

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education) 44, 47-63 [2018]  
doi: 10.9779/PUJE.2018.205



## Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi\*

### Analysis of Pre-Service Teachers' Attitude Toward Critical Thinking in Terms of Several Variables

Nevin AKKAYA\* Cenan İŞÇİ\*\* Fatma SUSAR KIRMIZI\*\*\*

• *Geliş Tarihi:* 24.01.2018 • *Kabul Tarihi:* 19.04.2018 • *Yayın Tarihi:* 01.07.2018

#### Öz

Eleştirel düşünce şüpheci, analitik, mantıksal ve bağımsız düşünmedir. Eğitim sisteminin önemli bir yapı taşı olan öğretmenlerin bu konudaki yetkinlikleri oldukça önemlidir. Bu araştırmanın amacı 1. ve 3. sınıfta eğitim görmekte olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine ilişkin tutumlarını farklı değişkenler açısından incelemektir. Araştırma öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik tutumlarını tespit etmeye yönelik olduğundan bu çalışmada, nicel çalışmada sıkça kullanılan betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli temele alınmıştır. Bu çalışma 1. ve 3. sınıfta öğrenim görmekte olan sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği adayları ile yürütülmüştür. Araştırmaya toplamda 691 öğretmen adayı (kız=394, erkek=297) katılmıştır. Araştırmada Saracaloğlu ve Yılmaz (2011) tarafından geliştirilmiş olan “Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği (EDTÖ)” kullanılmıştır. Ölçek toplamda dört boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır. Araştırmaya göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumları öğrenim gördükleri üniversiteye, öğrenim gördükleri programa, sınıf düzeylerine ve yaşadıkları bölgeye göre herhangi bir farklılık göstermemektedir. Diğer taraftan bir yılda okunan kitap sayısı değişkenine göre öğretmen adaylarının tutumları yılda 21 ve üzeri kitap okuyanlar lehine farklılık göstermektedir.

**Anahtar sözcükler:** eleştirel düşünme, tutum, türkçe öğretmeni, sınıf öğretmeni.

#### Abstract

Critical thinking is a way of thinking that is skeptical, analytical, logical and independent. As an crucial component of education system, qualifications of teachers in critical thinking is important. The purpose of this study is to investigate first and third grade pre-service teachers' attitudes toward critical thinking ability in terms of several variables. As a commonly used descriptive research method, this study is a survey aiming to measure pre-service teachers' attitudes toward critical thinking ability through quantitative analyses. The participants are first and third grade pre-service teachers studying Primary Education and Turkish Education. Sample has 691 pre-service teachers (394 female and 297 male) as participants. In this study, Critical Thinking Attitude Scale (CTAS) developed by Saracaloğlu and Yılmaz (2011) was used to data collection instrument. This scale has four dimensions and 19 items. According to results of analyses, pre-service teachers' attitudes toward critical thinking is differ from their university, programme, grade level and region. On the other hand, their attitudes toward critical thinking seem to be higher, favourably in participants who reads 21 or more books in one year.

**Keywords:** critical thinking, attitude, Turkish teacher, primary school teacher.

#### Önerilen Atf Bilgisi:

Akkaya, N , İşçi, C. ve Susar Kırmızı, F . (2018). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 47-63.

\*Bu çalışmanın bir kısmı İspanya/Málaga'da düzenlenen “4th International Conference On Primary Education (18-24 Eylül 2017)” isimli bilimsel toplantıda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*Doç. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, nevin\_akkaya@yahoo.com

\*\*Arş. Gör. Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, cenan\_6@hotmail.com

\*\*\* Prof. Dr. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, fatmas\_30@yahoo.com

## Giriş

Tutum, strateji ve beceri ile detaylandırılan eleştirel düşünme 21. Yüzyıl Becerilerini Değerlendirme ve Öğretme Projesine (ATCS, 2010) göre farklı düşünme becerileri arasında üst düzey düşünmeyi gerektiren bir yapıya sahiptir. Amerikan Kolejler ve Üniversiteler Birliği (The Association of American Colleges and Universities-AACU) eleştirel düşünmeyi, bir fikrin ya da sonucun kabul ya da formüle edilmesinden önce konuların, fikirlerin, eserlerin, olayların kapsamlı bir şekilde araştırıldığı bir zihinsel alışkanlık olarak tanımlar (AACU, 2015). Çok sayıda araştırmacı eleştirel düşünmeyi yansıtıcı ve mantıksal düşünme şeklinde ele alır ve eleştirel düşünmeyi; problemin ve olayların mantıksal olarak çözülmesini sağlayan beceri ve eğilimler kümesi olarak ifade eder (Dewey, 1910; Ennis, 1985; Glaser, 1941; Gotoh, 2016). Rudd'a (2007) göre eleştirel düşünme "karar verirken, bir sorunu çözerken ve temel kavramları öğrenirken kullanılan analitik, amaçlı ve yansıtıcı düşünme yoludur." Eleştirel düşünebilmek için bir takım zihinsel ve duygusal işlemleri de yapmak gerekmektedir. Akıl yürütmenin kullanılması eleştirel düşünmede etkili olabilmektedir.

Eleştirel düşünmede, var olan problemin tespit edilmesi, problemin çözümü için denencelerin formüle edilmesi, sürece ilişkin ilgili verilerin toplanması, elde edilen veriler ışığında denencelerin değerlendirilmesi ve son olarak da daha önce yapılmış olan tartışmalardan bağımsız bir şekilde sonuç ve tartışmaların türetilmesi gerekmektedir (Craver, 1999:1-2). Eleştirel düşünen birey ulaştığı veriyi tüm yönleriyle irdeleyebilmektedir. Eleştirel düşünme belirli aşamalarla geliştirilebilen uzun bir süreçtir. Ennis'e (1989) göre eleştirel düşünme üç aşamada meydana gelmektedir. Birey bu aşamada başkaları ve çevre ile etkileşime girer. Etkileşim ile birlikte problem çözme süreci başlar. İkinci aşamaya geldiğinde önceki deneyimlerden de yola çıkılarak var olan bilgiler kullanılır ve akıl yürütme süreci başlar. Bu aşamada tümevarım- tümdengelim ve karar verme aracılığı ile çıkarsamalar yapılır. Üçüncü ve son basamakta ise birey inanıp inanmayacağı durumlar karşısında bir tavır ortaya koyar. Buna bağlı olarak bir karara ulaşır.

Gözlemeleme, muhakeme yapma, analiz etme, karar verme ve ikna etme becerilerini de geliştiren eleştirel düşünme bireyin; problemleri ve olayları derinlemesine inceleyerek farklı boyutlarda değerlendirmeler yapmasını sağlar (Cottrell, 2005). Eleştirel düşünme negatif düşünme ya da hoşlanmama eğilimi değildir. Eleştirel düşünen birey olumlu ve olumsuz yanları eşitlikçi bir anlayışla ele alır. Eleştirel düşünme, kanaatleri tarafsız ve önyargısız bir şekilde değerlendirmeyi gerektirir. Bu nedenle birey; eleştirel düşünme aşamasında problemlerin ve olayların yalnızca olumsuz yönlerini tespit etmekle yetinmez, mantıksal bir süreç içinde olumlu yönlerini de ele alır. Üzerinde düşünülen konuyu farklı boyutları ile ele alarak nesnel bir şekilde ortaya koyar ve net bir tanım yapılmasını mümkün kılar (Haskins, 2006). Eleştirel düşünme yalnızca kusur bulma niyetiyle gerçekleştirilen negatif bir eylem değildir.

