attitudes, and behaviors in the social studies classroom. *Social Studies Research and Practice*, Vol. 5, No. 3, 62-73.
- Johnson, L. & Morris P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education, *The Curriculum Journal*, Vol. 21, No. 1, 77-96.
- Karpat, H. K. (2010). *Türk demokrasi tarihi: Sosyal, kültürel, ekonomik temeller*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Karahan, T. F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E. & Dicle, A. N. (2006). Öğretmen adaylarında demokratik tutum, nevrotik eğilimler ve kendini gerçekleştirme. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 149-158.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. & Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutumları ile öğretmenlerin demokratik değerleri üzerine ilişkisel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4 (12), 65-82.
- Kluckhohn, Clyde (1951). "Values and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification." In T. Parsons & E. Shils (Eds.), *Toward a general theory of action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kornblith, H. (2006). Appeals to intuition and ambitions of epistemology (Ed. Stephen Hetherington) *Epistemology Futures*. Oxford: Oxford University Press.
- Kovacs, P. (2009). Education for democracy: It is not an issue of dare; It is an issue of can. *Teacher Education Quarterly*. 9-23
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking, *Educational Researcher*, 28: 16.

- Lampert, N. (2006). Critical thinking dispositions as an outcome of art education, *Sludiei in an education, A Journal of Issues and Research*, 47(3), 215-228.
- Legg, T. J., Adelman, D., Mueller, D. & Levitt, C. (2009). Constructivist strategies in online distance education in nursing. *Journal of Nursing Education*, Vol. 48, No. 2, 64-69.
- Lipman, M. (1988). *Critical thinking: What can it be?* Resource Publication, Series, 1, No. 1.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. UK: Cambridge University Press.
- Llinares, S. & Valls, J. (2009). The building of pre-service primary teachers' knowledge of mathematics teaching: interaction and online video case studies. *Instr Sci*, 37: 247–271.
- Lorenzo, Cherubini (2009). Exploring prospective teachers' critical thinking: Case-based pedagogy and the standards of professional practice. *Teaching & Teacher Education*, Vol. 25 No. 2, 228-234.
- McCarthy, C. (1992). "Why be critical? (or rational, or moral?): on the justification of critical thinking," 02.04.2012 tarihinde http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/92_docs/MCCARTHY.HTM adresinden erişilmiştir.
- McCarthy-Tucker, S. (2001). Developing student critical thinking skills through teaching psychology: an interview with Claudio S. Hutz. *Teaching of Psychology*, Vol. 28, No. 1, 72-76.
- McMillan, J. H. (1987). Enhancing college students critical thinking: A review of studies, *Research in Higher Education*, Vol. 26, No. 1.
- Muis, K. R. (2004). Personal epistemology and mathematics: A critical review and synthesis of research. *Review of Educational Research*, 74(3) :317- 377.
- Mullins, S. L. (1997). Images of democratic educators. Paper presented at the Annual of the National Council for the Social Studies. Cincinnati, OH, November
- Murphy, M. (2005). Maritain explains the moral principles of education to Dewey. *Educational Horizons*, 282-291
- Nardulli, P. F. (1995). The concept of a critical realignment, electoral behavior, and political change. *The American Political Science Review*, Vol. 89, No. 1, 10-22.

