

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI BÖLÜMÜ
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN “ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYİ
DESTEKLEME DAVRANIŞLARININ” DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Senar ALKIN

Ankara
Aralık, 2012

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI BÖLÜMÜ
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN “ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYİ
DESTEKLEME DAVRANIŞLARININ” DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Senar Alkın

Danışman: Prof. Dr. F. Dilek Gözütok

Ankara
Aralık, 2012

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları Bölümü, Eğitimde Program Geliştirme Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan..... (İmza)

Üye (İmza)

Üye (İmza)

Üye (İmza)

Üye (İmza)

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

..../..../2012

Prof. Dr. Nejla Kurul
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Mantıklı, akılcı ve tutarlı düşünen bireylerin yetiştirilmesi, geçmişten bu güne eğitimin temel amaçları arasında yerini almıştır. Bu amaca ulaşmak ve toplumda kökten bir zihniyet dönüşümü gerçekleştirmek için pek çok ülke, geliştirdiği öğretim programlarında, düşünme becerilerini ön plana çıkarmaktadır. Türkiye’de de “eleştirel düşünme” becerisi, 2005 ilköğretim programlarıyla ön plana çıkarılan düşünme becerilerinden biri olarak dikkat çekmektedir. Öğrencilerin okullarda eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini kazanması yoluyla öğretim programlarında hedeflenen dönüşümün gerçekleşmesi, şüphesiz, sınıf kültürünün düşünme eylemi açısından desteklenmesine; öğretmenlerin sınıf içinde eleştirel düşünmeyi desteklemek için gösterdikleri davranışlara bağlıdır. Buna karşın, öğretmenlerin, öğrencilerin eleştirel düşünmeyi öğrenmelerine nasıl rehberlik edecekleri; eleştirel düşünen bir sınıf ortamı oluşturmak için hangi davranışları gösterecekleri, eğitimcilerin karşısında geçmişten bugüne meydan okuyucu bir soru(n) olarak varlığını korumuştur. Araştırma; eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarının belirlenmesi, öğretmenlerin bu davranışlar açısından değerlendirilmesi, değerlendirme sonuçlarının altında yatan nedenlerin tartışılması; böylelikle eleştirel düşünen sınıfların oluşturulması sürecinin bir parçası olmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın yapılmasında beni yönlendiren ve akademik gelişimimde büyük rolü olan Prof. Dr. F. Dilek Gözütok’a; araştırma sürecinde desteklerini aldığım Doç. Dr. Fatma Hazır’a, Doç. Dr. Ömay Çokluk’a, Doç. Dr. Canan Aslan’a ve Doç. Dr. Meral Güven’e; akademik gelişimimde rolleri olan Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek’e, Prof. Dr. Tanju Gürkan’a ve Yrd. Doç. Dr. Cem Babadoğan’a; araştırma konusunu belirlemede rolleri olan Prof. Dr. İpek Gürkaynak’a ve Eğitim Reformu Girişimi ekibine teşekkürler.

Araştırmanın uygulama sürecinde, Türkiye’nin 12 ilinde görev yapan, telefonla tanıştığım ve yardımlarını aldığım değerli öğretmenlere teşekkürler.

Doktora sürecinde her konuda benimle birlikte olan, karşıma çıkan pek çok güçlüğü kolaylaştıran, birlikte öğrendiğim dostlarım Turgay Alakurt ve Fatih Kezer'e; tez sürecinde her türlü nazımı çeken, desteklerini hep hissettiğim bölümdeki dostlarım Özgür Ulubey'e, Ece Koçer'e ve Ayşe Gülsüm Akçatepe'ye; ayrıntıcılığı ile kendimi yalnız hissettirmeyen dostum Zeynep Akkurt Denizli'ye; eve yansıyan tez sürecimde moral bulduğum Aydan Serap Doğan'a;

Varlığı ile hayatımı anlamlandıran ve bu süreçte manevi desteği ile her an yanımda olan Fatih Şahin'e;

Birlikte öğrenmekten, deneyimlemekten, paylaşmaktan ve paylaşmaktan keyif aldığım, tezimin görünen ve görünmeyen her bir satırında emeği olan, her türlü güçlüğü birlikte aştığım dostum Nihal Tunca'ya, yoğun ilgi ve desteğini gördüğüm ailesine ve annemle babama sonsuz teşekkürler.

Aralık, 2012
Senar Alkın

ÖZET

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN “ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYİ DESTEKLEME DAVRANIŞLARININ” DEĞERLENDİRİLMESİ

Alkın, Senar
Doktora, Eğitimde Program Geliştirme Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. F. Dilek Gözütok
Aralık 2012, 225 sayfa

Bu araştırmada, öncelikle bir ölçme aracı geliştirilerek ilköğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeylerinin belirlenmesi ve eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının, bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Ardından, “eleştirel düşünmeyi destekleyen/engellenen davranışların sınıf ortamlarına nasıl yansıdığı” ve “eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışların sınıf ortamlarında neden gösterilmediğinin” ayrıntılı biçimde irdelenmesi amaçlanmıştır.

Karma Yöntem ile gerçekleştirilen araştırmada, Sıralı Açıklayıcı Desen esas alınmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun hedef evrenini, Türkiye’deki resmi ilköğretim okullarında görev yapan Fen ve Teknoloji, Matematik, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe branşlarından toplam 96.966 öğretmen; örneklemini ise bu hedef kitleyi temsil edeceği varsayılan ve “il ve branş” değişkenlerine göre dağılımı Tabakalı Örneklem Yöntemi ile belirlenen 383 kişi oluşturmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda ise, nicel verilerin analizi sonucu, her bir branştan en yüksek puanları alan birer öğretmen olmak üzere, toplam 5 öğretmen yapılandırılmamış gözlemlerin çalışma grubunu (Kritik Durum Örneklemesi); her bir branştan ikinci en yüksek, orta ve en düşük puanları alan üçer öğretmen olmak üzere, toplam 15 öğretmen ise görüşmelerin çalışma grubunu (Maksimum Çeşitlilik Örneklemesi) oluşturmuştur. Nicel verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Envanteri” (EDDÖDE) kullanılmıştır. Nitel verileri toplamak için ise yapılandırılmamış gözlem tekniğinden ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır.

EDDÖDÖ'deki her bir boyutun yapı geçerliliğini belirlemek için Açımlayıcı Faktör Analizi uygulanmış; güvenilirliğini incelemek için ise iç tutarlılık katsayısı, madde-toplam korelasyonu, uç grupların karşılaştırılması ve test yarılama yönteminden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeylerini belirlemek için EDDÖDE'nin boyutlarına verdikleri yanıtların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin EDDÖDE'den aldıkları puanların bazı değişkenlere göre karşılaştırılması, bağımsız örneklem için t testi, tek yönlü varyans analizi ve Kruskal Wallis H Testi ile yapılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi yaklaşımına göre analiz edilmiştir.

Faktör analizi sonucunda envanterin "Açık Fikirlilik" (AF), "Bilginin Doğruluğunun-Güvenirliğinin Sorgulanması" (BDGS), "Neden-Kanıt Arama" (NKA), "Üst Düzey Soru Sorma" (ÜDSS) ve "Açıklık" (A) boyutları olmak üzere beş boyutunun da tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Envanterin her bir boyutuna ilişkin iç tutarlılık katsayıları oldukça yüksektir.

Öğretmenlerin hem bir bütün olarak, hem de branşlar bazında, kendilerini eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme konusunda yüksek düzeyde algıladıkları; bununla birlikte kendilerini görece en yetersiz gördükleri boyutun "BDGS", en yeterli gördükleri boyutun ise "A" olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin karşılaştırmalar, yalnızca "Açıklık" boyutundan aldıkları puanlarda anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin "AF" ve "A" boyutlarından aldıkları puanların branşa göre farklılaşmadığı; buna karşın "BDGS", "NKA" ve "ÜDSS" boyutlarından aldıkları puanların farklılaştığı görülmüştür. İstihdam edilme biçimine göre; öğretmenlerin, "A" ve "NKA" boyutlarından aldıkları puanlarda manidar bir farklılığın olmadığı; "AF", "BDGS" ve "ÜDSS" boyutlarından aldıkları puanların ise manidar olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin; öğrenim durumuna, mezun olunan okula ve sınıflardaki ortalama öğrenci sayısına ilişkin karşılaştırmalar, hiçbir alt boyutta manidar farklılığın olmadığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin kıdemlerine ilişkin

karşılaştırmalar ise “AF”, “BDGS”, “NKA” ve “ÜDSS” boyutlarından aldıkları puanlarda anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin, sınıflarda, genel olarak, eleştirel düşünmenin AF, BDGS, NKA, ÜDSS ve A boyutlarını destekleyen davranışlardan çok, bu davranışların olumsuz biçimlerini ya da ilgili boyutları dolaylı ya da örtük olarak engelleyebilecek davranışlar gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi engelleyen davranışları, sahip oldukları yanlış algılara, kaygılara, çekincelere, yetersizliklere, olumsuz görüşlere, önceliklere ve öğrencilerden beklentilerinin düşük olmasına; ayrıca sistem sorunu olarak değerlendirilebilecek bazı nedenlere bağlı olarak gösterdikleri belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Eleştirel düşünme, eleştirel düşünme ortamı, sınıf içi öğretmen davranışları, sınıflarda eleştirel düşünmeyi destekleyen/engelleyen davranışlar, Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Envanteri (EDDDÖDE)

ABSTRACT

EVALUATION OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' "BEHAVIORS OF SUPPORTING CRITICAL THINKING"

Alkın, Senar

Doctoral Dissertation in Curriculum Development

Thesis Supervisor: Prof. Dr. F. Dilek Gözütok

December 2012, 225 pages

In the present study, the purpose is to investigate the extent to which elementary school teachers display behaviors supporting critical thinking and whether their critical thinking supportive behaviors vary depending on some variables. Then, detail investigation of "how behaviors supportive or preventive of critical thinking are reflected in the class environment" and "why such supportive behaviors can not be displayed in the classroom environment".

In the present study carried out with a mixed method, Sequential Explanatory Design was used. The target universe of the quantitative dimension of the study consists of totally 96.966 teachers working as Science and Technology teachers, Mathematics teachers, Classroom teachers, Social Studies teachers and Turkish language teachers in elementary schools in Turkey, the sampling of the study consists of 383 teachers selected according to the distribution of branches determined based on Stratified Sampling Method, which is believed to represent the target population. In the qualitative dimension of the study, on the other hand, one teacher having the highest score for each branch, totally 5 teachers, were selected to be included in the study group of unstructured observation (Critical Case Sampling) and the teachers having the second highest score, medium and the lowest scores from each branch, totally 15 teachers, constituted the study group of interviews (Maximum Variation Sampling). In the collection of the data, "Critical Thinking Supportive Teachers' Behaviors Inventory" (CTSTBI) developed by the researcher was employed. Unstructured observation technique and a semi-structured interview form

were used to collect qualitative data. In order to determine the construct validity of each dimension of CTSTBI, explanatory factor analysis was carried out; and internal consistency coefficient, item-total correlation, difference of lower-upper group means and split half procedure were employed to analyze the reliability. In order to determine the extent to which the teachers exhibit their critical thinking supportive behaviors, descriptive statistics were calculated for the response they gave to the dimensions of CTSTBI. The scores of the teachers taken from CTSTBI were compared in relation to some variables and this was done through independent samples t test, one-way variance analysis and Kruskal Wallis H Test. The qualitative data were analyzed according to content analysis method.

The factor analysis revealed that the inventory consists of five dimensions being “Open Mindedness” (OM), “Questioning of the Accuracy and Reliability of Information”, (QARI), “Seeking for Causes and Evidence” (SCE), “High Level Questioning” (HLQ) and “Openness” (O) and these dimensions all have one factor-structure. Internal consistency coefficients for each dimension of the inventory are quite high.

It was also found that the teachers’ perception of their exhibiting supportive behaviors both as a whole and in terms of their relative branches is high and the dimension for which they view themselves the least adequate is “QARI” and the dimension for which they view themselves the most adequate is “O”.

In comparison based on gender, it was found that there is a significant difference only in “O” dimension. It was also found that the scores taken by the teachers for “OM” and “O” dimensions do not vary depending on the branch; on the other hand, their scores taken from “QARI”, “SCE” and “HLQ”. Depending on the conditions of being recruited at their teaching posts, there is no significant difference in “O” and “SCE”, yet, there is a significant difference in their scores taken from “OM”, “QARI” and “HLQ” dimensions. Comparisons relating to the education level, schools graduated and the number of students in the class did not reveal any significant relations in any

of the sub-dimensions. Comparisons concerning the length of working time in teaching profession revealed significant differences in scores taken from “OM”, “QARI”, “SCE” and “HLQ” dimensions.

It was found that the teachers mostly exhibit behaviors covertly or indirectly inhibiting “OM”, “QARI”, “SCE”, “HLQ” and “O” dimensions or their negative counterparts rather than behaviors supporting these dimensions. It was found that the teachers exhibit behaviors that may inhibit critical thinking, they have misconceptions, concerns, reservations, negative ideas, priorities and low expectations from students and these may be exhibited due to system-based problems.

Key Words: Critical thinking, critical thinking environment, in-class teacher behaviors, critical thinking supportive and inhibitory behaviors, Critical Thinking Supportive Teacher Behaviors Inventory (CTSTBI).