Eleştirel düşünen bir birey soru sormayı en iyi şekilde bilir, herhangi bir konuda bilgi eksiği olduğunu düşündüğünde bunu açık yüreklilikle ifade eder. Başkalarının yaptığı fikir alışverişini sağlıklı bir şekilde değerlendirir. Yeni bilgiler öğrenip kendini geliştirmek için oldukça heyecanlıdır. Eleştirel düşünenler aynı zamanda araştırmacıdır. Sorunun nedenlerine inmeye çalışır, başkalarının düşüncelerine değer verir, dürüstlük ön plandadır ve daha da önemlisi sabit fikirli değildir. Kendi düşünceleri ile başkalarının düşünceleri arasında sağlıklı karşılaştırmalar yapabilir. Paul & Elder'in de (2005) ifade ettiği üzere eleştirel düşünme becerisine sahip birey farklı düşünce sistemlerine sahip bireylere karşı açık fikirlidir. Aydın (2000) eleştirel düşünmenin özelliklerini ise şu şekilde sıralamaktadır: 1. Eleştirel düşünmede değişkenler arasında mantıksal açıdan anlamlı ilişkiler kurulur ve anlamsız bağlantılar elenir. 2. Bir bilgi kümesinden yeni bilgiler üretilerek geliştirilen çözüm önerilerinin geçerliklerini doğrulama ve yanlışlama yapılır. 3. Düşünme süreçlerine yaratıcılık, esneklik ve geliştirilebilirlik becerisi yansıtılır. 4. Soruna çok boyutlu ve bütünsel bir şekilde yaklaşılır. 5.

Değişkenler arasında anlamsal ve yapısal tutarlılık taşıyan ilişkiler kurulur, bunlara uygun sayı ve nitelikte gözlemler yapılır ve ardışık olarak testler gerçekleştirilir. 6. Doğrulan sonuçlarına göre aşamalı olarak problem alanı sınırlandırılır, sorun tanımlanır ve geçerli çözümler raporlaştırılır.

Eleştirel bir düşünür olmak için, eleştirel düşünme becerilerini bilmek kadar eleştirel düşünmeyi engelleyen şeyleri bilmek ve tanımak da önemlidir (Gündoğdu, 2009). Eleştirel düşünmeyi engelleyen pek çok etken bulunmaktadır. Başarısızlık korkusu, kendi yaşamını yönetme eksikliği, seçici düşünme, konuya ilişkin olarak yeterli bilgiye sahip olmama eleştirel düşünmenin gelişimine engel olabilir. Herhangi bir konuda ön yargılı olunmasına neden olan yerleşik dilsel kalıplar, dilde anlam karmaşasına yol açan kapalı ifadeler; ben-merkezci ve grup ya da toplum-merkezci düşünme; öz güven eksikliği gibi nedenler eleştirel düşünme üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir (Aliakbari ve Sadeghdaghighi, 2013; Haskins, 2006; Gündoğdu, 2009). Eleştirel düşünme becerisi gelişmiş olan bireyler, başka düşünceleri inceleme, ortaya konulan savlara kanıt arama, savları analiz etme, sorgulama, ulaşılan bulguları ortaya koyma, sınıflandırma, ulaştığı bilgilerin önemini açıklama, anlamı belirginleştirme, kendini değerlendirme, kendini düzeltme ve çıkarım yapma gibi zihinsel süreçleri çalıştırmada oldukça başarılıdır (Facione, 1990: 4). Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için bunu engelleyen birtakım durumları bilmek de bu beceriyi geliştirmede etkili olmayabilir. Eleştirel düşünceyi engelleyici öğeleri bilmenin de ötesinde eleştirel bir düşünür olma isteği ve tutumu içinde olmak dahası bunu yaşamın merkezine koymak iyi bir eleştirel düşünür olmak için oldukça önemlidir (Haskins, 2006). Plan yapmaya isteklilik, esneklik, sebatkârlık, kendi kendini düzeltmeye hazır olmak, uzlaşıcılık, alçakgönüllülük, bağımsız düşünme, açık fikirlilik, sağlıklı bir şüphecilik gibi tutumlar önemli eleştirel düşünme tutumlarıdır (Halpern, 2002). Eleştirel düşünmenin geliştirilmesinin uzun soluklu bir süreç olduğu da gözlerden uzak tutulmamalıdır.

Bilgiye ulaşmada, bilgiyi kullanmada, belirlenen hedeflere ulaşmada düşünme süreçlerinin öz denetimli bir şekilde kullanımını gerektiren eleştirel düşünme birçok araştırmacıya göre öğrenilebilir, öğretilir, geliştirilebilir bir niteliğe sahiptir. Özellikle öğrenme ve öğretme stratejileri bu eleştirel düşünmenin geliştirilmesi sürecinde oldukça etki olabilmektedir (Ennis, 1991; Fahim & Ghamari, 2011; Fisher, 1998; Paul, 1995; Şenşekerci ve Bilgin, 2008). Sınıf içi ve dışı uygulamalarla geliştirilebilen ve ömür boyu sürecek bir beceri olan (Bataineh ve Alazzi, 2009; Innabi ve El Sheikh, 2007; Paul, Elder ve Bartell, 1997) çağdaş bir insanın taşıması gereken en önemli niteliklerden birisidir. Eleştirel düşünmenin aynı zamanda öğretmen adaylarında da öncelikli olarak bulunması beklenir ve istenir. Eleştirel düşünen bir öğretmen kendisi gibi eleştirel düşünebilen bireylerin yetişmesinde etkili olabilir. Bu nedenle öğretmen adaylarında eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi, sorgulayan bir nesil yetiştirilmesinde oldukça önemlidir.

Olaylar arasında bağlantı kuran, çıkarım yapan, hoşgörülü bir biçimde doğruyu arayan öğretmen adayları daha duyarlı, daha yapıcı bir bakış açısıyla kendilerine duydukları güveni inşa eder. Kendisiyle ve çevresiyle barışık, kendine güvenen, yeni şeyler öğrenme eğilimi içerisinde olan, sorgulayıcı bir bakış açısına sahip öğretmen adayı etkili bir eleştirel düşünme becerisine sahiptir. Eleştirel düşünen bireyler sorun çözme becerisi gelişmiş, sorgulayıcı araştırmacılık yönü olan, neye inanıp ne yapacağını kararlaştırma üzerinde yoğunlaşabilen, mantıklı ve tutarlı bir şüphecilik içindedir (Ay ve Akgöl, 2008). Dolayısı ile eleştirel düşünen bir öğretmen de aynı tavır içerisinde yetiştireceği öğrencilere eleştirel düşünme becerisi öğretebilir. Böylece çağdaş bir toplumun gereksinim duyduğu değişik koşullara uyum sağlayabilecek, esnek düşünebilecek, sorgulayabilecek, yaratıcı, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, problem çözebilen, insanlara saygılı ve düşüncelere hoşgörü ile bakabilen becerilere sahip sorumlu vatandaşlar yetiştirecektir.