- Neumann, J. W. (2011). Critical pedagogy and faith. *Educational Theory*, Vol. 61 No. 5, 601-619.
- Nikolakaki, M. (2011). Critical pedagogy and democracy: cultivating the democratic ethos. *Journal for Critical Education Policy Studies*, vol. 9. no.1.
- Norris, S. (1992). Bachelors, Buckballs, and Ganders: Seeking Analogues for Definitions of “Critical Thinker”, 02.04.2012 tarihinde www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/92_doc/Norris.htm adresinden erişilmiştir.
- O’Brien, K. (2010). Road to equality in South african education: a qualitative study. (Unpublished Master Thesis) Dominican University of California, CA
- Oster, K. M. (tarihsiz). Critical thinking skills in citizenship education. 09.06.2012 tarihinde http://www.ehow.com/about_6718633_critical-thinking-skills-citizenship-education.html adresinden erişilmiştir.
- Park, S. & Kwon, I. G. (2007). Factors influencing nurses' clinical decision making--focusing on critical thinking disposition. *Taehan Kanho Hakhoe Chi*, Vol. 37, No. 6, 863-871.
- Paulhus, D. L. (1991). Measurement and control of response bias. In J.P. Robinson, P. Shaver, & L.S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 17-59). San Diego, CA: Academic Press.
- Perkins, D.N., Jay, E., & Tishman, S. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 39(1): 1-21
- Phan, H. P. (2010). Critical thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning. *Psicothema*, 22(2), 284-292.
- Perkins, D., Jay, E., & Tishman, S. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *The Merrill-Palmer Quarterly*, 39(1), 1-21.
- Pike, M. A. (2009). Religious freedom and rendering to Caesar: reading democratic and faith-based values in curriculum, pedagogy and policy. *Oxford Review of Education*, Vol. 35, No. 2, 133–146.
- Psunder, M. (2009). Collaborative culture as a challenge of contemporary schools, *problems of education in the 21st century*, Vol. 14, 84-93.

- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values individual and societal*. NY: The Free Press.
- Sarı, M. & Sadık, F. (2011). Öğretmen adaylarının demokrasi algıları. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 2.
- Schafersman, Steven D. (1991). *An Introduction to critical thinking*. 11.03.2012 tarihinde <http://smartcollegeplanning.org> adresinden erişilmiştir.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1990). *Toward a theory of the universal content and structure of values*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878-891.
- Siegel, H (1980). *Critical thinking as an educational ideal*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Extensions and cross-cultural replications, Boston.
- Siegel, Harvey (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education* (New York: Routledge).
- Siegel, H. (1992). On defining “Critical Thinker” and justifying critical thinking. *Philosophy of Education*.
- Smith, G. F. (2003). Beyond critical thinking and decision making: Teaching business students how to think. *Journal of Management Education*, 27: 24.
- Smith, K. M. (2009). Dualism within progressive pedagogies: the dynamic nature of democratic education. *Social Studies Review*, 38-44.
- South Africa Dept. Of Education (2002). *Values, education, and democracy: school-based research report: opening pathways for dialogue*. Dept. of Education: Michigan Üniversitesi.
- Spring, J. (2010). *Özgür eğitim*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Stanovic, K. E. & West, R. F. (1997). Reasoning independently of prior belief and individual differences in actively open-minded thinking. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 89, No. 2, 342-357.
- Steinberg, K. & Norris, K. E. (2011). Assessing civic mindedness. *Association of American Colleges & Universities*, Vol. 14, No. 3, 12-14.
- Sternberg, R. J. (1986). Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement. *ERIC Document*, 272882.
- Streib, J. T. (1992). *History and analysis of critical thinking*. Unpublished Doctorate Thesis Memphis State University.
- Sulaiman, W. S. W., Rahman, W. R. A. & Dzulkifli, M. A. (2009). *Relationship between critical thinking dispositions, perceptions towards teachers, learning approaches and critical thinking skills among university students*, The 4th International Postgraduate Research Colloquium.
- Şahin-Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, Cilt. 35, Sayı. 156, 71-83.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, Vol. 1, No. 2.
- Şişman, M. (2006). *Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türkiye eğitim sisteminin değişmeyen miti*. Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Şişman, M., Güleş, H. & Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Thomas, I. (2009). Critical thinking, transformative learning, sustainable education, and problem-based learning in universities, *Journal of Transformative Education*, 7: 245.
- Titus, D. (1996). *Teaching democratic values which unity and diversity in pluralistic society*. Paper presented at the Meeting of the Association of Teacher Educators, Tarpon Springs, FL, August.