“Yol arkadaşım” Nihal Tunca’ya...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	I
ÖNSÖZ	II
ÖZET	IV
ABSTRACT	VII
İTHAF	X
İÇİNDEKİLER	XI
ÇİZELGELER LİSTESİ	XIV
ŞEKİLLER LİSTESİ	XVI
EKLER LİSTESİ	XVII
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri	1
1.2. Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları	6
1.3. Problem	16
1.4. Amaç	22
1.5. Önem	23
1.6. Sınırlılıklar	24
1.7. Kısaltmalar	25
1.8. İlgili Araştırmalar	26
BÖLÜM II	35
YÖNTEM	35
2.1. Araştırmanın Modeli	35
2.2. Evren ve Örneklem	39
2.2.1. Nicel Veriler İçin Oluşturulan Evren ve Örneklem	39
2.2.2. Nitel Veriler İçin Oluşturulan Çalışma Grupları	42
2.2.2.1. Yapılandırılmamış Gözlemler İçin Oluşturulan Çalışma Grubu	42
2.2.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler İçin Oluşturulan Çalışma Grubu	45
2.3. Veri Toplama Araçları	46
2.3.1. Araştırmada Kullanılan Nicel Veri Toplama Aracı	46
2.3.2. Araştırmada Kullanılan Nitel Veri Toplama Tekniği/Aracı	55
2.3.2.1. Yapılandırılmamış Gözlem	55
2.3.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	56
2.4. Verilerin Toplanması	57
2.4.1. Nicel Verilerin Toplanması	57
2.4.2. Nitel Verilerin Toplanması	58

2.4.2.1. Yapılandırılmamış Gözlemlerde İzlenen Veri Toplama Süreci	58
2.4.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerde İzlenen Veri Toplama Süreci	59
2.5. Verilerin Analizi	60
2.5.1. Nicel Verilerin Analizi	60
2.5.2. Nitel Verilerin Analizi	61
2.5.2.1. Yapılandırılmamış Gözlemlerden ve Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Verilerin Analizi	61
2.5.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	62
BÖLÜM III	66
BULGULAR VE YORUMLAR	66
3.1. EDDÖDE'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular	66
3.1.1. EDDÖDE'nin Geçerliğini Belirlemeye Yönelik Bulgular	66
3.1.2. EDDÖDE'nin Güvenirliğini Belirlemeye Yönelik Bulgular	72
3.1.2.1. Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayılarının Belirlenmesine Yönelik Çalışmalar	73
3.1.2.2. Madde Analizine Yönelik Çalışmalar	73
3.1.2.3. Testi Yarılama Yöntemi ile Güvenirliği Belirlemeye Yönelik Çalışmalar	75
3.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Davranışlarını Toplam Puan Bazında Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular	76
3.3. İlköğretim Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Davranışlarını Maddeler Bazında Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular	80
3.3.1. "Açıklık" Boyutundaki Maddelerin Gösterilme Düzeylerine İlişkin Bulgular	80
3.3.2. "Üst Düzey Soru Sorma" Boyutundaki Maddelerin Gösterilme Düzeylerine İlişkin Bulgular	82
3.3.3. "Bilginin Doğruluğunun-Güvenirliğinin Sorgulanması" Boyutundaki Maddelerin Gösterilme Düzeylerine İlişkin Bulgular	83
3.3.4. "Neden-Kanıt Arama" Boyutundaki Maddelerin Gösterilme Düzeylerine İlişkin Bulgular	85
3.3.5. "Açık Fikirlilik" Boyutundaki Maddelerin Gösterilme Düzeylerine İlişkin Bulgular	86
3.4. İlköğretim Öğretmenlerinin, Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Davranışlarını Gösterme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	88

3.5. İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Ortamlarında Gösterdikleri Eleştirel Düşünmeyi Destekleme/Engelleme Davranışlarına İlişkin Bulgular	104
3.5.1. “Açıklığı” Desteklediği/Engellediği Gözlenen Davranışlara İlişkin Bulgular	104
3.5.2. “Üst Düzey Soru Sormayı” Desteklediği/Engellediği Gözlenen Davranışlara İlişkin Bulgular	109
3.5.3. “Bilginin Doğruluğunu-Güvenirliğini Sorgulamayı” Desteklediği/Engellediği Gözlenen Davranışlara İlişkin Bulgular	115
3.5.4. “Neden-Kanıt Aramayı” Desteklediği/Engellediği Gözlenen Davranışlara İlişkin Bulgular	122
3.5.5. “Açık Fikirliliği” Desteklediği/Engellediği Gözlenen Davranışlara İlişkin Bulgular	128
3.6. Sınıflarda, Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Davranışların Gösterilmemesinin (Engelleyen Davranışların Gösterilmesinin) Nedenlerine İlişkin Bulgular	145
BÖLÜM IV	171
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	171
4.1. Sonuçlar	171
4.2. Öneriler	180
4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	180
4.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	181
KAYNAKÇA	184
EKLER	203

ÇİZELGELER LİSTESİ

		Sayfa no
Çizelge 1	EDDÖDE'nin Uygulanması için Oluşturulan Örneklemdeki Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler	41
Çizelge 2	Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler için Oluşturulan Çalışma Grubundaki Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler	46
Çizelge 3	EDDÖDE'nin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerinin Yapılması İçin Oluşturulan Çalışma Grubundaki Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler	54
Çizelge 4	EDDÖDE'nin Her Bir Boyutuna İlişkin Kaiser-Guttman İlkesi Uyarınca Özdeğerleri 1'den Büyük Faktörlerin Öz Değerleri ve Açıklanan Toplam Varyansa Katkıları	68
Çizelge 5	EDDÖDE'nin Her Bir Boyutuna İlişkin AFA Sonuçları	71
Çizelge 6	EDDÖDE'nin Her Bir Boyutuna İlişkin Cronbach-Alfa İç Tutarlılık Katsayıları	73
Çizelge 7	EDDÖDE'nin Her Bir Boyutuna İlişkin Madde Analizleri Sonuçları	74
Çizelge 8	Öğretmenlerin, Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Davranışlarını Toplam Puan Bazında Gösterme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	77
Çizelge 9	Öğretmenlerin, Branşlara Göre, Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Davranışlarını Toplam Puan Bazında Gösterme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	78
Çizelge 10	Öğretmenlerin "Açıklık" Boyutundaki Maddelere Verdikleri Yanıtlara İlişkin Betimsel İstatistikler	81
Çizelge 11	Öğretmenlerin "Üst Düzey Soru Sorma" Boyutundaki Maddelere Verdikleri Yanıtlara İlişkin Betimsel İstatistikler	82
Çizelge 12	Öğretmenlerin "Bilginin Doğruluğunun-Güvenirliğinin Sorgulanması" Boyutundaki Maddelere Verdikleri Yanıtlara İlişkin Betimsel İstatistikler	84
Çizelge 13	Öğretmenlerin "Neden-Kanıt Arama" Boyutundaki Maddelere Verdikleri Yanıtlara İlişkin Betimsel İstatistikler	85
Çizelge 14	Öğretmenlerin "Açık Fikirlilik" Boyutundaki Maddelere Verdikleri Yanıtlara İlişkin Betimsel İstatistikler	87
Çizelge 15	EDDÖDE'nin Boyutlarından Alınan Toplam Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	88
Çizelge 16	EDDÖDE'nin Boyutlarından Alınan Toplam Puanların Branşa Göre Karşılaştırılması	91
Çizelge 17	EDDÖDE'nin Boyutlarından Alınan Toplam Puanların	

	İstihdam Edilme Biçimine Göre Karşılaştırılması	94
Çizelge 18	EDDÖDE'nin Boyutlarından Alınan Toplam Puanların Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması	96
Çizelge 19	EDDÖDE'nin Boyutlarından Alınan Toplam Puanların Mezun Olunan Okula Göre Karşılaştırılması	97
Çizelge 20	EDDÖDE'nin Boyutlarından Alınan Toplam Puanların Kıdeme Göre Karşılaştırılması	99
Çizelge 21	EDDÖDE'nin Boyutlarından Alınan Toplam Puanların Ortalama Öğrenci Sayısına Göre Karşılaştırılması	102
Çizelge 22	Öğretmenlerin "Açıklığı" Destekleyen Davranışları	104
Çizelge 23	Öğretmenlerin "Üst Düzey Soru Sormayı" Destekleyen Davranışları	109
Çizelge 24	Öğretmenlerin "Bilginin Doğruluğunu-Güvenirliğini Sorgulamayı" Destekleyen Davranışları	116
Çizelge 25	Öğretmenlerin "Neden-Kanıt Aramayı" Destekleyen Davranışları	122
Çizelge 26	Öğretmenlerin "Açık Fikirliliği" Destekleyen Davranışları	128
Çizelge 27	Öğretmenlerin, Sınıflarda Gösterdikleri/Meslektaşlarının Gösterdiğini Düşündükleri Eleştirel Düşünmeyi Engelleme Davranışları	137

ŞEKİLLER LİSTESİ

		Sayfa no
Şekil 1	Sıralı Açıklayıcı Karma Yöntem Deseni	38
Şekil 2	Sınıflarda Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Davranışlarının Gösterilmemesinin Nedenleri	146

EKLER LİSTESİ

		Sayfa no
Ek 1	İllere ve Branşlara Göre Öğretmen Sayılarının Evren ve Örneklem Dağılımı	203
Ek 2	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	205

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temeline, problemine, amaçlarına, önemine, sınırlılıklarına, kısaltmalara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

1.1. Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri

1980'li yıllardan bu yana bilişsel ve davranışçı kuramları merkeze alan psikologların ve eğitimcilerin "Eleştirel düşünme nedir?" sorusuna farklı açılardan yaklaşımlarının bir sonucu olarak alanyazında eleştirel düşünme kavramına ilişkin birbirinden farklı pek çok tanım yer almaktadır (Şahinel, 2002). Ayrıca alanyazında kavram, pek çok uygulamacı ve araştırmacı tarafından, karmaşık, tanımlanması güç, tartışmalı ve araştırılması zor bir düşünme biçimi olarak nitelendirilmektedir (Abrami ve diğ., 2008). Bununla birlikte, bugün alanyazında eleştirel düşünme kavramının hala, farklı kültürlerin bilgi birikimlerine, düşünme biçimlerine, becerilerine, eğilimlerine ve alışkanlıklarına bağlı olarak tanımlandığı görülmektedir.

Batı alanyazınında eleştirel düşünmeye ilişkin öncü çalışmalarıyla tanınan Watson ve Glasser (1980), eleştirel düşünmeyi; geçerli çıkarımları yapabilme, varsayımların farkına varma, yorumlama ve değerlendirme becerilerinin bir bileşimi olarak tanımlamaktadır. Onlara göre eleştirel düşünme; problem çözmeyi, sorgulamayı ve araştırmayı kapsayan bir süreçtir (Akt. Beckett, 1996). Norris'e (1985) göre eleştirel düşünme, bireyin ön bilgilerini uygulamaya koyması ve düşüncelerini kabul edilebilir ölçütlere göre değerlendirmesi sonucunda ön öğrenmelerini değiştirmesidir (Norris, 1985). Kimi eğitim uzmanları eleştirel düşünmeyi, Bloom'un bilişsel amaç taksonomisini temel alarak tanımlamıştır (Lee, 2004). Örneğin, eleştirel düşünme konusunda önemli çalışmalarıyla tanınan Paul ve Scriven (1987), eleştirel düşünmeyi; kaynağı gözlem, deneyim, yansıtma, akıl yürütme ya da bireyler arası iletişim olan bilginin, kavramsallaştırılması, uygulanması, analiz edilmesi, sentezlenmesi ve değerlendirilmesi süreci olarak tanımlamışlardır. Royalty'e (1995) göre eleştirel düşünme, fikirleri anlayabilme ve düşünceleri

açıklayabilme gibi becerilerin geliştirilmesi için gerçekleştirilen etkin, örgütlü ve işlevsel bir bilişsel süreçtir. Halpern (1996) eleştirel düşünmeyi, istendik öğrenme ürünlerine ulaşma olasılığını artıran bilişsel stratejilerin ve becerilerin bileşimi olan bir düşünme biçimi olarak görmektedir. Jonassen (2000) eleştirel düşünmeyi, bilginin anlamlı ve kullanışlı bir biçimde yeniden yapılandırılması olarak tanımlarken; Vanderstoep ve Pintrich (2003), problemlerin ve konuların anlaşılması, delillerin değerlendirilmesi, geniş bir bakış açısının yansıtılması ile bilginin esnek ve anlamlı bir biçimde kullanılması olarak tanımlamaktadırlar.

Eleştirel düşünmenin diğer düşünme türlerinden farklılaşan yönlerini ön plana çıkaran Yıldırım'a (1997) göre eleştirel düşünme, ölçülü bir kuşkuculuk içinde; bir konuya ilişkin görüşü, savı, açıklamayı ya da değer yargısını, bir davranışı, bir durumu, bir yapıtı ya da oluşumu; kendisine özgü ölçütlere başvurarak; doğruluk ya da geçerlilik açısından nesnel ve ussal bir yaklaşımla irdeleme yeteneğidir. Özden (1998) eleştirel düşünmeyi; değerlendirme, problem çözme ve entelektüel gelişme süreci olarak tanımlamaktadır. Şahinel (2002), eleştirel düşünmeyi, özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve öz denetimli düşünme biçimi olarak görmektedir.

Eleştirel düşünmenin disiplinler arası bir tanımının yapılabilmesi için 1990 yılında Amerikan Felsefe Birliği (APA), Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'dan 46 uzmanın görüş ve değerlendirmelerini Delphi tekniği ile bir araya getirmiştir (Abrami ve diğ., 2008). 2 yıl süren araştırma projesinin sonunda yayımlanan raporda eleştirel düşünme; yorumların, çıkarımların, analizlerin ve değerlendirmelerin yanında delillerin, kavramların, yöntemlerin, ölçütlerin ve bağlamların açıklanmasıyla bir amaç doğrultusunda yargıda bulunma ve karar verme olarak tanımlanmıştır (Facione, 2004).

Görüldüğü gibi, eleştirel düşünme alanyazını içinde her disiplinin ve araştırmacının kendi ilgi alanını merkeze almasına bağlı olarak, alanyazında yer alan eleştirel düşünmeye ilişkin tanımlar birbirinden farklılık göstermekte, "indirgemeci" olmakta ve eleştirel düşünmeyi yaratıcı düşünmeyle, yöntemli

düşünmeyle, rasyonel düşünmeyle, mantıklı düşünmeyle, yargıda bulunmayla ya da problem çözmeyle özdeş görme hatasına düşmektedir (Gündoğdu, 2009).

Eleştirel düşünmenin ne olduğunun bilinmesi kadar önemli bir diğer nokta, eleştirel düşünen bireyin özelliklerinin neler olduğunun bilinmesidir. “Eleştirel düşünen birey hangi özelliklere sahip olmalıdır?” sorusunun yanıtlanabilmesi için öncelikle eleştirel düşünmenin; becerilerden, eğilimlerden-tutumlardan ve alışkanlıklardan oluşan bir bütün olarak değerlendirildiği (Norris, 1985; Facione, 1990; Halpern, 1996; Facione, 1998; Facione ve diğ., 1999; Paul ve diğ., 1990a, b; Gürkaynak ve diğ., 2008; Gündoğdu, 2009) bilinmelidir. Diğer bir deyişle eleştirel düşünen bireyden, eleştirel düşünme *becerilerini* kullanması, eleştirel bir düşünür olma *eğilimini* benimsemesi ve eleştirel düşünme *alışkanlıklarına* sahip olması beklenmektedir. Alanyazında eleştirel düşünen bireyin sahip olması gereken bu üç bileşenden özellikle becerilere ve eğilimlere ilişkin birbirinden farklı pek çok sınıflama yer almaktadır.