Kendine güvenen öğretmen adayı tarafsız ve önyargısız bir şekilde açık fikirlilikle olaylara yaklaşabilir. Eleştirel düşünen öğretmen adayı, öğrencilerinde de eleştirel düşünmeyi geliştirebilir. Çünkü Gotoh'un (2016) ifade ettiği üzere öğrencinin, eleştirel düşünme becerisini geliştirebilmesi için kendini değerlendirebilmesi önemlidir. Eğitim öğretim sürecinde öğrenci bu durumu rol model aldığı öğretmeni tarafından edinebilir. Bu nedendir ki öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarının incelenmesi etkili düşünmesini bilen eğitimcilerin yetiştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmanın amacı 1. ve 3. sınıflarda öğrenim gören Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarını farklı değişkenler doğrultusunda incelemektir. Amaca bağlı olarak şu alt problemler oluşturulmuştur.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumları;

1. “Eğitim gördüğü üniversiteye” göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
2. “Eğitim gördüğü programa” göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
3. “Sınıf düzeylerine” göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
4. “Yaşadıkları bölgeye” göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
5. “Okudukları kitap sayısına” göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Araştırmacılar alt problemleri belirlerken öğrencilerin “eğitim gördüğü üniversite” değişkeninin önemli olduğunu öngörmüştür. Çalışmanın yapıldığı 1. üniversitenin daha büyük bir kentte olması, öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavında daha yüksek puan almalarının eleştirel düşünme sürecinde etkili olup olmayacağı düşünülmüştür. Ege Bölgesinde yer alan iki farklı üniversitenin öğrencilerinin eleştirel düşünme tutumlarının farklı olup olmayacağı araştırmaya değer bir değişken olarak görülmüştür.

Sınıf eğitimi bireylerin eğitiminde temel bir yapı taşıdır. İlkokulda 1. ve 4. sınıflardaki çocuklarda kazandırılması gereken amaç ve kazanımlarında Türkçe temel beceriler arasında önemli bir yer tutmaktadır. Eleştirel düşünme becerisini kazandırmak her iki bölümün de asli sorumlulukları arasında değerlendirilebilir. Türkçe ise bireyin kendini ifade etmesinde, okuduğunu anlamasında, bütün derslerde başarılı olmasında oldukça önemlidir. Diğer taraftan Türkçe, eğitimin her aşamasında yer alan ve oldukça da önemsenen bir derstir. Dil becerilerinin, bireylerin öğrenmesinde doğrudan etki gücüne sahip olması dersin önemini daha da arttırmaktadır. Bu nedenle sınıf eğitimi ve Türkçe eğitiminde yetişen öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi önemli bir değişken olarak görülmüştür.

Eğitim Fakültelerinde 1. sınıfta öğrenim gören öğrenciler lise bilgileri ile gelmekte ve yıllara yayılmış bir şekilde genel kültür, özel alan ve meslek bilgisi dersleri kapsamında eğitim görmektedir. Öğretmen adaylarının derslerde geçirmiş olduğu her öğrenme yaşantısı onların dünya görüşlerinin şekillenmesinde ve bakış açılarının zenginleşmesinde oldukça etkili olmaktadır. Şişman'a (1999) göre öğretmen adayları eğitimleri boyunca elde ettikleri kazanımlar sayesinde geniş bir dünya görüşüne sahip olmalıdır. Diğer taraftan olayları, bireyleri, içinde yaşadığı toplumu ve dünyayı ilgilendiren birtakım sorunları görebilme, bunlar için çözüm yolları düşünebilme yetisini geliştirmelidir. Bu nedenle 1. ve 3. Sınıfta öğrencin görmekte olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumları değerlendirilmeye değer bir değişken olarak görülmüştür. Diğer taraftan öğretmenliğe atanma sınavının 4. sınıfları oldukça meşgul ediyor olması ve bu öğrenci grubuna ulaşmanın zorlukları da göz önünde bulundurulmuştur. Bu nedenle 3. sınıf öğrencilerine ulaşmak tercih edilmiştir. Alan yazında birçok çalışmada üniversite öğrencilerinin öğrenim gördüğü sınıf düzeyinin eleştirel düşünme becerilerini etkileyip etkilemediği araştırılmıştır (Alper 2010; Bayrak, 2014; 2011; Ocak, Eymir ve Ocak, 2016; Yüksel, Uzun ve Dost 2013). Tüm bunlara bağlı olarak 1. ve 3. sınıfta öğrenim

görmekte olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik tutumları değerlendirilmek istenmiştir.

Öğretmen adaylarının eleştirel beceri düzeylerini etkileyebilecek değişkenlerin arasında sürekli yaşadıkları yerin olabileceği de düşünülmektedir. Tümkaya ve Aybek'e (2008; 390) göre de "eleştirel düşünmeyi etkileyen önemli faktörlerden birisi de çocuğun içinde doğup büyüdüğü ve onun kişiliğinin oluşmasını sağlayan toplumun kültürüdür. Her toplumun kendine özgü gelenek, görenek ve toplumsal normlar anlayışı bir başka deyişle kültürü vardır. Bu kültürel yapı bireyde eleştirel düşünmenin gelişmesinde etkili faktörlerden birisidir." Nitekim bazı araştırmalar, toplumun en küçük birimi olan ailenin, içinde yaşanan kültürün temel özelliklerinin bireylerin düşünme süreçlerini yönlendirdiği, bireylerin eleştirel düşünmesinde olumlu ya da olumsuz yönde etkili olduğu ortaya konulmuştur (Sungur, 1997). Dolayısıyla öğretmen adaylarının sürekli yaşadığı yerin eleştirel düşünme düzeylerine olan etkisinin araştırılması önemli bir değişken olarak görülmüştür. Bu araştırmada "yaşanılan bölge" ifadesinde öğretmen adayının üniversiteye girmeden önce yaşadığı ilin yer aldığı coğrafi bölge kastedilmektedir.

Zihinsel becerilerinin gelişmesi ile okuma alışkanlığı arasında sıkı bir ilişki vardır. Alan yazındaki araştırmalarda okumaya yönelik tutum ile eleştirel düşünme arasında düşük düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur (Özdemir, 2005). Bir diğer araştırmada ise sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları arttıkça eleştirel düşünme düzeylerinin arttığı, kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları azaldıkça eleştirel düşünme düzeylerinin de azaldığı tespit edilmiştir (Gökkuş ve Delican, 2016). Eleştirel düşünme becerisi ve okumaya yönelik tutum birbirini doğru orantılı bir şekilde etkileyebilmektedir. Okumaya yönelik tutumun yüksek olması bireylerin okuma alışkanlığını ve ilgisini arttırmaktadır. Okuma alışkanlığının niteliği ise eleştirel düşünme becerisinin gelişmesinde etkili olan en önemli etkenlerden birisi olarak görülebilir. Buna bağlı olarak öğretmen adaylarının "bir yılda okuduğu kitap sayısı" önemli bir değişken olarak öngörülmüştür.