- Troldahl, V. & Powell, F. (1965). A short-form dogmatism scale for use in field studies, *Social Forces*, 44, 211-215.
- Tümkiye, S. & Aybek, B. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sosyo Ekonomik Düzeyleri Açısından İncelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 17, Sayı 2, 387-402.
- Tümkiye, S., Aybek, B. & Aldağ, H. (2009). An investigation of university students' critical thinking disposition and perceived problem solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, Issue 36, 57-74.
- Tümkiye, S. (2012). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 215-234.
- Tsui, L. (1999). Courses and instruction affecting critical thinking, *Research in Higher Education*, Vol. 40, No. 2.
- Veugelers, W., & Kat, E. D. (2003). Moral and democratic education in public primary schools. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education, *Compare*, Vol. 37, No. 1, 105–119.
- Walker, E. S. (2003). Active learning strategies to promote critical thinking, *Journal of Athletic Training*, 38 (3):263–267
- Wang, Q., Woo, H. L. & Zhao J. (2009). Investigating critical thinking and knowledge construction in an interactive learning environment. *Interactive Learning Environments*, Vol. 17, No. 1, 95–104.
- Weinstein, M. (1991). Critical thinking and education for democracy. *Educational Philosophy and Theory*, 23: 9–29.
- Weinstock, M., Assor, A. & Broide, G. (2009). Schools as promoters of moral judgment: the essential role of teachers' encouragement of critical thinking. *Soc Psychol Educ* 12:137–151.

- Wolcott, S. K., Baril, C. P., Cunningham, B. M., Fordham, D. R. & Pierre, K. S.(2002). Critical thought on critical thinking research, *Journal of Accounting Education*, 20, 85-103.
- Wyett, J. L. (1997). New teachers for a new mission: Democratic classrooms. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Washington.
- Yamaguchi, M. ve and Maguth, B. (2005). Students as critical thinkers: Multidimensional citizenship in a global era, *Ohio Council for the Social Studies*, 31-38.
- YAZICI, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 36, Sayı. 159, 165-178.
- Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu (2005).07.03.2012 tarihinde [ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu\[1\].pdf](http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu[1].pdf) adresinden erişilmiştir.
- Yenice, N. (2011). Investigating pre-service teachers' critical thinking disposition in terms of different variables. *European Journal of Social Sciences*, 20 (4) , 593-603.
- Yeşil, R. & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84.
- Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt. 9, No. 21, 147-170.
- Zayıf, K. (2008). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Değerli Öğretmen Adayları;

Bu çalışmanın amacı sizlerin eleştirel düşünme eğilimlerinizi ve demokratik değerlerinizi tespit edebilmektir. Elinizdeki anket, hiç bir şekilde bilginizi ölçmeye yönelik olmadığı ve verdiğiniz yanıtlardan dolayı size not verilmeyeceği için cevap verirken herhangi bir tedirginlik hissetmenize gerek yoktur. Size verilen bu anket formundaki her bir maddeyi okuyup anladıktan sonra, kendi düşüncelerinizi yansıtacak şekilde seçeneklerden yalnızca birini işaretleyiniz. Vereceğiniz cevaplar yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır ve araştırmacılar dışında kimseyle paylaşılmayacaktır.

Gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Ufuk ULUÇINAR

Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Bölüm:

Sınıf düzeyi:

Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği

		Hiç	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1.	Kişiler hakkında değerlendirme yaparken tarafsız olmaya çalışırım.					
2.	Bir problemde nedenleri sorgulamak, onu çözmede etkili bir araçtır.					
3.	Merak ettiğim bir konu hakkında çok az şey bilsem de, yine de başkasına danışmam.					
4.	Yeni bir şeyleri sorgulamaktan zevk alırım.					
6.	Hatalarımı düzeltmeye özen gösteririm.					
7.	Çözümü zor olan sorulara yanıt verirken acele etmemek gerektiğine inanırım.					
8.	Bir insanla hakkında iyi ya da kötü olarak değerlendirme yapmak için onunla ilgili tüm gerçeklere ulaşmaya çalışırım.					
9.	Bir tartışma programındaki üstü kapalı anlamları tespit etmeye çalışırım.					
10.	Felsefi, karmaşık yapıda olan metinleri okumaktan kaçınmam.					
11.	Bilimle birlikte gelen yenilikleri yakından takip etmeye çalışırım.					
12.	Yeni çıkan film, müzik ve kitapları takip etmeye çalışırım					
13.	Öğrenmelerin çoğu zaman bilgilerin sorgulanması ile gerçekleştiğine inanırım.					
14.	Bana biri bir şeyi doğruymuş gibi söylediğinde “nereden biliyorsun” diye sorma gereği duyarım.					
15.	Birçok farklı etkinlikle uğraşmaktan zevk alırım.					
16.	En güçlü özelliklerimden biri meraklı olmamdır.					
17.	Bir konuyu çok iyi biliyor olsam da başkasına başvurma ihtiyacı duyarım.					
18.	Muhafif görüşteki kişilerin düşünceleri, benim düşüncelerimle uyuşmasa da konuşmasını sonuna kadar dinlerim.					
19.	Farklı dünya görüşünden olan arkadaşarımla iyi geçinemem.					

Öğretmen Adayları Demokratik Değerler Ölçeği

Bu bölümünde “ <i>eğitim yaşamı</i> ” na ilişkin cümleler yer almaktadır. Lütfen, işaretleme yaparken her bir cümlenin ifade ettiği durumu göz önünde bulundurarak sizin görüşünüzü en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Öğrenciler kendilerini hazır hissettikleri zaman sınava girmeli					
2	Derslerle ilgili proje ve ödev konularını öğrenciler belirlemeli					
3	Okul kantininin işletilmesi ile ilgili kuralları öğrenciler belirlemeli					
4	Sınıfta tartışmaları için yeterli zaman ayrılmalı					
5	Sınıf ortamı öğrenci tercihleri doğrultusunda hazırlanmalı					
6	Sınav türüne karar verilirken öğrenci görüşleri dikkate alınmalı					
7	Her öğrenci oturma yerini kendisi belirlemeli					
8	Öğrencilere bilgiye erişim kolaylığı sağlanmalı					
9	Öğrencilere bilgiye erişim yolları öğretilmeli					
10	Öğrencilere kendi potansiyellerini geliştirme yolları öğretilmeli					
11	Öğrencilere sınavdan neden düşük not aldıkları açıklanmalı					
12	Yoksul öğrencilere eğitim için gerekli maddi yardım yapılmalı					
13	Hasta olan bir öğrenci için tedavi olanakları sağlanmalı					
14	Okuldaki disiplin kuralları öğrencilere açıklanmalı					
15	Öğrenciler sınav sonuçlarına ilişkin bilgilendirilmeli					
16	Öğrenciler özellikleri açısından birbiriyle karşılaştırılmamalı					
17	Başarı durumları birbirinden farklı olan öğrenciler birlikte çalışma yapmalı					
18	Öğretmen öğrencilerin bireysel çalışmalarına destek olmalı					
19	Sınıftaki öğrenciler birbirlerinin farklı özelliklerinden yararlanmalı					

20	Araç-gereç kullanımını öğretmen ve öğrenciler birlikte planlamalı					
21	Öğretmen sorunların çözümünde öğrenciyle işbirliği yapmalı					
22	Sorunların çözümü için öğrenciler teşvik edilmeli					
23	Başkalarının amaçlarının gerçekleştirilmesine yardımcı olunmalı					
24	Öğrencilerin okuldaki sorunların çözümü için getirdiği öneriler sınıfta tartışılmalı					