Örneğin Jonassen (2000), eleştirel düşünme becerilerini, “ilişki kurma, analiz etme ve değerlendirme” olmak üzere üç temel grupta açıklamaktadır. Jonassen’a göre *ilişki kurma*, analiz edilen bütünler arasındaki ilişkiyi tanımlama ve belirleme yeteneğidir. İlişki kurma, nesnelere ve olaylar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirleme, genellemelerden çıkarımlar yapma (tümdengelim), verilerden ve bilgilerden genellemeler yapma (tümevarım), olaylar ve nesnelere arasındaki neden-sonuç ilişkilerini tanımlama, olayların olası sonuçlarını tahmin etme gibi alt becerileri kapsar. Bireylere, düşüncelerin ve bilgilerin nasıl düzenlendiğini anlamalarında yardımcı olan *analiz etme*, bir bütünü oluşturan parçaları belirleme ve parçalar arasındaki örüntüleri tanımlama yeteneğidir. Analiz etme, bir şeyin düzenlenme şablonlarını fark etme; nesnelere ortak özelliklerine göre sınıflandırma; hipotezleri, savları ve kişisel inançları tanımlama; bir bilgi yığınının ana fikrini tanımlama ve ana fikir ile yan fikirleri ayırt etme; düzenlenmiş bilgideki ardışıklığı ve hiyerarşiyi bulma gibi alt becerileri kapsar. *Değerlendirme ise*, bir şeyleri ölçme ve ölçme sonuçlarını uygun

ölçütlere göre yargılama yeteneğidir. Değerlendirme, bir bilginin güvenilirliğini, kullanılabilirliğini, konuyla ya da problemle bağlantısını belirleme; bilgileri önem derecelerine göre sıralama; mantık yürütme sürecinde ortaya çıkan hataları ve zayıflıkları belirleme; sav ve tezleri sınavarak doğruluklarını kanıtlama gibi alt becerileri kapsar.

Facione (2004) ise eleştirel düşünme becerilerini altı kategoriye ayırmaktadır. Her bir kategori ve bu kategorilere ilişkin alt beceriler şöyle açıklanabilir:

1. Anlama: Yaşantıları, olayları, yargıları, inançları, kuralları, verileri, işlemleri ve ölçütleri anlamak ve önemlerini belirtmek. Alt beceriler: Sınıflama, çözümlenme, anlamı açık hale getirme ve anlamın önemini belirtme.
2. Analiz: İnançları, yargıları, deneyimleri, nedenleri, bilgileri ya da fikirleri göstermek için kullanılan kavramlar, cümleler, tanımlar ve sorular arasındaki ilişkileri belirlemek. Alt beceriler: Fikirleri sınavma, savları belirleme, savları analiz etme.
3. Değerlendirme: Bir kişinin algılarını, deneyimlerini, yaşadığı olayları, yargılarını, inançlarını ya da fikirlerini içeren ifadelerin güvenilirliğini ve ilişkililiğini belirlemek. Alt beceriler: Bir yazarın güvenilirliğini değerlendirme, anlamların güçlü ve zayıf yönlerini karşılaştırma, bir bilgi kaynağının güvenilirliğini belirleme, fikirler arasındaki (varsa) çelişkileri belirleme, kanıtların sonucu destekleyip desteklemediğini belirleme.
4. Çıkarım: Mantıklı sonuçlar çıkarmak için gerekli olan bileşenleri tanımlamak; hipotezler kurmak ve tahminde bulunmak; verilerden, fikirlerden, ilkelere, kanıtlardan, yargılardan, inançlardan, kavramlardan, sorulardan ve tanımlardan sonuç çıkarmak. Alt beceriler: Kanıtları sorgulama, seçenekleri tahmin etme, sonuç çıkarma.
5. Açıklama: Akıl yürütme yoluyla elde edilen sonuçları ifade etmek; akıl yürütmenin dayandığı kanıtları, kavramları, yöntemleri, ölçütleri savunmak; akıl yürütme yoluyla elde edilen sonucu inandırıcı gerekçelerle sunmak. Alt beceriler: Sonuçları ifade etme, işlemleri savunma, gerekçeleri sunma.
6. Öz düzenleme: Sorgulama, doğrulama, düzeltme amacıyla çıkarımlarda bulunmak üzere analiz ve değerlendirme becerilerini uygulamaya koymak ve

elde edilen sonuçları gözlemlemek. Alt beceriler: Öz değerlendirme, öz düzeltme.

Amerikan Felsefe Birliği'nin yaptığı çalışmaya göre çekirdek eleştirel düşünme becerileri, "analiz, değerlendirme ve çıkarımda bulunma"dır (Facione, 1990). Özden (1998) ise eleştirel düşünmenin, "önyargıları, tutarlılığı ve çıkarımları değerlendirme; birinci el ve ikinci el kaynakları ayırt etme; varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırt etme; gerekçelerin eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme; tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçme" becerilerinden oluştuğunu belirtmektedir.

Eleştirel düşünme alanında 1962'den bu yana kapsamlı çalışmalarıyla tanınan Ennis (1985), eleştirel düşünmenin beceriler yanında eğilimlerden oluştuğuna dikkat çekmekte ve eleştirel düşünme eğilimlerini şöyle ifade etmektedir: Tezin ya da sorunun açık hale getirilmesini isteme, nedenler arama, açık biçimde bilgilendirilmeyi isteme, güvenilir kaynakları kullanma ve kullanılan kaynakları belirtme, durumu bir bütün olarak inceleme, ana noktaya bağlı kalmaya çalışma, temel sorunu akılda tutma, seçenekler arama, açık fikirli olma (başkalarının görüşlerini dikkate alma; kanıt ve nedenlerin yeterli olmadığı durumlarda kararı erteleme), kanıt ve nedenlerin yeterli olduğu durumlarda duruş alma ya da duruş değiştirme, konunun izin verdiği ölçüde kesinlik arama, karmaşık bir bütünün parçalarını sistematik biçimde ele alma, başkalarının duygularına, bilgi ve kültür düzeylerine duyarlı olma.

Facione (1990), eleştirel düşünme eğilimlerini, "analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik" olmak üzere altı boyutta ele alırken; Eggen (2006), "bilgilendirilme isteği duyma, durumu farklı açılardan görmeye istekli olma, yansıtıcı düşünme, kanıt arama, ilişkiler arama, açık düşünme, yargıyı geciktirme, şüphencilik, belirsizliklere karşı hoşgörülü olma, başkalarının düşüncelerine saygı gösterme" olarak açıklamaktadır.

Amerikan Felsefe Birliği'nin yaptığı çalışmaya göre ise eleştirel düşünen bireyin eğilimleri, "sürekli araştırma, sürekli neden arama, açık fikirli olma, n yargısız olma, yargılarında dürüst olma, alçak gönüllü olma, konular hakkında net bir bakış açısına sahip olma, ölçüt seçiminde mantıklı olma"dır (Facione ve Facione, 1996).

Görüldüğü gibi, eleştirel düşünmenin ne olduğuna ilişkin üzerinde hemfikir olunan bir tanımın yapılamamasına bağlı olarak, alanyazında eleştirel düşünen bireyin sahip olması gereken becerilere ve eğilimlere ilişkin sunulan sınıflamalar da birbirlerinden farklılaşmaktadır.

1.2. Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen ğretmen Davranışları

Etkili düşünen bireylerin yetiştirilmesi, geçmişten bu güne eğitimin temel amaçları arasında yerini almıştır. Bu amaçla örneğin, geçen yüzyılın sonlarında, düşünmeyi geliştirmeye yönelik eğitim programları geliştirilmiş (Martin Lipman ocuklar için Felsefe - 1977, Reuven Feuerstein Aracılı Zenginleştirme Programı - 1980, Edward De Bono CoRT Programı - 1991); ancak alanyazında, önerilen bu programların etkililiğine ilişkin tartışmalar da varlığını hep sürdürmüştür (Glevey, 2006). Yine bu amaçla alanyazında, ğretmen davranışlarının, öğrencilerin düşünme beceri ve eğilimlerini kazanmalarında çok önemli rolü olduğuna vurgu yapılmasına karşın (Costa, 1991) "sınıf içinde öğrencilerin düşünmeyi öğrenmesine nasıl rehberlik edileceği" eğitimcilerin karşısında geçmişten bugüne meydan okuyucu bir soru(n) olarak varlığını korumuştur (Doğanay, 2012). Alanyazında bu soruna yanıt bulmayı amaçlayan araştırmacıların, geniş bağlamda "düşünmeyi destekleyen sınıf ortamının özellikleri"ne yoğunlaştıkları, bu konuda model ve öneriler ortaya koymaya çalıştıkları dikkat çekmektedir.

Örneğin Costa (1991), düşünmeyi destekleyen ğretmen davranışlarını dört temel kategoride incelemiştir. Bunlardan birincisi olan "soru sorma davranışı" (questioning), öğretmenlerin; bilginin toplanması ve yeniden adlandırılması, anlamlandırılması, yeni duruma uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde st düzey soru sormalarına işaret etmektedir.

Düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarından ikincisi, “yapılandırma davranışıdır” (structuring). Sınıfı düşünme ortamı olarak yapılandırma, öğretmenin, zaman, ortam, enerji, materyal gibi sınıfın çevreyle ilgili kaynaklarını kontrol etmesi anlamına gelmektedir. Düşünme ortamı olarak yapılandırılan sınıflarda, öğretmen örneğin, öğrencileri dersin hedeflerinden haberdar eder, zamanı etkili kullanır, açık yönergeler verir, anlamlı öğrenme görevleri seçer, ortamı bireysel ya da grupta öğrenmeye uygun hale getirir, öğrencilerin bilişsel bir görevi yerine getirirken izledikleri süreci gözlemler.

Üçüncü davranış, “tepki verme-yanıtlama davranışıdır” (responding). Sınıfta, öğrenci davranışlarına verilen tepkilerin-yanıtların düşünme için iklim yaratması, böylelikle, risk alınabilen, olumlu, deneyimlenen, yaratıcı bir sınıf ortamının oluşması için, öğretmenden, öğrencileri dikkatli dinlemesi ve onların birbirlerini dinlemelerini sağlaması, öğrencilerin görüş ve düşüncelerini yargılamaktan uzak durması, öğrencilere zengin veri kaynakları sağlaması, öğrencilerin görüş ve düşüncelerini açık ve anlaşılır olarak ifade etmelerine yardımcı olması ve öğrenciler ile özdeşim kurması beklenir. Tepki verme-yanıtlama davranışı açısından düşünmeyi destekleyen sınıflarda öğretmen örneğin, bir soru sorduktan sonra, soruyu hemen tekrar etme, öğrencilerin sundukları yanıtları yorumlama, yeni bir öğrenciye soru yöneltme, soruyu kendisi yanıtlama, yeni bir soru ile yeni bir sorgulama süreci başlatma gibi davranışlardan kaçınır, aksine, öğrencilere düşüncelerini yapılandırmaları ve organize etmeleri için yeterli süre verir. Öğrencilere veriye ulaşmalarını kolaylaştırmak için ihtiyaç duydukları ek bilgiyi sağlar. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yargılamaksızın kabul ettiğini göstermek için, örneğin, öğrencinin yanıtının duyulduğunu iletmek amacıyla pasif-sözlü kabul yanıtları kullanır (“hımmm...”, “bu da bir olasılık”, “anladım” gibi); gerektiğinde kendi yanıtlarını analiz etmelerine yardımcı olur ya da öğrencilerin ifadelerini yeniden çerçeveler. Öğrencilere, anlaşılmayan ifadeleri açık hale getirmeleri için yardımcı olur (“‘Karizma’ ile ne demek istediğini bize açıklayabilir misin?” gibi), düşüncelerinin altında yatan duyguları anladığını ve kabul ettiğini, onlarla özdeşim kurduğunu gösteren yanıtlar-tepkiler verir.

Dördüncü ve son davranış ise “model olma davranışıdır” (modeling). Düşünen bir sınıf için, bilimsel/rasyonel yöntemlerle sorun çözmek değerli bir davranış olduğuna göre öğrenciler okulda ya da sınıfta oluşan bir sorunu öğretmenlerinin ya da yöneticilerinin bilimsel/rasyonel yollarla çözdüklerini görmelidir. Model olma açısından düşünmeyi destekleyen sınıflarda örneğin, öğrencilerde dinleme davranışını geliştirmeyi hedefleyen öğretmen, onları dikkatle dinler; öğrencilerin birbirlerinin bakış açılarını, değerlerini, farklılıklarını kabul etmelerini isteyen öğretmen, öğrenciler arasındaki farklılıkları kabul eder; öğrencilerde düşünme coşkusu-heyecanı olmasını isteyen öğretmen, onlara düşünmeyi gerektiren, zorlayıcı ve karmaşık görevler vererek coşkusunu gösterir.

Fisher (1995), düşünmenin desteklediği bir sınıf ortamında, öğrenmeyi ve düşünmeyi kolaylaştırmaktan sorumlu öğretmenin, “öğrencide öz saygı geliştirme, her çocukla özel olarak ilgilenme, öğrencileri dikkatle dinleme, öğrencilerle duyguları paylaşma, olumlu olma, açık olma, örnek bir öğrenen ve düşünen olma” davranışlarına sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmende bulunması gereken bu yedi özelliğin yanı sıra öğrenme ortamının, temiz havalı olmasının, problem çözmeye ve yansıtıcı düşünmeye olanak yaratmasının da düşünmeyi destekleyeceğini vurgulamıştır (Akt. Doğanay ve Sarı, 2012).

Benzer biçimde Udall ve Daniels (1991) ve vanTassel-Baska (1994) da öğretmenlerin, “saygılı olma, anlamak için dinleme, düşünmek için gösterilen çabaya değer verme, tartışmayı ve etkin öğrenmeyi teşvik etme, hataları kabul etme, destekleyici ve spesifik dönüt verme” davranışlarının sınıf içinde düşünmeyi desteklediğini belirtmektedirler (Akt: Robinson, Shore ve Enersen, 2007).

“Düşünen sınıf” kavramına ilişkin deneysel çalışmalara farklı bir yaklaşım sunan araştırmacılardan biri de Newmann’dır (Newmann, 1990; Newmann ve Educational Resources Information Center, 1990). Araştırmacı, uygulamacıların elde ettikleri sonuçlar ile kuramsal alanyazının sentezini yaparak, üst düzey düşünmenin öğretildiği bir sınıfın özelliklerine ilişkin

kuramsal bir temel ortaya koymayı amaçlamış ve düşünen sınıfın göstergesi olabilecek davranışları belirlemiştir. Newmann'ın belirlemesine göre bu davranışlardan bazıları, "genel davranışlar" olarak adlandırılmaktadır. Örneğin, "çok sayıda konunun yüzeysel olarak işlenmesi yerine daha az sayıda konunun derinlemesine incelenmesi; içeriğin sürekli birbiriyle ilişkilendirilmesi; öğrencilere, sorulara yanıt oluşturmaları için ihtiyaç duydukları zamanın verilmesi" gibi. Araştırmacıya göre bazı davranışlar, doğrudan "öğretmen davranışlarını" tanımlamaktadır. Örneğin, "sonuca ilişkin açıklamalar ve nedenler isteme; meydan okuyucu sorular sorma ve yapılandırılmış görevler verme; öğrencileri, sokratik biçimde, iddialarını (savlarını) açıklığa kavuşturmaları ya da ispatlamaları için yönlendirme; öğrencilerin, özgün ve yaygın görüşlerle çelişen fikirler, açıklamalar, problemler ya da çözümler üretmelerini sağlama; düşünmeyi model olarak gösterme" gibi. Düşünen sınıfın göstergesi olabilecek davranışlardan bazıları ise "öğrenci davranışlarını" tanımlamaktadır. Örneğin, "sorgulayan ve eleştiren bir rol üstlenme; ulaşılan sonuçlara ilişkin açıklamalar ve nedenler sunma; özgün ve yaygın görüşlerle çelişen fikirler, açıklamalar, hipotezler, problemler ya da çözümler oluşturma; derste açık ve net, konu ile ilgili, önceki tartışmalarla ilişkili katkılar sunma" gibi. Newmann, düşünen sınıfın oluşmasında "Öğrencilerin kaç tane derse etkin olarak katılmaktadır? Öğrenciler zamanlarının ne kadarını birbirleriyle düşünme diyalogları kurmak için harcamaktadır? Öğrencilerden kaç tane tartışılan konuya samimi olarak katılım göstermektedir?" gibi soruların yanıtlanmasının da önemli olduğunu belirtmektedir.