### Yöntem

Bu çalışmada katılımcıların belli bir konuya yönelik tutumları tespit edilmeye çalışıldığı için nicel araştırmalarda başvurulan tarama modeli (survey) tercih edilmiştir. Verilerin elde edilmesi sürecinde de anket tekniğinden yararlanılmıştır (Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Büyüköztürk, Çakmak, Ekiz, 2009). Tarama modeli büyük bir topluluğun bir konu ile ilgili görüşlerinin ya da özelliklerinin (inanç, bilgi, tutum, kaygı, ilgi, vb.) betimlenmesi için kullanılır (Büyüköztürk vd., 2012, s. 177). Bu çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumları tespit edilerek ve farklı değişkenlere göre karşılaştırılmıştır.

### Çalışma Grubu

Bu çalışma; 2016-2017 eğitim öğretim yılının Güz döneminde, araştırma olanaklarına erişim nedeniyle belirlenen iki üniversitenin Eğitim Fakültelerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 1. üniversiteden 313; 2. Üniversiteden ise 378 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma sınıf ve Türkçe öğretmenliği, 1. ve 3. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıyla yapılmıştır. Araştırmaya toplamda 691 öğretmen adayı (kız=394, erkek=297) katılmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri Saracaloğlu ve Yılmaz (2011) tarafından geliştirilmiş olan “Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği (EDTÖ)” ile elde edilmiştir. Ölçek geliştirilmesi sürecine 17 farklı üniversiteden 1342 öğrenci katılmıştır. Ölçek toplamda dört boyut (denence kurma, kanıta dayalı karar verme, sorunu tanıma, bilgi toplama) ve 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer 19 maddeye ilişkin faktör yükleri .536 ile .744 arasında değişmektedir. Ölçek toplamda dört boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır. Aşağıda ölçeğin alt boyutlarında yer alan örnek maddelere de yer verilmiştir.

**Tablo 1. Ölçeğin Alt Boyutlarında Yer Alan Maddelerden Örnekler**

Alt Boyutlar ve Örnek Maddeler	Faktör Yüğü	Anti-İmaj Korelasyon Katsayısı	Ortalama	Standart Sapma
Denence Kurma				
Bir görüşün doğruluğu o görüşe katılan kişi sayısına bağlıdır.	.678	.630	3.68	1.05
Karşıt görüşleri anlamaya çalışmak zaman kaybıdır.	.574	.744	4.13	.92
Kanıta Dayalı Karar Verme				
Bir sorunun çözümü için aklıma ilk geleni uygulayım.	.622	.865	2.92	.99
Bildiğimden şaşmam.	.813	.768	3.30	1.06
Sorunu Tanıma				
Her şeyin bir nedeni vardır.	.728	.740	4.37	.76
Bir sorunu çözmek için önce sorunu anlamak gerekir.	.503	.848	4.55	.66
Bilgi Toplama				
Yeterli bilgi olmadan karar vermem.	.771	.736	3.80	.82
Karar vermeden önce farklı kaynaklardan bilgi toplayım.	.767	.789	4.03	.79

Boyutlarda yer alan maddelerin faktörün geneli ile pozitif yönde ve olumlu bir ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçekten alınacak toplam puan 1 ve 95 aralığında değişmektedir. Dört faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans %47,88’dir. Ölçekte yer 19 maddeye ilişkin faktör yükleri .536 ile .744 arasında değişmektedir. Bu araştırmada Ölçeğin tümüne ilişkin elde edilen cronbach’s alpha güvenirlik katsayısı ise,81’dir.

Yapılan bu araştırma kapsamında da EDTÖ’ye doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak güvenirliği yeniden gözden geçirilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği üniversitelerin dışında, farklı bir üniversitede sınıf öğretmeni (n=103) ve Türkçe öğretmeni (n=81) adaylarına ulaşılmış ve toplamda 184 katılımcıya (Kız= 124; erkek=60), gönüllülük esasına göre ölçek uygulanmıştır. Katılımcılardan 85’i 1. Sınıfta; 99’u ise 3. sınıfta öğrenim görmektedir. Yapılan faktör analizinde EDTÖ maddelerinin yine 4 boyutta toplandığı belirlenmiştir. Analizlerde 1. boyutta 7 maddenin (faktör yük değerleri ,77 ile ,71 arasında değişmektedir); 2. boyutta 5 maddenin (faktör yük değerleri 71 ile ,69 arasında değişmektedir.); 3. boyutta 4 maddenin (faktör yük değerleri ,66 ile ,62 arasında değişmektedir); 4. boyutta 3 maddenin (faktör yük değerleri ,53 ile ,52 arasında değişmektedir) yer aldığı tespit edilmiştir. En yüksek faktör yük değeri ,77; en düşük faktör yük değeri ise,53’tür. Bu analizler kapsamında Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı ise ,87 olarak tespit edilirken esas uygulama sonrasında Cronbach’s Alpha değerinin ,81 olduğu belirlenmiştir.

## Verilerin Analizi

EDTÖ, öğrencilerin boş zamanlarında gönüllülük esaslı temel alınarak uygulanmıştır. Toplanan veriler araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış ve analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde aritmetik ortama, standart sapma, cronbach's alpha, t-testi ve varyans çözümlemeleri gerçekleştirilmiştir. Analizler yapılırken SPSS 22 paket programından yararlanılmıştır.

## Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, veriler analiz edilmiş, analiz sonuçları alt problemler ile ilişkilendirilerek yanıtlanmıştır. Analiz edilmiş veriler tablolar haline dönüştürülmüş ve yorumlar yapılmıştır. Öğrencilerin eğitim gördüğü üniversite değişkenine ilişkin yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2. Eleştirel Düşünmeye İlişkin Tutum Ölçeği Puanlarının Eğitim Görülen Üniversiteye Göre T-Testi Sonuçları**

Üniversite	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
ÜNİ1	313	84,72	313	689	,69	,48
ÜNİ2	378	84,49	378			

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarının üniversite değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir  $t(689)=-,69$ ,  $p>0,05$ . Her iki üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarının tutumları benzer niteliktedir.

Ölçekten elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen analizler sonucunda deneye kurma boyutunda  $t(689)=-,398$ ,  $p=,690$ ,  $p>0,05$ ; kanıta dayalı karar verme boyutunda  $t(689)=1,44$ ,  $p=,150$ ,  $p>0,05$ ; sorunu tanıma boyutunda  $t(689)=-,778$ ,  $p=,437$ ,  $p>0,05$  ve bilgi toplama boyutunda da  $t(689)=-,926$ ,  $p=,355$ ,  $p>0,05$  öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Üniversite değişkeni göz önüne alındığında katılımcıların eleştirel düşünmeye ilişkin tutumları bütün alt boyutlarda benzer bir nitelik göstermektedir. Ölçekten elde edilen veriler doğrultusunda katılımcıların öğrenim gördükleri programa göre eleştirel düşünme tutumlarının değişip değişmediği incelenmiştir. Bunun için de EDTÖ'den elde edilen puanlara t-testi analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmaktadır.

**Tablo 3. Eleştirel Düşünmeye İlişkin Tutum Ölçeği Puanlarının Eğitim Görülen Programa Göre T-Testi Sonuçları**

Program	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Türkçe Öğrt.	342	84,59	4,26	689	0,16	,98
Sınıf Öğrt.	349	84,60	4,18			

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumları öğrenim gördükleri programa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir,  $t(689)=-,16$ ,  $p>0,05$ . Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumları benzer nitelikler taşımaktadır.

EDTÖ'den elde edilen veriler alt boyutlar için de analiz edilmiştir. Ortaya çıkan bulgulara göre deneye kurma boyutunda  $t(689)=-1,118$ ,  $p=,264$ ,  $p>0,05$ ; kanıta dayalı karar verme boyutunda  $t(689)=-,333$ ,  $p=,739$ ,  $p>0,05$ ; sorunu tanıma boyutunda  $t(689)=-,147$ ,  $p=,883$ ,  $p>0,05$  ve bilgi toplama boyutunda da  $t(689)=-,501$ ,  $p=,617$ ,  $p>0,05$  Türkçe ve sınıf eğitiminde

öğrenim gören katılımcıların eleştirel düşünmeye ilişkin tutumları arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Her iki bölümün öğrencilerinin eleştirel düşünmeye ilişkin tutumları; aldıkları derslerin içeriği, öğretim elemanlarının yaklaşımları gibi durumlardan etkilenmemiştir. Ölçekten elde edilen puanlar öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü sınıf düzeyi değişkeni açısından analiz edilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Eleştirel Düşünmeye İlişkin Tutum Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre T-Testi Sonuçları**

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
1. Sınıf	362	84,40	4,30	689	1,29	,19
3. Sınıf	329	84,81	4,12			

Tablo 4 incelendiğinde sınıf düzeyi değişkeni açısından öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir  $t(689)=1,29$ ,  $p>0,05$ . Her iki üniversitede de öğrenim görmekte olan 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin tutumları benzerdir. Öğrenim hayatında 3. sınıfa gelmiş öğretmen adayların tutumları 1. sınıftaki adayların tutumları ile karşılaştırıldığında farklılık olmadığı görülmektedir. EDTÖ'den elde edilen veriler sınıf düzeyi değişkenine göre de alt boyutlarda analiz edilmiştir. Yapılan analizlere göre denence

kurma boyutunda  $t(689)=1,45$ ,  $p=,146$ ,  $p>0,05$ ; kanıta dayalı karar verme boyutunda  $t(689)=-,855$ ,  $p=,393$ ,  $p>0,05$ ; sorunu tanıma boyutunda  $t(689)=-1,27$ ,  $p=,201$ ,  $p>0,05$  ve bilgi toplama boyutunda da  $t(689)=,111$ ,  $p=,912$ ,  $p>0,05$  sınıf düzeyi dikkate alındığında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının yaşadıkları bölgeye yönelik eleştirel düşünmeye ilişkin tutumları değerlendirilmiştir. Yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 5'te sunulmaktadır.

**Tablo 5. Eleştirel Düşünmeye İlişkin Tutum Ölçeği Puanlarının Yaşanılan Bölgeye Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	32,83	6	5,47	,30	,93
Gruplar İçi	12255,12	684	17,91		
Toplam	12287,95	690			

Tablo 5 incelendiğinde analiz sonuçlarının öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumları arasında yaşadıkları bölgeye göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.  $F(6, 684)=,30$   $p>0,05$ . Başka bir deyişle öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumları birbirine benzemektedir. EDTÖ'den elde edilen puanlar alt boyutlar için de analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular ışığında denence kurma boyutunda  $F(6, 684)=,77$   $p>0,05$ ; kanıta dayalı karar verme boyutunda  $F(6, 684)=,343$   $p>0,05$ ; sorunu tanıma boyutunda  $F(6, 684)=,910$   $p>0,05$  ve bilgi toplama boyutunda da  $F(6, 684)=,525$   $p>0,05$  yaşanılan bölge değişkenine göre eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarının betimsel istatistiği Tablo 6'da verilmiştir.



**Tablo 6. Tutum Ölçeği Puanlarının Yaşanılan Bölgeye Göre Betimsel İstatistikleri**

Bölgeler	N	$\bar{x}$	SS
Marmara Bölgesi	30	84,40	4,45
Ege Bölgesi	498	84,61	4,25
Akdeniz Bölgesi	89	84,47	4,13
Doğu Anadolu Bölgesi	14	83,71	2,72
Güney Doğu Anadolu Bölgesi	13	85,76	4,14
Karadeniz Bölgesi	20	84,85	3,60
İç Anadolu Bölgesi	27	84,59	4,90

Tablo 6’da öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik tutumlarının ortalaması yaşadıkları bölgelere göre sıralanmıştır. Bu durumda en yüksek ortalamanın ( $\bar{x} = 85,76$ ) Güneydoğu Anadolu bölgesinden gelen öğretmen adaylarına; en düşük ortalamanın ( $\bar{x} = 84,40$ ) ise Marmara Bölgesinden gelen öğretmen adaylarına ait olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının bir yılda okuduğu kitap sayısına yönelik olarak tutumları değerlendirilmiş ve ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7’de sunulmaktadır.

**Tablo 7. Eleştirel Düşünmeye İlişkin Tutum Ölçeği Puanlarının Bir Yılda Okunan Kitap Sayısına Göre ANOVA Sonuçları**

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ölçeğin Tümü	Gruplar Arası	262,63	3	87,54	5,001	,002
	Gruplar İçi	12025,32	687	17,50		
	Toplam	12287,95	690			
Denence Kurma	Gruplar Arası	30,57	3	10,19	4,545	,004
	Gruplar İçi	1540,32	687	2,242		
	Toplam	1570,90	690			
Kanıtı Dayalı Karar Verme	Gruplar Arası	11,436	3	3,81	1,83	,139
	Gruplar İçi	1426,73	687	2,07		
	Toplam	1438,17	690			
Sorunu Tanıma	Gruplar Arası	30,32	3	10,10	3,31	,020
	Gruplar İçi	2093,16	687	3,04		
	Toplam	2123,49	690			
Bilgi Toplama	Gruplar Arası	46,34	3	15,44	5,115	,002
	Gruplar İçi	2074,64	687	3,02		
	Toplam	2120,99	690			

Tablo 7’de ölçeğin tümünde öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumları bir yılda okunan kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.  $F(3, 687) = 5,001$   $p < 0,05$ . Öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumları bir yılda okudukları kitap

sayısına göre değişmektedir. Alt boyular üzerinde gerçekleştirilen analizlere göre yalnızca kanıta dayalı karar verme boyutunda  $F(3, 684)=1,83$   $p>0,05$  öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Diğer taraftan denence kurma boyutunda  $F(3, 687)=4,54$   $p>0,05$ ; sorunu tanıma boyutunda  $F(3, 687)=3,31$   $p>0,05$  ve bilgi toplama boyutunda  $F(3, 687)=5,11$   $p>0,05$  bir yılda okunan kitap sayısı değişkenine göre eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlar arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin tümünde farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacı ile yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre farklılık üç grup arasındadır. Buna göre yılda 21 ve daha üzeri kitap okuyanlar ( $\bar{x}=85,69$ ) 1-5 arası kitap okuyanlar ( $\bar{x}=84,07$ ) ve hiç kitap okumayanlar ( $\bar{x}=82,81$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Kitap okuma oranı yükseldikçe eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarda da bir artış görülmektedir. Bu konuda yapılan betimsel istatistik sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8. Ölçeğin Tümü İçin Tutum Ölçeği Puanlarının Bir Yılda Okunan Kitap Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri**