Beyer (2001), kuramsal çalışmasında, "düşünme dostu sınıf" kavramının hayata geçmesi için sınıfların iki temel özelliği taşıması gerektiğine işaret etmektedir. Bunlardan birincisi, sınıfta düşünme için olanakların yaratılmasıdır. Beyer (2001), bu olanakları temelde "üst düzey sorular ve etkinlikler oluşturma" olarak özetlemektedir. Diğer bir deyişle, Beyer'e göre (2001), düşünme dostu sınıflar yaratabilmenin ön koşulu; sınıf içinde örneğin, neden ve kanıt aramayı, özgün yanıtlar oluşturmayı, yargıları sorgulamayı gerektiren "üst düzey sorulara" ve örneğin, bir bilginin ya da bir iddianın doğruluğunun sorgulanmasını, bir problemi çözmek için hipotez ortaya atılmasını ve test edilmesini gerektiren "etkinliklere" yer vermektir.

Düşünme dostu sınıf kavramının ikinci özelliği ise, öğrencilerin bu etkinliklere katılması için teşvik edilmesidir. Beyer bunun yolunun ise düşünmeyi destekleyen bir öğrenme ortamı yaratmaktan geçtiğini belirtmektedir. Örneğin, sınıfı öğrencilerin birbirlerini görecekları biçimde düzenlemek, öğrencilerin çalışmalarını sergilemek, öğrencilere düşünmeleri için zaman vermek düşünmeyi destekleyen bir öğrenme ortamı oluşturmak için gösterilmesi beklenen davranışlar arasındadır.

Alanyazında, hem yayınları hem de farklı ülkelerde üstlendiği eğitim danışmanlıkları ile “düşünme ortamı” kavramına ışık tutan Kline (2002) ise düşünme ortamını, şu 10 temel özellik ile açıklamaktadır:

- Saygıyla ve ilgiyle dinlemenin gerçekleştiği dikkatli bir ortam
- Varsayımları ortaya çıkaran üst düzey sorulara yer verilen bir ortam
- Bireylerin birbirlerini “düşünen eşler” olarak gördükleri, bireylere eşit şans ve önem verildiği, kuralların ve sınırların belli olduğu bir ortam
- Eleştirilere değer verilen bir ortam
- Özgür bir ortam
- Rekabetten uzak, teşvik edici bir ortam
- Düşüncenin yapılandırılması için duyguların açıklanmasına izin verilen bir ortam
- Gerçeğin, eksiksiz ve doğru biçimde sağlandığı bir ortam
- Bireylerde önemli oldukları hissini yaratan fiziksel bir ortam
- Bireylerin farklılıklarını kabul eden bir ortam

“Düşünme rutinleri” (thinking routines) ve “düşünmeyi destekleyen kültürel güçler” (culture shapers - cultural forces) kavramları ile düşünen sınıfın sosyo-kültürel özelliklerinin açıklığa kavuşturulmasına katkıda bulunan araştırmacılardan biri de Ritchhart’dır (Ritchhart, 2002; Ritchhart, Patricia, Mark ve Shari, 2006). Araştırmacı, düşünmeyi destekleyen yedi temel kültürel gücün şunlardan oluştuğunu belirtmektedir (Ritchhart, 2002; Ritchhart ve Perkins, 2008): Sınıf içindeki düşünme rutinleri, sınıfta kullanılan dil ve konuşma kalıpları, açık ve örtük beklentiler, düşünmeye ayrılan zaman, öğretmenin ve diğer kişilerin düşünme konusunda model olması, fiziksel

çevre, iletişim ve etkileşim biçimleri, düşünme için yaratılan olanaklar. Ritchhart, öğretmenlerin, sınıf içinde bu yedi öğeyi nasıl yapılandırdıklarına bağlı olarak, düşünmenin öğretilmesini destekleyebileceklerini ya da engelleyebileceklerini belirtmektedir. Ritchhart'a göre öğretmenlerin sınıf içinde düşünme kültürü yaratmasının 10 yolu ise şunlardır (Ritchhart, 2002):

- Düşünmeye model olma: Düşüncelerini açıklama, fikirlerini paylaşma, sesli düşünme, olasılıkları öğrenciler ile birlikte keşfetme, her şeyi bilmediğini kabul etme.
- Düşünme için zaman verme: Soruyu sorduktan sonra bir süre sessizce bekleme; yanıtı hemen açıklamama, sorunun öğrenciler tarafından yanıtlanmaması halinde soruyu ilk haliyle ya da farklı bir biçimde hemen tekrar etmeme. Öğrencilere düşüncelerini biçimlendirmeleri için zaman verme. Öğrencilere düşüncelerini sınıfa sunmadan önce eşleriyle ya da grup arkadaşlarıyla tartışmaları için zaman verme.
- Düşünme için olanaklar yaratma: Gerçek yaşamla ilgili ve anlamlı problemler oluşturma. Araştırmayı ve sorgulamayı teşvik etme. Öğrencileri, bir iddia ortaya atmaları, iddialarını savunmaları, tahminlerde bulunmaları, fikirlerini kanıt ve nedenlerle desteklemeleri, hipotezini açık ve net olarak belirlemeleri ve test etmeleri, ön bilgileriyle ilişki kurmaları için cesaretlendirme.
- Düşünmeyi destekleyen fiziksel bir ortam yaratma: Öğrencilerin grup içinde, işbirlikli çalışmalarına ve anlamları birlikte oluşturmalarına uygun bir sıra düzeni oluşturma. Öğrencilere, farklı arkadaşlarıyla etkileşimlerde bulunmaları için hareket alanı yaratma, izin verme. Öğrencilerin düşüncelerinden oluşan ürünleri duvarlarda sergileme. Ünite sonlarında, öğrencilerin düşünme süreçlerinde izledikleri gelişimi gösteren notlar oluşturma.
- Düşünme rutinlerini tanıtmak: Düşünme için bir iskele ve yapı sağlayan, öğrencilere düşünmeleri ve düşündükleri konuda derinleşmeleri için yönerge veren yönetim ve organizasyon amaçlı rutinleri, kısa, açık, hatırlanması ve tekrar edilmesi kolay hale getirme.
- Düşünmeye değer verdiğini gösterme: Bireysel olarak gerçekleştirilen düşünme eylemlerini övmekten kaçınma. Her türlü katkıyı kabul etme.

Her düşüncenin kabul edilebilir olduğunu gösterme. Bütün öğrencilere saygıyla yanıt verme. Öğrencilere fikirlerini netleştirmeleri ve geliştirmeleri için soru sorma. Öğrencileri birbirlerinin düşüncelerini geliştirmeleri için teşvik etme.

- Hakkında düşünmeye değer bir şeyler sunma: Öğrencileri, kendilerine verilen uyarıların, her zaman, hakkında düşünmeye değer bir şeyler olduğundan emin kılma. Öğrencileri, örneğin, konunun içine çekecek güçlü sorularla, sanatla ya da müzikle harekete geçirme.
- Rahat bırakma: Düşünme kültürünün oluşması ve işlemesi için sorumluluğu tek başına üstlenmeme. Öğrenciler tarafından sunulan her iletinin, sınıfa, öğretmen aracılığıyla ulaşacağı düşüncesinden uzaklaşma. Bazen en arka sırada oturma, sıralar arasında her zaman dolaşmama. Öğrencilerin düşüncelerinin ne düşündüğüne ilişkin açıklamalardan, öğrencilerin düşüncelerini filtrelemekten uzak durma.
- Ana fikre odaklanma: Fikirler ve görüşler transfer edilebilirken; olaylar, zaman, yer ya da durum ile sınırlıdır. Derinlemesine öğrenmeyi gerçekleştirmek için daha az konu ile sonuçları ve fikirleri keşfetme, ana fikre odaklanma. Öğrencileri, yeni ve eski öğrenmelerini ilişkilendirmeleri için teşvik etme.
- Öğrenmeye odaklanma: Her bir öğrenme deneyimi üzerinde düşünme ve düşündürme. Hangi etkinliğin hangi öğrenme deneyimini kazandıracığını düşünme. Üst düzey düşünmeye olanak sağlayan etkinlikler geliştirme. Etkinlikleri plan yaparak uygulama.

Düşünmeyi destekleyen sınıf ortamının özelliklerine ilişkin öne sürülen bütün bu model ve öneriler, şüphesiz, eleştirel düşünmenin desteklendiği sınıflarda gösterilmesi beklenen öğretmen davranışlarına ilişkin ciddi ipuçları sunmaktadır. Bununla birlikte, alanyazında, sınırlı sayıda da olsa, bazı araştırmacıların ise doğrudan eleştirel düşünmenin desteklendiği sınıfların özelliklerine odaklandıkları ve bu sınıflarda gösterilmesi beklenen öğretmen davranışlarına ilişkin ipuçları sundukları görülmektedir.

Örneğin Mathews (2003), eleştirel düşünmeyi destekleyen sınıfların özelliklerini şöyle belirtmektedir (Akt. Crawford, Saul, Mathews ve Makinster, 2009):

- Sınıf ortamına ilişkin sorumluluklar öğrenciler ve öğretmen tarafından paylaşılır: Öğretmen, öğrencileri, örneğin, inisiyatif almaya, işbirliği ile öğrenme yöntemlerini kullanmaya, sınıf içi davranış kurallarının belirlenmesi sürecinde etkin katılım göstermeye teşvik eder.
- Öğretmen düşünme becerileri konusunda öğrencilere model olur ve öğrencilerin düşünme stratejilerini paylaşmalarını destekler: Öğretmen, derslerinde farklı düşüncelere saygı göstererek; farklı düşüncelerin ve bakış açılarının dile getirilmesini teşvik ederek; bütün fikirlere temkinli yaklaşarak; ulaşılan bilgileri ve sonuçları sorgulayarak ve öğrencileri de bu yönde uyararak eleştirel düşünme yollarını gösterir.
- Sınıfta sorgulayıcı ve açık bir atmosfer vardır: Öğretmen ve öğrenciler, problemleri analiz etme ve karar verme süreçlerinde üst düzey sorular oluşturur. Öğrenciler etkinliklerde farklı düşünme türlerini uygularken, tahminde bulunma, bilgiyi toplama ve düzenleme, sonuçları sorgulama gibi roller üstlenir. Bu süreçte öğretmen ise öğrencilerin bu rolleri gerçekleştirmelerinde onlara yol gösterir; eleştirme, yargılama ve değerlendirmeden çok düzeltmeye yönelik önerilerde bulunur.
- Öğrenciler desteklenir: Öğretmen, öğrenme-öğretme süreci boyunca öğrencilerin neleri öğrendiğine, nasıl düşündüğüne, araştırdığına ve iletişim kurduğuna dikkat eder. Öğrencileri, kendi öğrenme süreçlerini izlemeleri ve performanslarını geliştirmeleri konusunda geliştirir. Öğrencilerin yeni bir şeyler deneme konusunda kendilerini özgür hissettikleri, başarısızlık yaşasalar bile pes etmedikleri ve başarısızlığı zamanla başarıya dönüştürebileceklerini bildikleri, duygusal olarak güven veren bir sınıf ortamı vardır.
- Sınıf düzeni, öğrencilerin birlikte çalışmalarını ve birbirleriyle konuşabilmelerini kolaylaştıracak biçimde ayarlanır: Öğrencilerin önemli olduğu, ifade ettikleri düşüncelerin ilgi çekici ve paylaşmaya değer olduğu hissini veren bir sınıf düzeni vardır.

Kuzey ve Güney Amerika, Avrupa, Asya ve Afrika'da, 29 ülkeyi ve 40.000'den fazla öğretmeni hedef alan ve "düşünen sınıf" kavramını yaşam boyu öğrenme bağlamında hayata geçirmeyi amaçlayan "Reading and Writing for Critical Thinking (RCWT)" projesi kapsamında, eleştirel düşünen sınıfların oluşması için öğretmenlerin sahip olması gereken altı temel standart ve bu standartlara ilişkin davranış göstergeleri belirlenmiştir (Crawford, Saul, Mathews ve Makinster, 2009):

- Öğretmen, öğrenci odaklı, öğrencilere birey olarak değer verilen bir sınıf ortamı oluşturur. Gösterge;
 - Konuyla ilgili yorumlarda çeşitliliği/farklılığı destekler ve cesaretlendirir.
 - Öğrencileri kendi fikir ve görüşlerini ifade etmeye ve bunları desteklemeye teşvik eder.
- Öğretmen, sınıf ortamını; içerik, ilkeler, etkinlikler ve grup stratejileri açısından işlenecek derse uygun hale getirir. Gösterge;
 - Sınıfı fiziksel olarak, dersin ihtiyaçlarına uygun ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurmalarını kolaylaştıracak biçimde düzenler.
 - Öğrenme ortamının ve duvarlarda sergilenenlerin öğrencilerin çalışmalarını yansıtmasını sağlar.
- Öğretmen, programda yer alan içeriği etkin biçimde işler. Gösterge;
 - Öğretim programına birden fazla açıdan yaklaşır ve öğrencilerin anlayarak öğrenmelerini sağlar.
- Öğretmen, yerel sorunları; sağlık, cinsiyet ve çevrecilik eğitimi gibi birbirleriyle iç içe geçmiş konuları ve çocuk haklarını eğitim programına katar. Gösterge;
 - Sınıftaki tartışmalarda güncel konuları ve farklı sorunları gündeme getirir.
 - Öğrencilere, farklı alanları ilgilendiren konularda kendilerini ifade edebilecekleri okuma ve yazma olanakları sağlar.
- Öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinde etkin öğrenmeyi destekleyecek yöntem ve teknikler kullanır. Gösterge;
 - Etkin öğrenmeyi temel alan öğretim yöntemleri kullanır.

- Bağımsız çalışma, eşli çalışma, küçük-büyük grup çalışması gibi yaklaşımların bir karışımını sunar.
- Her etkinlik için gereken zamanı uygun şekilde ayarlar.
- Öğretmen, üst düzey düşünme becerilerini hedef alan, iyi düşünülmüş sorular sorar. Gösterge;
 - Üzerinde düşünülmesi gereken üst düzey sorular sorar.