Bir yılda okunan Kitap Sayısı	N	$\bar{x}$	SS
21 ve üzeri kitap okuyanlar	119	85,69	4,06
6-20 arası kitap okuyanlar	369	84,60	4,03
1-5 arası kitap okuyanlar	181	84,07	4,41
Hiç kitap okumayanlar	22	82,81	5,25

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik tutumlarının bir yılda okudukları kitap sayılarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Analiz sonuçları incelendiğinde en yüksek ortalamanın ( $\bar{x}=85,69$ ) yılda 21 ve üzeri kitap okuyanlara; en düşük ortalamanın ise hiç kitap okumayanlara ( $\bar{x}=82,81$ ) ait olduğu tespit edilmektedir. Denence kurma boyutu için farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile yapılan Scheffe testi sonucunda yılda 21 ve üzeri kitap okuyanlarla ( $\bar{x}=27,75$ ) 6-20 arası kitap okuyanlar ( $\bar{x}=27,21$ ) arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Denence kurma boyutu için yapılan betimsel istatistik Tablo 9’da sunulmaktadır.

**Tablo 9. Denence Kurma Boyutu İçin Tutum Ölçeği Puanlarının Bir Yılda Okunan Kitap Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri**

Bir yılda okunan Kitap Sayısı	N	$\bar{x}$	SS
21 ve üzeri kitap okuyanlar	119	27,75	1,47
6-20 arası kitap okuyanlar	369	27,21	1,50
1-5 arası kitap okuyanlar	181	27,43	1,45
Hiç kitap okumayanlar	22	27,72	1,77

Tablo 9’a göre en yüksek ortalama 21 ve üzeri kitap okuyanlara, en düşük ortalama ise 6-20 arası kitap okuyanlara aittir. Sorunu tanıma boyutunda farklılığın kaynağını bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre yılda 21 ve üzeri kitap okuyanlarla ( $\bar{x}=22,86$ ) hiç kitap okumayanlar ( $\bar{x}=21,90$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sorunu Tanıma boyutunda gerçekleştirilmiş olan betimsel istatistik Tablo 10’da sunulmaktadır.

**Tablo 10. Sorunu Tanıma Boyutu İçin Tutum Ölçeği Puanlarının Bir Yılda Okunan Kitap Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri**

Bir yılda okunan Kitap Sayısı	N	$\bar{x}$	SS
21 ve üzeri kitap okuyanlar	119	22,86	1,57
6-20 arası kitap okuyanlar	369	22,58	1,70
1-5 arası kitap okuyanlar	181	22,32	1,87
Hiç kitap okumayanlar	22	21,90	2,20

Tablo 10'da yer alan değerlere göre en yüksek ortalama 21 ve üzeri kitap okuyanlara, en düşük ortalama ise hiç kitap okumayanlara aittir. Bilgi toplama boyutunda da farklılığın kaynağını belirlemek amacı ile Scheffe testi yapılmış ve bu farklılığın 21 ve üzeri kitap okuyanlarla ( $\bar{x}=12,49$ ) hiç kitap okumayanlar ( $\bar{x}=11,18$ ) arasında olduğu tespit edilmiştir. Bilgi toplama boyutu için yapılmış olan betimsel istatistik bulguları aşağıda sunulmaktadır.

**Tablo 11. Bilgi Toplama Boyutu İçin Tutum Ölçeği Puanlarının Bir Yılda Okunan Kitap Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri**

Bir yılda okunan Kitap Sayısı	N	$\bar{x}$	SS
21 ve üzeri kitap okuyanlar	119	12,49	1,68
6-20 arası kitap okuyanlar	369	12,41	1,59
1-5 arası kitap okuyanlar	181	12,07	1,94
Hiç kitap okumayanlar	22	11,18	2,42

Tablo 11'e göre en yüksek ortalama yılda 21 ve üzeri kitap okuyanlara, en düşük ortalama ise yılda 1-5 arası kitap okuyanlara aittir. Kitap okuma oranına bağlı olarak ortalamanın da arttığı görülmektedir.

## Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumları öğrenim gördükleri üniversiteye göre farklılık göstermemektedir,  $t(689)=,69$ ,  $p>0,05$ . Her iki üniversitede de öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumları birbirine benzerdir. Eleştirel düşünme eğilimine yönelik tutumlarının benzer olması sonucu, farklı fakülte ve bölüm tercihi yapan öğretmen adaylarının, birbirine yakın sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklere sahip ailelerde yetişmiş olması ve bunun sonucunda benzer özellikleri yansıtması ile açıklanabilir.

Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumları öğrenim gördükleri programa göre herhangi bir farklılık göstermemektedir,  $t(689)=,16$ ,  $p>0,05$ . İster sınıf öğretmenliğinde isterse Türkçe öğretmenliğinde öğrenim görsün öğretmen adaylarının tutumları benzer bir nitelik göstermektedir. Bu sonuç alan yazında bazı araştırmalarla örtüşmemektedir. Bu durum araştırmaların farklı illerde gerçekleştirilmesinden kaynaklanabilir. Bu araştırmanın yapıldığı iller Türkiye koşullarında iyi bir eğitim düzeyindedir. Elbette ki bu illerdeki üniversitelere girmeye hak kazanan öğrencilerin de eleştirel düşünme bağlamında farklı bir nitelik taşıması olağan karşılanabilir. Sözelimi Emir'in (2012) çalışmasında, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin branşlarına göre farklılık gösterdiği bulgusu elde etmiştir. Ölçeğin bazı alt boyutlarında Türkçe öğretmen adaylarının puanları daha yüksek çıkmıştır.

Sınıf düzeyi değişkeni göz önüne alındığında 1. ve 3. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir  $t(689)=1,29$ ,  $p>0,05$ . Gerek 1. sınıfta gerekse 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumları benzer bir yapıdadır. Sınıf düzeyi değişkenine göre yapılan analizler sonucunda örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç daha önce yapılan diğer çalışmalarla da paralellik göstermektedir (Bayrak, 2014; Güneş, Barış ve Kırbaşlar 2013; Yüksel, Uzun ve Dost 2013; Tümkiye 2011; Alper 2010; Ocak, Eymir ve Ocak, 2016). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin sınıf düzeylerine göre farklılık göstermediğine yönelik ulaşılan bu sonuçlar alan yazında yapılan diğer çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmemektedir (Akar, 2007; Durukan ve Maden 2010; Akkaya 2015; Koçak, Kurtlu, Ulaş ve Epeçan). Bu durum araştırmanın yapılandırılması ya da kullanılan ölçüklerin niteliğinin farklı olmasına bağlanabilir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumları yaşadıkları bölgeye göre farklılaşmamaktadır,  $F(6, 684)=,30$   $p>0,05$ . Üniversiteye başlamadan önce Türkiye'nin 7 farklı bölgesinde yaşamış olan öğretmen adaylarının tutumları birbirine benzer nitelikler taşımaktadır. Bu durum eğitim fakültelerine farklı bölgelerden gelen öğretmen adaylarının benzer sosyo-ekonomik ve kültürel özellikteki ailelere sahip olmalarıyla açıklanabilir.

Bir yılda okunan kitap sayısı dikkate alındığında öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir  $F(3, 687)=5,001$   $p<0,05$ . Yılda 21 ve daha üzeri kitap okuyanlarla ( $\bar{x}=85,69$ ), 1-5 arası kitap okuyanlar ( $\bar{x}=84,07$ ) ve hiç kitap okumayanlar ( $\bar{x}=82,81$ ) arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Yöneltilen sorular ve elde edilen veriler ışığında yeni nesilleri yetiştirecek olan öğretmen adaylarından 22'sinin hiç kitap okumadığını belirtmesi ve eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarının da düşük bir ortalama ile ortaya çıkmış olması üzerinde oldukça düşünülmesi gereken bir konudur. Okumanın insan yaşamındaki önemi, günümüzde bilgilenmenin en etkin yolu olduğu ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmedeki güçlü etkisi bilinen bir gerçektir. Okuma alışkanlığı zayıf olan ya da bu alışkanlığı hiç olmayan bir öğretmen adayının eleştirel düşünme tutumlarına sahip olması pek mümkün değildir. Kendisinde eleştirel düşünme becerisi olmayan bir öğretmen adayının ilerleyen yıllarda göreve başladığında öğrencilerinde bu beceriyi geliştirmesi pek olası değildir. Elbette daha fazla sayıda kitap okuyan diğer bir söyleyişle iyi okur olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik tutumlarının daha yüksek olması olağan varsayılan bir durumdur. Ancak alan yazında yapılan bazı araştırmalar ise kitap ve gazete okuma sıklığının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarını etkilemediği yönündedir (Şen, 2009). Bu durum araştırmaya dahil olan katılımcıların kitap okuma, okuduğunu anlama ve yorumlama konularında farklı bir yapısal özellik içinde olmalarına bağlanabilir. Çünkü kitap okuma oranı arttıkça eleştirel düşünme düzeyinin olağan bir şekilde artması da beklenir. Eğer bu beklenti gerektiği şekilde karşılık bulmuyorsa okuma sürecinin niteliğinin tartışılması gerekebilir. Evin Gencil (2016) 264 katılımcı ile gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarını farklı değişkenler açısından değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda her zaman kitap okuduğunu belirten öğrencilerin eleştirel düşünme tutum puan ortalamasının diğerlerinden yüksek olduğu ancak bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda şu öneriler ortaya konulmuştur: Öğretim elemanları öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini destekleyip geliştirmek için her türlü fırsatı değerlendirmeyi bilmelidir. Böylece her yıl artan değerlerle öğretmen adaylarının tutumları olumlu yönde değişebilir. Kitap okumak, okuduğunu anlamak, anladığını yorumlamak ve değerlendirmek üst düzey bilişsel becerilerin etkin bir şekilde kullanılmasını gerektirir. Bu nedenle eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi için öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının da olumlu yönde desteklenmesi gerekmektedir. Hiç kitap okumayan öğretmen

## Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

adaylarının bu konuda yaşadığı boşluk öğretim elemanları tarafından göz ardı edilmemelidir. Eleştirel düşünmeyi bilen aydın öğretmenler yetiştirmenin belki de en etkili yolu kitap okuma alışkanlığından geçmektedir. Etkili bir şekilde kitap okuma alışkanlığı edinmeye ilişkin projelerin üretilmesi yeni nesillerin sağlıklı bir zeminde yetiştirilmesi açısından oldukça önemlidir.

Araştırmaya katılan 1. ve 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin tutum düzeylerinin benzer olduğu, aralarında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç eğitim fakültesindeki derslerin eleştirel düşünmeye yönelik bir katkısının olmadığını düşündürmektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak eğitim fakültesinde yer alan derslerin eleştirel düşünme eğilimini geliştirecek biçimde, sınıflar bazında kademeli bir şekilde düzenlenmesi önerilebilir.

Öğretmen eğitiminde içeriğin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirecek şekilde örgütlenmesi ve öğrenme-öğretme ortamının öğretmen adaylarının bu eğilimi kullanmaya yönelik etkinliklerde bulunulabilecek şekilde düzenlenmesi önerilebilir.

Araştırmanın diğer ilginç bir bulgusu da öğretmen adaylarının yaşadıkları yer değişkenine göre eleştirel düşünmeye yönelik tutumlarında bir farklılığın olmadığıdır. Bu durum eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin yetiştikleri çevrenin benzer özellik göstermesi; öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik ve eğitim durumlarının benzer olması ile açıklanabilir.

Öğretmen eğitimi yapan eğitim fakültelerinde, eleştirel düşünme eğilimini geliştirmek için deneysel araştırmalar yapılabilir. Ayrıca belirlenen değişkenler açısından eleştirel düşünme eğilimi düşük olan grupların katılımı ile bu değişikliğin nedenlerini saptamaya yönelik nitel araştırmalar uygulanabilir.

### Kaynaklar

- AACU (2015). *Critical thinking value rubric*. The Association of American Colleges and Universities 2015 <https://www.aacu.org/value/rubrics/critical-thinking> Son erişim tarihi: 22. 03. 2018
- ACTS, (2010). *Assessment & teaching of 21st century skills*. <http://www.atc21s.org/> Son erişim tarihi: 22.03.2018.
- Akar, Ü. (2007). *Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akkaya N. (2015). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme ve okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, doi. 10.18298/ijlet.341.
- Aliakbari, M. & Sadeghdaghighi, A. (2013). Teachers' perception of the barriers to critical thinking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences (Elseiver)*, 70, 1-5.
- Alper, A. (2010). Critical Thinking disposition of pre-service teachers. *Eğitim ve Bilim*, 35 (158), 14-27.
- Ay, Ş. ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 1 (2), 65-75.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Bataineh, O. & Alazzi, K. (2009). Perceptions of Jordanian secondary schools teachers towards critical thinking. *International Education*, 38(2), 55-72
- Bayrak, B. K. (2014). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 25 (1), 439-456
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cottrel, S. (2005). *Critical thinking skills developing effective analysis and argument*. Newyork: Palcrave Macmillan.