McBride ve Knight (1993), eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarını dört kategoride incelemiştir. Bunlardan birincisi, eleştirel düşünme eğilimlerini geliştiren davranışlardır. Örneğin, “öğrencilerin sorgulamaları için olanaklar yaratma, öğrenciler arasındaki işbirliğini geliştirme ve eleştirel düşünme eğilimleri açısından model olma” gibi. Davranış kategorilerinden ikincisi, eleştirel düşünmenin öğretilmesi sürecinde gösterilen davranışlardır. Örneğin, “dönüt verme, soru sorma” gibi. Üçüncüsü, derslerde eleştirel düşünmeye ayrılan zamanı en üst düzeye çıkarmak ve güvenli bir öğrenme ortamı oluşturmak amacıyla sergilenen yönetim davranışlarıdır. Örneğin, “sınıf kurallarının belirlenmesinde öğrencilerin görüşlerine başvurma” gibi. Dördüncüsü ise öğrencilerin eleştirel düşünme süreçlerinin izlenmesine ilişkin davranışlardır.

Araştırmacılara göre, eleştirel düşünmeyi destekleyen sınıfın vazgeçilmez özelliklerinden biri de “çatışmalı konulara yer verilmesi”dir (Frager 1984; Johnson ve Johnson, 1979; Harwood, Angela ve Hahn, Carole, 1990; Walsh, 1998; Seçgin, 2009). Örneğin Frager (1984) ile Johnson ve Johnson (1979), sınıf içinde eleştirel düşünmenin tam anlamıyla gerçekleşmesi için, öğrencilerin çatışmalı konularla karşı karşıya getirilmesi gerektiğini savunmakta; bunun için öğretmenlerin sınıf içinde güncel çatışmalı konulara ilişkin etkinlikler kullanması gerektiğine işaret etmektedir. Öğretmenlerin çatışmalı konuları sınıf ortamına getirmelerini, Harwood, Angela ve Hahn, Carole (1990), öğrencilerin “neden-kanıtları araştırmaları ve değerlendirilmeleri”, “eşleri ile bilgi paylaşımları sonucu farklı bakış açıları kazanmaları”; Seçgin (2009) ise “açık fikirli bireyler olmaları” açısından önemli görmektedir.

Araştırmacılara göre, öğretmenlerin, öğrencilere doğru yanıtları söyleyen, öğrenci yanıtlarının doğru ya da yanlış olduğuna karar veren birer “otorite” gibi davranmaları da sınıf içinde eleştirel düşünmeyi engellemektedir (Tock Keng, 1996; Veznedaroğlu, 2007).

1.3. Problem

Bugün sosyal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik alt yapısıyla bir bütün olarak bilgi toplumu olmayı amaçlayan pek çok ülke, bu amacın ön koşulu olarak, bireylerde mantıklı, akılcı ve tutarlı düşünme alışkanlıklarını oluşturmayı hedeflemektedir. Eğitimden beklenen rolü “düşünme yollarının kazandırılması” olarak açıklayan bu ülkeler, sözü edilen hedefe ulaşmak için izledikleri dönüşüm planlarının hareket noktasını “eğitim programlarının düzenlenmesi” olarak belirlemektedir. Bu bağlamda 1990’lardan sonra pek çok ülkede öncelikli olarak ilköğretim basamağında gerçekleştirilen eğitim reformları ile birlikte, yapılandırmacı yaklaşımın da etkisiyle, “kavramları ve temaları düşünme becerilerini geliştirmek için araç olarak kullanan bir program anlayışının” (Hazır Bıkmaz, 2006) benimsendiği dikkat çekmektedir.

Türkiye’de de sözü edilen dönüşüm, 2005 yılında değiştirilen ilköğretim programlarında, zorunlu derslerin içine “eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” olmak üzere “sekiz ortak becerinin” yerleştirilmesi ve programlarda bu becerilere ilişkin kazanımlara ve etkinliklere yer verilmesi ile kendini göstermiştir (İÖGM, 2004). Düşünme becerilerine ilişkin getirdiği değişiklik açısından program, “öğrencilere belli bir düşünce biçiminin benimsetildiği, öğrencileri tek tipleştirilen bir eğitim anlayışından esnek bir düşünme biçimine geçildiği” iddiasını taşımaktadır (Gürkaynak ve diğ., 2008).

Söz konusu iddianın gerçekleşmesinde önemli rol oynayabilecek ve diğer ortak becerilerle büyük oranda kesişim noktası olması yönüyle öngörülen dönüşüme hız kazandırabilecek becerilerden biri eleştirel düşünme becerisidir. Eleştirel düşünme becerisinin “içerik temelli bir yaklaşımla” programa yerleştirilmesi ile öğrencilerde, “kuşku temelli

sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme, neden–sonuç ilişkilerini bulma, ayrıntılarda benzerlikleri ve farklılıkları yakalama, çeşitli ölçütler kullanarak sıralama yapma, bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma” (İÖGM, 2004) gibi becerilerin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Sözü edilen iddianın gerçekleşmesi, eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesi yoluyla öngörülen dönüşümün sağlanması için, şüphesiz, eleştirel düşünmenin öğretim programlarına yalnızca bir beceri olarak yerleştirilmesi tek başına yeterli değildir. Daha açık ifadeyle, eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesi için, kuram ve uygulama açısından, bazı eleştirel düşünme becerilerinin öğretim programlarına eklenmesinden daha fazla şey yapılması gerekir.

İlk olarak, konuya eleştirel düşünmeye ve eleştirel düşünen bireyin özelliklerine ilişkin kavramsal-kuramsal çerçeve açısından bakıldığında, eleştirel düşünmenin yalnızca zihinsel işlemlerden (bilişsel becerilerden) değil; becerileri, eğilimleri ve alışkanlıkları içeren bir bütünden oluştuğu gerçeği (Norris, 1985; Facione, 1990; Paul ve diğ., 1990a, b; Tishman ve diğ., 1992; Halpern, 1996; Facione, 1998; Facione ve diğ., 1999; Gürkaynak ve diğ., 2008; Gündoğdu, 2009) ile karşılaşılmaktadır. Eleştirel düşünme becerileri, ne eleştirel düşünmenin anlaşılması ve açıklanması ne de eğitim-öğretim etkinlikleri sonucu eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesi için tek başına yeterli değildir. Gürkaynak ve diğerleri (2008), eleştirel düşünme eğitimi yalnızca becerilerin kazandırılması olarak ele alan anlayışın eğitim sisteminde göstermelik değişikliklere neden olabileceğini ifade etmektedir. Öğrencilere yalnızca analiz etme, ilişki kurma, çıkarımda bulunma, değerlendirme gibi bilişsel beceriler kazandırmak, eleştirel düşünme eğitimiyle önyargılı düşünüşün, katılığın, ussal olana, açık fikirliliğe, hakçalığa uzaklığın yarattığı sınırlılıkların üstesinden gelmek için yeterli değildir (Gürkaynak ve diğ., 2008). Bu sınırlılıklarla baş etmek için öğretim programlarında, dolayısıyla eleştirel düşünmenin kazandırılması sürecinde, “açık fikirlilik, meraklılık, sistematiklik, alçak gönüllülük, başkalarının

görüşlerini dikkate alma, kendine güvenme, sürekli araştırarak nedenleri, seçenekleri, doğruları arama, durumu bütünüyle göz önüne alma, ana noktaya bağlı kalma, kanıtların ve nedenlerin yeterli olmadığı durumlarda kararı erteleyebilme/duruş değiştirebilme, diğer insanların duygu ve düşüncelerine duyarlı olma, ölçüt seçiminde mantıklı olma” gibi eleştirel düşünme eğilimlerinin ve alışkanlıklarının göz ardı edilmemesi gerekir. Çünkü yine Gürkaynak ve diğerlerinin görüşüne göre (2008) bireyin, eleştirel düşünmede işe koşulan açıklık, yansızlık, mantık hatalarından arınıklık, mantıksal tutarlılık, olabilirlik, geçerlik, doğruluk, kaynaklarda güvenilirlik gibi ölçütleri kullanması, eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaktan çok belli zihinsel alışkanlıklara, yatkınlıklara, eğilimlere sahip olmasıyla ilgilidir. Dolayısıyla düşünme alışkanlıkları konusunu gündeme getirmeyen bir “eleştirel düşünme becerisi” anlayışı eksik, temelsiz ve altyapısız kalır.

İkinci olarak, konuya uygulama açısından bakmak ve öğretim programının hedeflediği dönüşümü hayata geçirecek öğretmen değişkeni üzerinde tartışmak gerekir. Eleştirel düşünme eğitimini etkileyen öğretim programı, bina, yönetici, ders kitabı, yardımcı kaynak, araç-gereç, materyal gibi çevresel değişkenlerin işe yararlılığı üzerinde doğrudan etkiye sahip olması yönüyle, öğretmen değişkeninin, eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde başat rolü oynadığı kabul edilmektedir (Kaloç, 2005; Aybek, 2006; Çekiç, 2007; Özcan, 2007). Örneğin, eğitim programlarında, okulların donanımında ya da ders kitaplarında köklü değişiklikler yapılırsa bile sınıf içinde uygulamayı gerçekleştiren öğretmen, programlarda öngörülen dönüşümün gerektirdiği niteliklere sahip değilse, altyapının mükemmel olan her bir ögesi öğretmenin elinde işlevselliğini kaybedebilir. Peki, eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesi yoluyla öğretim programlarında öngörülen dönüşümün gerçekleşmesi için öğretmenden beklenen nedir?

Öğretim programları bu soruya yanıt oluşturmak amacıyla incelendiğinde, programların, yapılandırmacı felsefe bağlamında “ideal öğrenme ortamını” destekleyen öğretmen rol ve sorumluluklarını “rehber, kılavuz, kolaylaştırıcı” gibi sıfatlarla betimlemekle yetindiği; gerek “ideal öğrenme ortamını destekleyen öğretmen davranışlarının” gerekse doğrudan

“düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarının” sınıf içine yansımaya ilişkin açıklamaya yer vermediği görülmektedir. Ancak “öğrenmeye” ve “genel olarak düşünmenin daha özelden ise eleştirel düşünmenin öğretime” ilişkin alanyazın bu sorunun yanıtına ilişkin açık ipuçları sunmaktadır.

Bugün düşünmenin kazandırılmasına kültürlenme açısından bakan pek çok araştırmacı, öğrencilerin okullarda düşünme eğilim ve becerilerini kazanmalarını, sınıf kültürünün düşünme eylemi açısından desteklenmesine ve beslenmesine bağlamakta ve sözü edilen sorunun yanıtını sınıf içinde öğretmenin düşünmeyi desteklemek için göstereceği davranışlarda aramaktadır (Newmann, 1990; Costa 1991; Tishman, Perkins ve Jay, 1995; Beyer, 2001; Ritchhart, 2002; Ritchhart ve Perkins, 2008; Crawford, Saul, Mathews ve Makinster, 2009). Konuya eleştirel düşünmenin öğretime ilişkin alanyazın açısından bakıldığında da “öğretmen davranışlarının”, öğrencilerde eleştirel düşünmenin gelişmesini etkileyen en önemli değişken olduğuna (Innabi, 2003), hatta “düşünme becerilerinin doğrudan öğretiminden” daha etkili rol oynadığına (Tabor, 1988) ilişkin açık vurgulara rastlanmaktadır.

Öğrenmeye ilişkin alanyazın incelendiğinde ise öğretim hizmetinin niteliğini belirleyen ve öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerindeki farklılaşmayı açıklayan “öğretmen davranışları” (Senemoğlu, 1987; Demirel, 2000), 1990'lara kadar yapılan pek çok araştırmada akademik başarıyla ilişkisi açısından ele alınsa da (Bemis ve Luft, 1970; Peterson, 1978; Rose ve Medway, 1981; Jere ve Thomas, 1984; Hines, Kromrey, Swarzman, Mann ve Homan, 1986); son 20 yılda öğrenmenin doğasına ve öğretmenin rolüne ilişkin açıklamalar sunan felsefi ve psikolojik yaklaşımların katkılarıyla düşünme becerilerini etkilemesi açısından tartışılmaya başlanmıştır.

O halde eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesi için öğretmenlerden beklenen; eleştirel düşünmeyi bir bütün olarak davranışlarına yansıtmaları; sınıflarında, ilişki kurma, neden-kanıt arama, belirsizliklere hoşgörülü olma, açık olma, üst düzey sorular sorma, ön yargısız olma, doğruyu arama, yargıyı geciktirme, şüphe etme, meraklı olma gibi eleştirel düşünme unsurlarının göstergesi olan davranışlar sergilemeleridir. Sınıf içinde örneğin;

- Çoğunluktan farklı düşünen öğrencilerin görüşlerine değer vermeyen,
- Öğrencilerin olayları, görüşleri ya da düşünceleri farklı açılardan görmelerini sağlayacak sözlü, yazılı ya da görsel materyaller seçmeyen,
- Öğrencilerin hazırladıkları iyi düşünülmüş soruları ödüllendirmeyen,
- Öğrencilerin okudukları metinle ilgili birbirlerine sorular sormalarını sağlayacak çalışmalar yaptırmayan,
- Kullandıkları sözcüklerin ya da ifadelerin açık ve anlaşılır olup olmadığına ilişkin öğrencilere geribildirim vermeyen,
- Sınıfta okunan bir metin içinde yeterince açıklanmamış kavramlara ilişkin ek açıklama yapmayan,
- Öğrencilerin okuyarak ya da duyarak ulaştıkları bilgilerin doğruluğunu sorgulamalarını gerektirecek etkinlikler düzenlemeyen,
- Öğrencilerin ulaştıkları bilgilerin güvenilir kaynaklardan edinilip edinilmediğini kontrol etmeyen,
- Öğrencilere bir görüşü kanıtlar ve nedenler göstererek savunmalarını gerektiren ödevler/çalışmalar vermeyen,
- Bir görüşün farklı gerekçelerle savunulmasına olanak sağlayan konular, temalar ya da problemler seçmeyen öğretmenlerin; öğrencileri düşüncede tutarlılığa; tartışmaya katılmaya; bilgilerin, kavramların, fikirlerin, savların açıklığa kavuşturulmasına; bilginin doğruluğunun, güvenilirliğinin sorgulanmasına, açık uçlu sorular oluşturmaya, farklı bakış açılarını dikkate almaya özendirme olasılığı yoktur.

Sonuç olarak, göstermelik değişikliklerin ötesine geçip, eleştirel düşünme anlamında “kökten bir zihniyet dönüşümünü” gerçekleştirmek, eleştirel düşünmeyi yaşamının her alanında davranışlarına yansıtabilecek nitelikte öğrenciler yetiştirmekle mümkündür (Gürkaynak ve diğ., 2008). Sınıf ortamında öğretmen davranışları eleştirel düşünmeyi desteklemediği sürece, bir bütün olarak eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek, böylece öğretim programlarında eleştirel düşünme bağlamında öngörülen dönüşümü hayata geçirmek güçtür. Bu bağlamda programların uygulayıcıları olan ilköğretim

öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları açısından değerlendirilmesine gereksinim vardır.