- Craver, K.W. (1999). *Using internet primary sources to teach critical thinking skills in history*. USA: Greenwood Press.
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A.
- Dewey, J. (1933). *How we think* (Revised and expanded edition). MA: Houghton Mifflin Company.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 25-34.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Emir, S. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 34-57.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43, 44-48.
- Ennis, R.H.(1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18 (3), 4-10.
- Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14, 5-25.
- Evin Gencil, İ. (2016). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme tutumları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science (INESJOURNAL)*, 3 (7), 232-239.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction - executive summary - The Delphi Report*. Millbrae CA: The California Academic Pres.
- Fahim, M. & Ghamari, M. R. (2011). Critical thinking in education: Globally developed and locally applied. *Theory and Practice in Language Studies*, 1 (11), 1632-1638,
- Fisher, R. (1998). Teaching thinking and creativity- Developing creative minds and creative futures- thinking about thinking: Developing metacognition in children. *Early Child Development and Care*, 141, 1-15.
- Glaser, E.M. (1941). *An experiment in the development of critical thinking*. New York: Teachers College of Columbia University, Bureau of Publications.
- Gotoh, Y. (2016). *Development of critical thinking with metacognitive regulation*. 13th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2016).
- Gökkuş, İ. ve Delican, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5 (1), 28-10 .
- Güneş, Z. Ö., Barış, Ç. Ç. ve Kırbaşlar, F. G. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 47-64.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanlışlar. *Sosyal Bilimler*, 7(1) 57-74.
- Halpern, D. F. (2002). *Thoughts and knowledge: An introduction to critical thinking*. New Jersey-London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Haskins, G. R. (2006). *Critical thinking*. <https://tr.scribd.com/document/358698480/Critical-Thinking-Haskins-Summary> Son erişim tarihi: 21.03.2018.
- Innabi, H. & El Sheikh, O. (2007). The change in mathematics teachers' perceptions of critical thinking after 15 years of educational reform in Jordan. *Educational Studies in Mathematics*, 64, 45-68.
- Koçak, B., Kurtlu, Y., Ulaş, H. ve Epçaçan, Ç. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, 19 (61), 211-228.
- Ocak, G., Eymir, E. ve Ocak, İ. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 63-91.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, (3), 297-316.
- Paul, R. W. (1995). Critical thinking and intuitive nursing practice. *Journal of Advanced Nursing*, 22 (1), 40-47.
- Paul, R., Elder, L. & Batell, T. (1997). *California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations*. Sacramento, CA: California Commission on Teacher Credentialing.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). Critical Thinking competency standards. standards, principles, performance indicators, and outcomes with a critical thinking master rubric. *Foundation for Critical Thinking*. <http://www.criticalthinking.org/> Son erişim tarihi: 24.03.2018.

## Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

- Rudd, R.D. (2007). Defining critical thinking techniques: *Connecting Education and Careers*, 82(7), 46-49.
- Saracaloğlu, S. ve Yılmaz, S. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile denetim odaklarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 468-478.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul. Evrim Yayınevi No:54.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 1,2, 69-89.
- Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (14), 15-43.
- Şişman, A. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tümkiye, S. (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 215-234.
- Tümkiye, S. ve Aybek, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), s. 387-402.
- Yüksel, N. S., Uzun, M. S. ve Dost, Ş. (2013). Matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (1)*, 393-403.

## Extended Abstract

### Introduction

Critical thinking has an important place in individuals' life since it is a process in which they make sense of the information acquired quickly and in a constructive way, manage the constructs in their thinking system through analysis, and bring an intellectual perspective to these constructs. Thus, teachers' competence in this skill is of great significance as they have a vital role in education. In order to develop a critically-thinking generation, teachers should possess this particular skill.

The aim of this study was to examine Turkish and primary school teacher candidates' attitudes towards critical thinking based on different variables. In line with this aim, the research questions of the study are as follows: 1. Do teacher candidates' attitudes towards critical thinking differ based on: a) the university they study at, b) the program they study in, c) their year of study in the program, d) the region they live in, e) the number of books they have read.

### Method

Because this study aimed to identify participants' attitudes towards a phenomenon, survey model that preferred in quantitative studies was employed. The data were gathered through the questionnaire technique. The study was conducted at the education faculties of first university and second university in the fall terms of 2016-2017 academic year. The participants were teacher candidates who were studying their first and third years in primary school education and Turkish language education. A total of 691 teacher candidates (female=394, male=297) participated in the study. The "Critical Thinking Attitudes Scale" developed by Saracaloğlu and Yılmaz (2011) was used in the study.

### Findings

The results showed that the teacher candidates' attitudes towards critical thinking differed based on the university they studied at,  $t(689)=-,69, p>0,05$ . The fact that their attitudes towards critical thinking were similar can be interpreted as that the teacher candidates were raised in families with similar socio-economic and cultural characteristics.

The results also revealed that Turkish and primary school teacher candidates' attitudes did not differ based on the program they studied in,  $t(689)=-,16, p>0,05$ . This result is not consistent with other studies in the literature. In Sözelimi Emir (2012), for instance, the teacher candidates' critical thinking disposition differed based on their major. The Turkish teacher candidates' scores were higher in some dimensions of the scale.

Based on their year of study, the teacher candidates' attitudes towards critical thinking did not differ, either,  $t(689)=1,29, p>0,05$ . Their attitudes, whether they were in first or second year at the faculty, were similar, which overlaps with the findings of other studies.

The teacher candidates' attitudes towards critical thinking did not also differ based on the region they lived in,  $F(6, 684)=,30 p>0,05$ . The attitudes of the teacher candidates who had lived in seven different regions of Turkey before they started university showed similar characteristics. This can be because they have families of similar socio-economic and cultural backgrounds although they come from different regions.



Considering the number of books they read per year, the teacher candidates' attitudes towards critical thinking showed a significant difference,  $F(3, 687) = 5,001$   $p < 0,05$ . The difference between those who read 21 or more books e year ( $\bar{x} = 85,69$ ), those who read 1 to 5 books a year ( $\bar{x} = 84,07$ ) and those who never read ( $\bar{x} = 82,81$ ) was significant.

## Discussion

According to the results, the teacher candidates' attitudes towards critical thinking differed based on the university they studied at. The attitudes of the teacher candidates who studied in both first university and second university were similar. The results also revealed that Turkish and primary school teacher candidates' attitudes did not differ based on the program they studied in. Whether they studied Turkish language education or primary education, their attitudes were again similar. This result is not consistent with other studies in the literature. In the other word Emir (2012), for instance, the teacher candidates' critical thinking disposition differed based on their major. Based on their year of study, the teacher candidates' attitudes towards critical thinking did not differ, either. Their attitudes, whether they were in first or second year at the faculty, were similar. The finding that the teacher candidates' attitudes did not differ based on their year of study was in line with other studies in the literature. The teacher candidates' attitudes towards critical thinking did not also differ based on the region they lived in. The attitudes of the teacher candidates who had lived in seven different regions of Turkey before they started university showed similar characteristics. This can be because they have families of similar socio-economic and cultural backgrounds although they come from different regions. Considering the number of books they read per year, the teacher candidates' attitudes towards critical thinking showed a significant difference. The difference between those who read 21 or more books e year; those who read 1 to 5 books a year and those who never read was significant. The importance of reading in human life is obvious as it is the most effective way to be a knowledgeable person and develop high order thinking skills.

The following suggestions can be offered based on the results of the study: 1. Faculty members should know about all sorts of opportunities to develop and support teacher candidates' critical thinking skills. In this way, teacher candidates' attitudes can be positively changed every year. 2. In teacher education, contents should be organized in a way to develop teacher candidates' critical thinking disposition, and the instructional environment should be arranged in a way to enable them to use this disposition. 3. Experimental studies can be carried out in education faculties to develop critical thinking disposition. Additionally, qualitative studies can be conducted with groups with low critical thinking disposition based on certain variables to identify the reasons behind their low performance.