Türkiye’de eleştirel düşünmeye ilişkin alanyazın incelendiğinde, en çok öğretmen adayları ile (Özdemir, 2005; Türnüklü ve Yeşildere, 2005; Çubukçu, 2006; Güven ve Kürüm, 2007; Dutoğlu ve Tuncel, 2008; Güven ve Kürüm, 2008; Şen, 2009; Alper, 2010; Narin ve Aybek, 2010; Kürüm, 2002; Akar, 2007; Bilgin ve Eldeleklioğlu, 2007; Çekiç, 2007; Gülveren, 2007; Tufan, 2008) ardından ise ilköğretim öğrencileri ile (Demir, 2006; Kalkan, 2008; Akar, 2007; Kahraman, 2008) çalışıldığı ve bütün bu çalışmalarda, sözü edilen çalışma gruplarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, becerilerinin ya da güçlerinin belirlendiği dikkat çekmektedir. Öğretmenlerle yok denecek kadar az olduğu söylenebilecek çalışmalarda da (Korkmaz, 2009; Torun, 2011) yine eleştirel düşünme eğilimlerinin konu edildiği görülmektedir. Geçmişten bugüne ilköğretim öğretmenlerinin “eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları” açısından değerlendirildiği çalışmaya rastlanılmaması, araştırmancının sözü edilen bölümünün yapılma gereksinimini desteklemektedir.

Araştırma kapsamında amaçlanan değerlendirmenin yapılabilmesi için, alanyazın, sınıf içinde gösterilmesi gereken eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarına ilişkin açık ve anlaşılır ipuçları sunmasına karşın (Johnson ve Johnson, 1979; Frager 1984; McBride ve Knight, 1993; Innabi, 2003; Crawford, Saul, Mathews ve Makinster, 2009), alanyazında bu davranışların öğretmenler tarafından sınıflarda ne düzeyde gösterildiğinin belirlenmesine hizmet edecek ölçme araçlarının aynı oranda olmadığı görülmektedir. Düşünme eylemini bir bütün olarak ele almakla birlikte, bu konuda Türk alanyazınında öncü olan ve bu araştırmanın yapılandırılmasına da ciddi katkılar sunan çalışma Doğanay ve Sarı’nın (2012) “Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği” geliştirme çalışması ile sınırlıdır.

Ayrıca, eleştirel düşünme konusunda geliştirilen (Örneğin, Cornell Eleştirel Düşünme Testi, Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Testi, New Jersey Düşünme Becerileri Testi,

Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği) ya da uyarlanan (Örneğin, Çıkrıkçı 1993; 1996; Kökdemir, 2003; Özdemir, 2005; Akar, 2007) ölçme araçlarının çoğunun, eleştirel düşünmeyi beceri ya da eğilim bağlamında bir ürün olarak ölçmeyi amaçlayan testlerden oluştuğu dikkat çekmektedir. Öte yandan sınıf ortamına ilişkin geliştirilen ölçme araçlarının ise düşünmeyi destekleyen sınıfın özelliklerinden çok ideal sınıf ortamının özelliklerine odaklandıkları; bu bağlamda yapılandırmacı öğrenme ortamını değerlendirmeyi amaçladıkları görülmektedir (Örneğin, Taylor ve Fraser, 1991; Bukova, Güzel ve Alkan, 2005; Fer ve Cırık, 2006; Yılmaz, 2006; Doğanay ve Sarı, 2007; Karadağ, 2007; Ağlagül, 2009; Arkün ve Aşkın, 2010; Kurtdede Fidan, 2010). Bu noktada ise öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının ölçülmesini amaçlayan bir ölçeğe gereksinim duyulmuştur.

1.4. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, bir ölçme aracı geliştirilerek; bu ölçme aracı ile ilköğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeylerinin belirlenmesi, ardından, “eleştirel düşünmeyi destekleyen/engellenen davranışların sınıf ortamlarına nasıl yansıdığı” ve “eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışların sınıf ortamlarında neden gösterilmediğinin” ayrıntılı biçimde irdelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Envanterinin (EDDÖDE) psikometrik özellikleri nelerdir?
2. İlköğretim öğretmenleri, her bir boyuta ilişkin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını “toplam puan bazında” ne düzeyde göstermektedir?
3. İlköğretim öğretmenleri, her bir boyuta ilişkin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını “maddeler bazında” ne düzeyde göstermektedir?

4. İlköğretim öğretmenlerinin her bir boyuta ilişkin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeyleri;
 - Cinsiyete
 - Branşa
 - İstihdam edilme biçimine
 - Öğrenim durumuna
 - Mezun olunan okula
 - Mesleki kıdeme
 - Derse girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısına göre manidar bir fark göstermekte midir?
5. İlköğretim öğretmenlerinin sınıf ortamlarında gösterdikleri eleştirel düşünmeyi destekleme/engelleme davranışları nelerdir?
6. İlköğretim öğretmenlerinin görüşlerine göre eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışların gösterilmemesinin (engelleyen davranışların gösterilmesinin) nedenleri nelerdir?

1.5. Önem

Araştırma öncelikle, Türk alanyazınında “eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları” konusuna dikkat çekiyor olması ve ilköğretim öğretmenlerini bu davranışlar açısından bütünsel bir yaklaşımla değerlendirecek ilk çalışma olması açısından önemlidir. Öğretmenlerin hem kendi algılarına hem de gözlem verilerine göre değerlendirildiği araştırmanın sonuçları, öğretmen davranışlarının, öğretim programlarında eleştirel düşünme bağlamında öngörülen dönüşümün gerçekleşmesine ne kadar uygun olduğuna; dolayısıyla eleştirel düşünme konusunda programın uygulamadaki başarısına ilişkin ipuçları sunması açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın bir diğer önemi, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının değerlendirilmesine ilişkin Türkçe alanyazına bir ölçme aracı kazandırmasıdır. Geliştirilen ölçme aracı, bu konuda yapılacak ampirik araştırmalara öncülük edebilir.

Çalışmanın nicel boyutunun ülke bazında gerçekleştirilmiş olmasının araştırmının önemini artırdığı söylenebilir. Araştırma bulgularının, öğretmenlerin eğitim ihtiyacının ulusal çapta belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında, öğretmenlerin, gerçekte, sınıf ortamlarında, açık ya da örtük olarak, bilinçli ya da bilinçsiz, eleştirel düşünmeyi destekleyen ya da engelleyen hangi davranışları gösterdiklerinin irdelenmeye çalışılması, eğitim bilimleri uzmanlarına, yöneticilere ve öğretmenlere önemli geribildirimler sağlayabilir. Yine nitel boyut kapsamında, sınıflarda eleştirel düşünmeyi engelleyen davranışların gösterilmesinin altında yatan nedenlere ilişkin elde edilen bulgular, destekleyen davranışların gösterilmesi için alınacak önlemlere ilişkin ışık tutabilir.

İlköğretim öğretmenleri eleştirel düşünmeyi öğrencilere kazandırmaktan sorumlu tutulmasına karşın, programlarda yalnızca eleştirel düşünme becerileri ile ilgili kazanım ve etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Programların öğretmenleri, gerek eleştirel düşünme ile ilgili kazanım ve etkinlikleri gerekse dersle ilgili diğer kazanım ve etkinlikleri gerçekleştirirken eleştirel düşünmeyi destekleyen bir sınıf ortamı yaratabilmeleri için göstermeleri gereken davranışlar konusunda yönlendirmediği söylenebilir. Araştırma kapsamında eleştirel düşünmeyi destekleme/engelleme davranışlarına ilişkin oluşturulan kuramsal çerçevenin (model ve öneriler) ve araştırmanın bulgularına bağlı olarak oluşturulan yeni alanyazının öğretim programlarındaki sözü edilen açığın kapanması noktasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın nicel boyutu, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında, Türkiye'deki resmi ilköğretim okullarında görev yapan Fen ve Teknoloji, Matematik, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Araştırmanın nicel boyutlarından *yapılandırılmamış gözlem*, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, Ankara ilinde EDDÖDE'nin boyutlarından en yüksek puanları alan birer Fen ve Teknoloji, Matematik, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmeni olmak üzere toplam 5 öğretmen; *görüşme* ise envanterin boyutlarından (ikinci) en yüksek, orta ve en düşük puanları alan üçer Fen ve Teknoloji, Matematik, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmeni olmak üzere toplam 15 öğretmen ile sınırlıdır.
3. Araştırma kapsamında yapılan gözlemler, belirlenen her bir öğretmenin sınıfında beşer ders saati olmak üzere toplam 25 ders saati sınırlıdır.
4. Öğretmenlerin sınıflarda eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeyleri; EDDÖDE'den, yapılandırılmamış gözlemlerden ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
5. Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarına ilişkin bilgiler, eleştirel düşünmenin Açıklık (A), Açık Fikirlilik (AF), Bilginin Doğruluğunun-Güvenirliğinin Sorgulanması (BDGS), Neden-Kanıt Arama (NKA) ve Üst Düzey Soru Sorma (ÜDSS) boyutları ile sınırlıdır.
6. Sınıflarda eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının gösterilmemesinin altında yatan nedenlere ilişkin bilgiler, öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. Kısaltmalar

Aşağıda, araştırmada geçen kısaltmalar, alfabetik sıra ile sunulmuştur:

A: Açıklık

AF: Açık Fikirlilik

AFA: Açıklayıcı Faktör Analizi

BDGS: Bilginin Doğruluğunun-Güvenirliğinin Sorgulanması

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

EDDÖDE: Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları
Envanteri

FT: Fen ve Teknoloji Öğretmeni

İBBS: İstatistiksel Bölge Birimleri Sınıflandırması

M: Matematik Öğretmeni

NKA: Neden-Kanıt Arama

S: Sınıf Öğretmeni

SB: Sosyal Bilgiler Öğretmeni

T: Türkçe Öğretmeni

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

ÜDSS: Üst Düzey Soru Sorma

1.8. İlgili Araştırmalar

Alanyazın taraması sonucunda, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları ile ilgili ulaşılan sınırlı sayıda araştırma aşağıda sunulmuştur.

Doğanay ve Sarı (2012), yaptıkları çalışmada, düşünme dostu bir sınıfın özelliklerini ortaya koyacak, daha açık ifadeyle, ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde sınıf ortamlarının öğrencilerde düşünmeyi geliştirmeye uygunluk düzeyini, öğretmen ve öğrencilerin “sınıf ortamı, sınıfta iletişim ve öğretimle ilgili davranışlarını” belirlemeyi hedefleyen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada 332 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisinden toplanan veriler üzerinde yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin sonuçlarına göre, üç faktörde toplanan 30 maddelik Likert tipi bir araca ulaşılmıştır. Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği (DDSÖ), sırayla, “Düşünmeyi Geliştirici Öğretmen Davranışları”, “Düşünmeyi Geliştirici Öğrenci Davranışları” ve “Düşünmeyi Engelleyici Davranışlar” faktörlerini kapsamaktadır. Faktörlerden ilki, düşünme dostu bir sınıf ortamı için gereken öğretmen davranışlarıyla ilgili “Öğretmenimiz, düşüncelerimizi daha ayrıntılı açıklamamız için bize fırsatlar yaratır”, “Öğretmenimiz sınıfta bize,

düşünmemizi sağlayan etkinlikler ve problemler sunar”, “Öğretmenimiz, bilgilere farklı kaynaklardan kendimizin ulaşmasını ister” gibi maddeler içermektedir. İkincisi, düşünme dostu bir sınıf ortamında öğrencilerin göstermesi beklenen davranışlarla ilgili “Kitap okurken, okuduklarım hakkında kendi kendime sorular sorarım”, “Sınıfta öğrenilen konu, problem ya da sorulan soruyla ilgili tartışmalara katılırım” ve “Ulaştığım kaynaklardaki bilgilerin doğru olup olmadığını, başka kaynaklardaki bilgilerle kontrol ederim” gibi maddeler içermektedir. Üçüncüsü ise öğretmen ve öğrencilerin düşünme dostu bir sınıf ortamında göstermemeleri gereken, düşünmeyi engelleyici “Derste sorulan soru ya da problem zor olduğunda, onu çözmek için çaba harcamam”, “Ders dinlerken, anlamadığım ya da merak ettiğim bir konu olsa bile, bununla ilgili soru sormam” ve “Öğretmenimiz, kendimize ait düşünceleri değil, kitaplardan ezberlediğimiz bilgileri önemser” gibi maddeler içermektedir. Araştırmada, toplam varyansın % 42.36’sını açıklayan bu üç faktörün iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .89, .82 ve .69; ölçeğin tamamı için iç tutarlılık katsayısı ise .89 olarak bulunmuştur.

Kanik (2010), doktora tez çalışmasında, öğretmenlerin eleştirel düşünme ile ilgili anlayışlarını ve 7. Sınıf düzeyinde, Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerinde eleştirel düşünmeyi geliştirmeye ilişkin uygulamalarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Olgubilim deseninde gerçekleştirilen nitel araştırmada veriler, Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenlerinden görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Bu süreçte, öğretmenlerden, eleştirel düşünmeye, eleştirel düşünmenin geliştirilmesine, 7. Sınıf programlarının eleştirel düşünme ile bütünleştirilmesine ve sınıflarda eleştirel düşünmenin geliştirilmesine etki eden olumlu ve olumsuz unsurlara ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler, eleştirel düşünmeyi; gerçeği keşfetme, sorunları açık ve net bir biçimde anlama, yargıya varma ve sorunlara çözüm üretme olarak algılamaktadır. Öğretmenlerden bazıları eleştirel düşünmenin içerik temelli bir yaklaşımla, bazıları dersler ile bütünleştirilerek, bazıları ise beceri temelli bir yaklaşımla öğretilmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenler, eleştirel düşünmenin geliştirilmesi için; öğretmenlerin rol model olmaları, farklı bakış açılarını dikkate almaları,

eleştirel okumayı kazandırmaları, öğrencilerin araştırarak ve tümevarımsal yaklaşımı kullanarak öğrenmelerine yardımcı olmaları gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlere göre eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde, sınıf mevcudu, sınıf iklimi, sınıfın fiziksel koşulları ve öğretmenler arasındaki işbirliği etkilidir. Öğretmenler, eleştirel düşünmenin değerlendirilebilmesi için, öğrencilere açık uçlu soruların sorulması, kompozisyon yazdırılması, grafik okumalarına, verilen olasılıklardan mantıksal sonucu olanı tercih etmelerine olanak sağlayacak çoktan seçmeli sorular sorulması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre, öğrencilerin, bilişsel giriş davranışlarının eksik olması, derste üst düzey sorulara yanıt verme konusunda gönülsüz olmaları, özgüvenlerinin olmaması, sorumluluk almamaları, öğretmenlerden öğretimi anlatarak gerçekleştirmelerini beklemeleri sınıf ortamında eleştirel düşünmeyi olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin, sınıf ortamına öğrencilerin katılmaktan hoşlandıkları etkinlikler getirmeleri, araştırma yaparken öğrencilere yönlendirici sorular sormaları, verilen ödevi nasıl araştıracaklarına, araştırma sürecinde nasıl bir yol izleyeceklerine ilişkin öğrencilere dönüt vermeleri, kavramları somutlaştırmaları ise eleştirel düşünmeyi olumlu yönde etkilemektedir.

Narin (2009), yüksek lisans tez çalışmasında, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye yönelik kullandıkları öğretim yöntemlerini bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. 110 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada, verilerin toplanmasında “Öğretim Yöntemleri Anketi” kullanılmıştır. Anket, öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemlerinin eleştirel düşünmeye yönelik olup olmadığını gösteren 30 maddeden oluşmaktadır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi kazandırmak için kullandıkları öğretim yöntemlerinin, mesleki kıdeme göre kıdemi fazla olanlar lehine anlamlı olarak farklılaşırken; cinsiyete, mezun olunan yükseköğretim kurumuna ve alınan hizmet içi eğitim seminerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

Yağcı (2008), yüksek lisans tez çalışmasında, ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler yaptıklarını, nasıl bir sınıf ortamı oluşturduklarını ve bu

konuda ne tür sorunlarla karşılaştıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde tasarlanan araştırmada veriler, anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler, sınıflarda, öğrencilerin tartışmalara ve grup çalışmalarına katılmalarını, problemleri tanımlamalarını, olayları tarafsız değerlendirmelerini sağladıklarını; bir konuyu farklı kaynaklardan araştırmalarını, düşüncelerine kanıt sunmalarını, tarihi olayları günün koşullarına göre değerlendirmelerini, farklı yanıtları tartışmalarını, tarihi olayların bugün ile ilişkisini kurmalarını, sorunun yanıtına giden çözüm yolunu açıklamalarını, ön öğrenmeleri ile sonraki öğrenmeleri arasında ilişkiler kurmalarını beklediklerini ve öğrencilerini bu doğrultuda yönlendirdiklerini; konular arası karşılaştırmalar yaptırarak, çelişkili durumlar yaratarak, olayların arka planındaki nedenleri sorgulatarak öğrencileri düşünmeye sevk ettiklerini; öğrencilerin hatalarını hoş görerek, hataları öğrenme için bir fırsat olarak değerlendirerek, konuları farklı kaynaklardan araştırarak, sorunların çözüm yollarını açıklayarak öğrencilere rehber olduklarını; öğrencilere sürekli geri bildirim verdiklerini, çözümleri değil verileri sunduklarını, her öğrencinin düşüncesine değer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre, sınıflarda, programda yer alan etkinlikleri gerçekleştirmek için gerekli olan teknolojik araçlar yetersizdir, kılavuz kitaplarda bu etkinliklerin uygulanmasına ilişkin sunulan bilgiler açık ve anlaşılır değildir. Öğretmenlere göre eleştirel düşünmenin öğretiminde karşılaşılan sorunlar, sınıfların kalabalık olması, öğrencinin yakın çevresinin öğrenciye karşı alaycı yaklaşım içinde olması; öğrencilerin tarafsız olmaması, okul ortamının ve fiziksel koşulların yetersiz olması, zamanın yetersiz olması, ders kitaplarındaki içeriğin gerçek yaşamla örtüşmemesi, etkinliklerin sayıca çok olması ve öğrenci düzeyine uygun olmamasıdır. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin sınıflarda eleştirel düşünme ile ilgili yaptıkları etkinliklerin mezun olunan okul türüne, kıdeme, okulun sosyo-ekonomik düzeyine, sınıf mevcuduna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Semerci (2007), yaptığı çalışmada, düşünmeyi geliştiren öğretmen davranışlarını belirlemeyi hedefleyen bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Ölçek ile farklı branşlarda görev yapan öğretmen davranışlarını belirlemek amaç edinildiğinden, veriler, ilköğretim sekizinci sınıftaki 200 öğrenciden,

Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve İngilizce öğretmenlerinin davranışlarını ayrı ayrı puanlanmaları yoluyla elde edilmiştir. Analizler sonucunda, tek faktörde toplanan 57 maddelik Likert tipi bir araca ulaşılmıştır. Araştırmada, toplam varyansın % 29.26'sını açıklayan bu faktörün iç tutarlılık katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddelerden bazıları şunlardır: “Bize ‘Eğer’ ya da ‘Farz edelim ki’ ile başlayan sorular sorar”, “Sınıftaki etkinliklerimizde grup çalışması yapmamızı ister”, “Söz alarak konuştuğumuzda diğer arkadaşlarımızın bizi dinlemesini sağlar”, “Öğretmenimiz bizim cevabı evet hayır olmayan sorular sormamızı ister”, “Belirttiğimiz fikir ya da görüşlerin nedenlerini de söylememizi ister”, “Bir problemi çözerken farklı çözüm yolları bulmamız için düşünmemizi sağlar”, “Dili bizim anlayabileceğimiz seviyede açık ve net kullanır”, “Derste öğrendiklerimizi okul dışında da kullanmamız için bizi cesaretlendirir”, “Düşünmemiz için bize zaman verir”.

Şengül (2007), yüksek lisans tez çalışmasının bir alt amacı olarak, fizik öğretmenlerinin sınıf içinde düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmeye nasıl yer verdiklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde yapılan araştırmada, sınıfta öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi geliştirmek amacıyla düzenledikleri etkinlikleri belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretmen Gözlem Formu” kullanılmış, elde edilen veriler ise betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Geliştirilen Gözlem Formu; sırayla “bilişsel eleştirel düşünme davranışlarını kazandırmayı hedefleyen etkinlikler” ve “duyuşsal eleştirel düşünme davranışlarını kazandırmayı hedefleyen etkinlikler” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerden ilkinde “soru-cevap tekniğini etkili bir şekilde kullanma, açık uçlu sorulara yer verme, öğrencilerin sordukları soruların cevaplarını kendilerinin bulmalarını sağlama, öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirme, öğrencilere bütün olasılıkları düşündürme, öğrencilerden farklı çözüm önerileri isteme, fiziksel olayın/olayların oluşumundaki ayrıntıları göz ardı etmeme, fiziksel olayın/olayların deneysel ispatlarını yapma, fiziksel olayın/olayların nedenlerini değerlendirme, fiziksel olaylar arasındaki tutarlılıkları değerlendirme, önceki derslerde yer alan fiziksel olayla/olaylarla şimdiki ilişkiler ilişkilendirme” gibi maddeler yer almaktadır. İkincisinde ise “tartışma platformu oluşturma, kendisine karşı çıkan

öğrencilerle kabul eden öğrencilere eşit şans tanıma, ütopyik düşünceler bile olsa söz hakkı verme, derste geçen fiziksel olay/olaylar hakkında yorum yapan herkesi dikkate alma, öğrencileri soru sormaya teşvik etme” gibi maddeler yer almaktadır. Araştırmada fizik öğretmenlerinin sınıflarında gerek bilişsel gerekse duyuşsal eleştirel düşünme etkinliklerine yeterince yer vermedikleri, görece yer verdikleri duyuşsal etkinliklerde ise etkili bir öğrenme ortamı yaratamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çiçek-Akkuzu (2006), yüksek lisans tez çalışmasında, orta öğretim Matematik Öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde gösterdikleri davranışları belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada veriler, 10 Matematik Öğretmeninin gözlenmesi yoluyla toplanmıştır. Araştırmada, Matematik Öğretmenlerinin, derslerini, konu öğretimi ve problem çözme olmak üzere iki kısımda işledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler konu öğretimine, hangi konuyu işleyeceklerini söyleyerek başlamakta, bu süreçte sunuş yoluyla öğretim stratejisini, anlatım ve soru cevap yöntemlerini kullanmaktadır. Öğretmenler, problem çözme sürecinde, öğrencilere ipucu vermekte, öğrencilerin defterlerindeki yanışları düzeltmekte, öğrencilerin sorularını yanıtlamakta, problemleri genellikle kendileri çözmekte, öğrencilere problemi çözmeleri için yeterli zamanı vermemekte, tahtaya, parmak kaldıran öğrencileri kaldırmakta, öğrencilerin ulaşılan çözümleri anlayıp anlamadıklarını sormakta ve anlamayan öğrenciler için çözümleri tekrar anlatmaktadır. Ayrıca öğretmenler konuları gerçek hayatla ilişkilendirmemekte, pekiştiren kullanmamakta ve ödev vermemektedir.

Innabi (2003), yaptığı araştırmada, ortaöğretim Matematik Öğretmenlerinin, sınıflarda, öğretim sürecinde gösterdikleri davranışlarda, eleştirel düşünmenin hangi yönlerini yansıttıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Her biri farklı bir öğretmene ait olmak üzere 38 ders saatinin gözlendiği araştırmada, öğretmenlerin, “tartışmalar sırasında öğrencilerin görüşlerini almama, öğrencilerin ifadelerine ilişkin gerekçeleri sormama, bilgilerin yetersiz olduğu durumlarda genellemeler yapma, bilgiyi düzensiz olarak yapılandırma, ifadeleri amaçsız olarak tekrar etme, benzer örnekler verme ve

ana noktadan sapma” davranışlarının eleştirel düşünmeyi engellediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gelen (2002), yaptığı araştırmada, öğretmenlerin, 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, “problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme” becerilerini kazandırma yeterliliklerini değerlendirmiş; bazı değişkenlerin bu becerilerin öğretilmesinde farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemiştir. Tarama türünde yapılan betimsel çalışmada, veriler, 30 ilköğretim okulunda 4. sınıfları okutan 97 öğretmenden anket yoluyla ve bunların içinden seçkisiz olarak seçilen 24 öğretmenden gözlem yoluyla toplanmıştır. (Araştırmada, gözlem, aynı zaman dilimi içinde 24 sınıfta gerçekleştirilmiştir.) İçerik ve madde sayısı açısından birbirine paralel olarak geliştirilen anket ve gözlem formlarında, ilgili beceriler, toplam 25 madde ile betimlenmiş ve her iki araçtan elde edilen veriler beşli likert modelinde değerlendirilmiştir. Anket sonuçlarına göre, öğretmenlerin kendilerini ilgili düşünme becerilerini kazandırma konusunda “yeterli” bulmalarına karşın; gözlem sonuçlarına göre, öğretmenlerin, aynı konuda, “yetersiz ya da tamamen yetersiz” oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin problem çözme, karar verme, soru sorma ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırmalarında, kıdem, cinsiyetin, branşın ve mezun olunan okul türünün anlamlı bir fark oluşturmadığı; yalnızca yaratıcı düşünme becerilerini kazandırmalarında kıdem anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hayran (2000), yüksek lisans tez çalışmasında, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, düşünme beceri ve işlemlerine ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerin cinsiyet, branş, mezun olunan yüksek öğrenim kurumu ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan 240 öğretmenden veriler; problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme ile ilgili 42 maddeden oluşan likert tipi bir anket ile toplanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin, okul ortamında ve günlük yaşantılarında ilgili beceri ve işlemleri kullandıkları; ilgili becerileri ve işlemleri kullanma düzeylerinin yalnızca cinsiyet değişkeni açısından farklılaştığı; branş, mezun olunan

yüksek öğrenim kurumu ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşmadığı ortaya konmuştur.

Newmann (1990), sosyal bilgiler dersinde, sınıf içinde düşünmeyi destekleyici davranışları gözlemlemek amacıyla üç boyut ve 17 davranıştan oluşan bir gözlem formu geliştirmiştir. Bu 17 davranış göstergesi, düşünmeyi destekleyici bir sınıfta genel davranışlar, öğretmen stratejileri ve öğrenci davranışları olmak üzere üç kategoride toplanmıştır (Akt. Doğanay, 2012).

Türkiye’de, okullarda sorgulamanın ve eleştirel düşünmenin önemini vurgulayan; öğretmenler aracılığıyla eleştirel düşünmeyi sınıfların ayrılmaz bir parçası haline getirmeyi hedefleyen; Ocak 2009-Mayıs 2010 tarihleri arasında, 8 ilde, eleştirel düşünme beceri ve yöntemlerini uygulayabilecek 4250 öğretmen yetiştiren; ERG, Milli Eğitim Bakanlığı ve Akbank ortaklığındaki “Düşünme Gücü: Soran ve Sorgulayan Gençlik için Öğretmen Eğitimi Destek Projesi” kapsamında üç yeni materyal geliştirilmiştir. Bunlardan ilki, 32 ülkede iki milyonu aşkın öğrenciye ulaşan “Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classroom” adlı kitabın Prof. Dr. Sami Gülgöz danışmanlığında gerçekleştirilen Türkçe çevirisi ve uyarlamasıdır. “Düşünen Sınıf İçin Öğrenme ve Öğretme Yöntemleri” adıyla Türkçeye kazandırılan kitap, öğretmenlerin, gençlerin eleştirel düşünme alışkanlıklarını kazanmasını desteklemek için tüm derslerde kullanılabilir yöntem ve teknikleri içermektedir. Prof. Dr. Füsün Üstel koordinatörlüğünde, alışılmış ders kitabı formatının dışında hazırlanan “Kaynak Dosyası” adlı ikinci materyal, “ayrımcılık, çevre, genetik, kültürel miras, küreselleşme ve savaş” temalarını kullanarak, farklı konular arasında ilişkiler kurulmasını, gençlerin toplumsal sorunlar üzerinde düşünmesini ve tartışmasını hedeflemektedir. “Öğretmen Kılavuzu” adlı üçüncü materyal ise Kaynak Dosyası’nın nasıl kullanılacağı konusunda öğretmenlere öneriler sunmayı hedeflemektedir (ERG, 2012). Yine aynı proje sürecinde, Gürkaynak ve diğerleri (2008) tarafından “Eğitim Reformu Girişimi Raporu” olarak hazırlanan “Eleştirel Düşünme” adlı kitapçık ise eleştirel düşünmenin tanımına, önemine ve kapsadığı zihinsel işlemlere, eleştirel düşünmeyi engelleyen öğelere, eleştirel

düşünme açısından öğretmen eğitime, sınıf içinde öğretmenden beklenen rollere, sorumluluklara, özelliklere ve yeterliliklere odaklanmaktadır.

Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde, araştırmaların, öğretmen davranışlarının düşünmeyi geliştirmeye uygunluk düzeyini ölçmeyi amaçlayan ölçme araçlarının geliştirilmesini; öğretmenlerin, düşünme işlemlerine ilişkin görüşlerinin, düşünme becerilerini kazandırma yeterliliklerinin, sınıflarda eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik yaptıkları uygulamaların ve kullandıkları yöntemlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini kapsadığı dikkat çekmektedir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz edilmesi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bir ölçme aracı geliştirilerek ilköğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeylerinin belirlenmesi, ardından, “destekleyen/engelleyen davranışların sınıf ortamlarına nasıl yansıdığı” ve “engelleyen davranışların sınıf ortamlarında neden gösterildiğinin” ayrıntılı biçimde irdelenmesi amaçlanan bu çalışma, nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı *Karma Yöntem* (Mixed Methods) ile gerçekleştirilmiştir.

Creswell (2005), karma yöntemi, nicel ve nitel verilerin aynı zamanda ya da ardışık (sıralı) olarak toplandığı ve analiz edildiği, çalışmanın bir ya da birden çok aşamasında verilerin bütünleştirildiği araştırma modeli olarak tanımlamaktadır. Tashakkori ve Teddlie (1998; 2003) karma yöntemi, tek aşamalı ya da çok aşamalı araştırmalarda, nitel ve nicel yaklaşımların bir araya getirilmesi ile oluşan bir araştırma modeli olarak tanımlamaktadır. Onwuegbuzie ve Johnson (2004; 2006) ise karma yöntemin, nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının, yöntemlerinin ve tekniklerinin bir araya getirildiği, bütünleştirildiği ya da harmanlandığı; keşfedici, çoğulcu (pluralistic), açıklayıcı ve yaratıcı bir araştırma yöntemi olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda karma yöntemin, tek bir araştırma modeline göre olabildiğince kapsamlı ve tamamlayıcı (Morse, 2003) olduğu söylenebilir.

Bir araştırmada karma yöntemin kullanılmasının amacı, iki farklı yaklaşımın (nitel ve nicel) güçlü yönlerini ortaya çıkararak araştırma bulgularını desteklemek; nicel araştırma yöntemlerinin zayıf yönlerini nitel, nitel araştırma yöntemlerinin zayıf yönlerini de nicel araştırma yöntemleri ile

en aza indirmektir (Onwuegbuzie ve Johnson, 2004; 2006). Bir başka deyişle, iki farklı yaklaşımı birleştirmek, bütünleştirmek, yaklaşımların paradigmaları arasında bağlantı kurmak (Creswell, 2003); böylelikle araştırma bulgularını doğrulamak (confirmation) ve daha kapsayıcı (comprehensive) hale getirmektir (Morse, 2003).

Araştırma probleminin bütünsel bir çerçevede ele alınmasına, mantıksal ve sezgisel sonuçlar sunarak problemin en iyi biçimde açıklanmasına olanak sağlayan karma yöntem (Morgan, 1998; Creswell, Clark, Gutmann ve Hanson, 2003; Creswell ve Clark, 2008; Leech ve Onwuegbuzie, 2009), 1960'lardan bugüne kadar, Psikoloji, Sosyoloji, Sağlık Bilimleri, Yönetim ve Organizasyon gibi birçok alanda yapılan bilimsel çalışmalara önemli katkılar sağlamıştır (Leech ve Onwuegbuzie, 2009). Bugün eğitim araştırmalarında da nitel ve nicel yaklaşımların karma yöntem adıyla bütünleştirilerek kullanılması giderek yaygınlaşmakta, yöntemin bilimsel çalışmalara yaptığı katkı önemli görülmektedir (Creswell, 2003; Creswell ve diğ., 2003).

Creswell (2005), karma yöntemin kullanıldığı araştırmalarda, yöntemin kullanılma gerekçesinin açıklanması gerektiğine işaret etmektedir (Creswell, 2005). Bu noktada, öncelikle, eğitim araştırmalarında karma yöntemin kullanılmasının temel nedeni, sosyal bilimlerdeki karmaşık sorunların tanımlanmasında ve bulguların yorumlanmasında nitel ya da nicel yaklaşımlardan yalnızca birinin kullanılmasının nitelik olarak yetersiz kalmasıdır. İki yaklaşımın bir arada kullanılması, sorunların daha iyi anlaşılmasına ve açıklanmasına olanak sağlamaktadır (Creswell, 2003; Creswell ve diğ., 2003). Bu araştırmada karma yöntemin kullanılmasının temel gerekçesi ise, tanımlanması ve boyutlarının sınıflandırılması-adlandırılması konusunda araştırmacılar arasında bir fikir birliğinin olmadığı “eleştirel düşünme” kavramı üzerinde çalışılıyor olmasıdır. Alanyazında en sık “eğilim, beceri ve alışkanlık” olarak tartışılan, buna karşın hangi eğilimlerden ya da becerilerden oluştuğu konusunda hemfikir olunamayan “eleştirel düşünme” kavramının, bu çalışmada “öğretmen davranışları” ile birlikte ele alınması araştırmada nicel ve nitel yaklaşımların birlikte

kullanılmasını gerektirmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarının, bireylerin öz bildirime (self-report) dayalı ölçme araçlarına, kendisiyle ilgili gerçekçi bilgileri vermek yerine, sosyal ve normatif anlamda ideali yansıtan bilgileri verdiklerini işaret etmesi de (Hough, 1998) araştırmada iki yaklaşımın birlikte kullanılmasını gerektirmiştir.

Creswell ve diğerleri (2003), alanyazında, araştırmacıların (Greene, Caracelli ve Graham, 1989; Patton, 1990; Morse, 1991; Steckler ve diğ., 1992; Morgan, 1998; Tashakkori ve Teddlie 1998), “*karma yöntem desenlerini*” farklı biçimlerde tanımladıklarına ancak bu desenleri tanımlarken ve isimlendirirken ortak bir ölçütü benimsediklerine dikkat çekmektedir. Bu ölçüt, nicel-nitel veri toplama ve analiz süreçlerinin “baskın ya da eşit olması” ve “eşzamanlı ya da sıralı olması”dır. Benzer vurguyu Leech ve Onwuegbuzie (2009) da yapmaktadır.

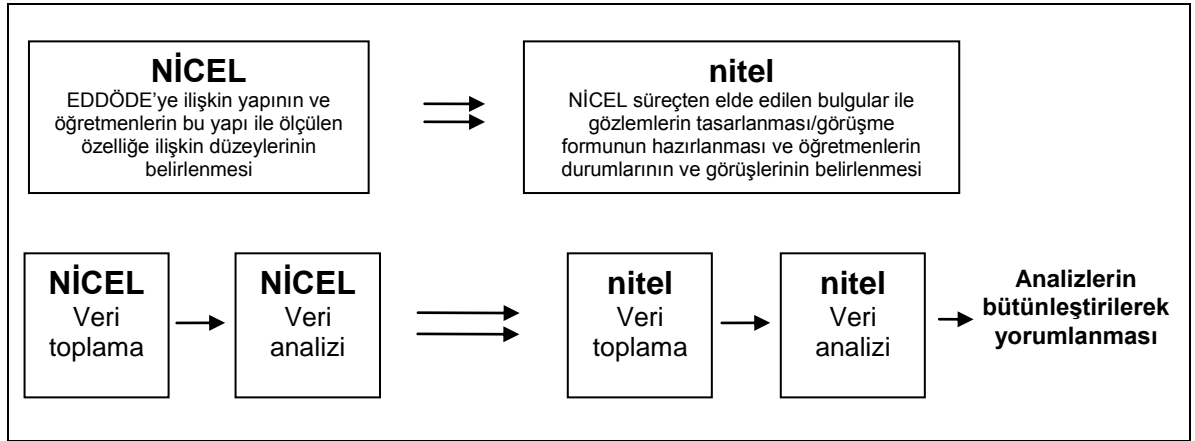
Bu araştırmada, Creswell’in (2003) sınıflaması esas alınmış; sınıflamada tanımlanan karma yöntem desenlerinden (“Sıralı Açıklayıcı Desen”, “Sıralı Keşfedici Desen”, “Sıralı Dönüştürücü Desen”, “Eşzamanlı Çeşitleme Desen”, “Eşzamanlı Birbirinin İçine Yerleştirilmiş Desen” ve “Eşzamanlı Dönüştürücü Desen”) “Sıralı Açıklayıcı Desen” (Sequential Exploratory Design) kullanılmıştır. Sıralı Açıklayıcı Desen, önce nicel verilerin toplandığı ve analiz edildiği, elde edilen verilerin sağlam temellere oturtulması amacıyla sonra nitel verilerin toplandığı ve analiz edildiği karma yöntem desendir (Creswell ve Clark, 2008).

Araştırmada, Sıralı Açıklayıcı Desenin;

- Ölçek geliştirme aşamasında, faktör analizi sonucu elde edilen yapının, nitel veri toplama tekniklerinde (gözlem, görüşme vb.) belirleyici tema olarak kullanılmasına,
- Nicel veri ile uç değerlerin ve konuya ilişkin aşırı durumların belirlenmesine, böylelikle nitel veri ile bu aşırı durumların temel özelliklerinin keşfedilmesine (Caracelli ve Grene, 1993),
- Nicel veri ile ulaşılan umulmadık bulgulara ilişkin nitel veri ile derinlemesine bilginin toplanmasına,

- Nicel veri ile ölçülen özelliğe ilişkin betimlenen durumun nitel veri ile gerekçelendirilmesine (Creswell, 2005) olanak sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir.

Sıralı Açıklayıcı Desen dikkate alınarak tasarlanan araştırma sürecinin görselleştirilmiş biçimi Şekil 1’de yer almaktadır:



Şekil 1. Sıralı Açıklayıcı Karma Yöntem Deseni

Cresswell, 2003'den uyarlanmıştır.

Şekil 1’de görüldüğü gibi, araştırmada önce EDDÖDE’ye ilişkin yapı ve öğretmenlerin bu yapı ile ölçülen özelliğe ilişkin düzeyleri belirlenmiştir (NİCEL). Bu süreçten elde edilen bulgular, öğretmenlerin, “sınıf ortamlarında hangi eleştirel düşünmeyi destekleme/engelleme davranışlarını gösterdiklerinin belirlenmesine olanak sağlayacak yapılandırılmamış gözlemlerin” tasarlanmasında ve “engelleme davranışlarını göstermelerinin nedenlerinin belirlenmesine olanak sağlayacak görüşme formunun” hazırlanmasında belirleyici tema olarak kullanılmıştır. Böylelikle ilgili konuda öğretmenlerin durumları ve görüşleri belirlenmiştir (nitel). Araştırma sürecinin sonunda, NİCEL ve nitel bulgular birlikte yorumlanmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanıldığından, örneklem/çalışma grubu seçimi de iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

2.2.1. Nicel Veriler için Oluşturulan Evren ve Örneklem

Bu başlık altında, EDDÖDE'nin uygulanması için oluşturulan evren ve örnekleme yer verilmiştir. EDDÖDE'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması için oluşturulan çalışma grubuna, EDDÖDE'nin geliştirilme sürecinin bir bütün olarak sunulması amacıyla, "veri toplama araçları" başlığı altında yer verilmiştir.

EDDÖDE'nin Uygulanması için Oluşturulan Evren ve Örneklem

Araştırmanın nicel boyutunun hedef evrenini, 2010–2011 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında, Türkiye'deki resmi ilköğretim okullarında görev yapan Fen ve Teknoloji, Matematik, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada ilgili branşların işe koşulmasında, (1) ilköğretim öğrencilerinin, haftalık ders saati açısından, davranışlarını en uzun süre gözlemledikleri, buna bağlı olarak davranışlarını en çok model aldıkları/davranışlarından en çok etkilendikleri öğretmenlerin, Fen ve Teknoloji, Matematik, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenleri olması ve (2) alanyazında, sayısal branş öğretmenlerinin, örneğin eleştirel düşünmeye hizmet eden yöntem ve tekniklere derslerinde yer vermelerinin, sözel branş öğretmenlerine göre daha güç olduğuna ilişkin yapılan vurgu ve bu vurgunun önyargıdan kaynaklandığı yönünde yapılan yorumlar etkili olmuştur.

Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde, Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) desteği ile Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) tarafından geliştirilen İstatistiksel Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS) esas alınmıştır. Sınıflandırmaya göre Türkiye'de "Düzey 1" grubunda 12 İstatistiksel Bölge Birimi yer almaktadır (DPT, 2002). Araştırmada öncelikle her bir birimden basit yansız örnekleme ile birer il seçilmiştir. Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan istatistiksel bilgilerden yararlanılarak, seçilen illerde görev yapan Fen

ve Teknoloji, Matematik, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenlerinin toplam sayısı 96.966 olarak belirlenmiştir.

Araştırmada örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde ise Cohen, Manion ve Morrison'un (2005) örnekleme hatası ile güven düzeyi arasındaki ilişkiye bağlı olarak belirledikleri "Örneklem Büyüklüğü Tablosu"ndan yararlanılmıştır. Tabloya göre, 96.966 kişilik bir hedef kitleyi, %95 güven düzeyine göre tolerans gösterilebilir %5'lik hata için, 383 kişinin temsil edeceği varsayılmıştır.

383 kişinin illere ve branşlara göre dağılımını belirlemek amacıyla "Tabakalı Örnekleme Yöntemi" kullanılmıştır. Evrende belirlenen alt grupların, evrende var oldukları oranda örnekleme temsil edilmesi, diğer bir deyişle, evrendeki elemanların her bir temel özelliğinin örnekleme de aynı oranda yer alması gereken durumlarda kullanılan Tabakalı Örnekleme Yöntemi (Fraenkel ve Wallen, 1990; Fink, 1995), tabakalaşan değişkenlere ilişkin ölçümlerin tarafsızlığını artırır (Fowler, 1993) ve alt gruplar arasında karşılaştırma yapılmasına olanak sağlar (Gay, 1987). Araştırmanın amaçlarına hizmet etmesi açısından tabakaların oluşturulmasında "il" ve "branş" değişkenleri ölçüt olarak kabul edilmiş; "12 il" ve "5 branş" tabakalarının her birinden örnekleme alınacak öğretmen sayıları hesaplanmıştır. Ek-1'de illere ve branşlara göre öğretmen sayılarının evren ve örneklem dağılımı, Çizelge 1'de ise örnekleme yer alan öğretmenlere ait kişisel bilgiler sunulmaktadır.

Çizelge 1. EDDÖDE'nin Uygulanması için Oluşturulan Örneklemdeki Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Değişken	Düzy	N**	%
Cinsiyet	Erkek	161	41,9
	Kadın	220	57,3
	TOPLAM	381	99,2
Branş	Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	26	6,8
	Matematik Öğretmenliği	27	7,0
	Sınıf Öğretmenliği	271	70,6
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	24	6,3
	Türkçe Öğretmenliği	36	9,4
	TOPLAM	384*	100,0
Kıdem	1-10 yıl	126	32,8
	11-20 yıl	119	31,0
	21-30 yıl	74	19,3
	31 ve üstü yıl	48	12,5
	TOPLAM	367	95,6
Öğrenim durumu	Önlisans	67	17,4
	Lisans	297	77,3
	Lisansüstü	16	4,2
	TOPLAM	380	99,0
Mezun olunan okul	Eğitim Fakültesi	225	58,6
	Başka bir fakülte	17	4,4
	Başka bir fakülte+formasyon	60	15,6
	Diğer (Eğt. Yüksek Okulu, Eğt. Enst. vb.)	81	21,1
	TOPLAM	383	99,7
Ortalama öğrenci sayısı	13-25	43	11,2
	26-30	66	17,2
	31-35	70	18,2
	36-40	114	29,7
	41-55	64	16,7
	TOPLAM	357	93,0
İstihdam edilme biçimi	Sözleşmeli	32	8,3
	Kadrolu	349	90,9
	TOPLAM	381	99,2
İl	Bursa	30	7,8
	İzmir	43	11,2
	Kayseri	17	4,4
	Adana	26	6,8
	Samsun	13	3,4
	Erzurum	11	2,9
	Van	11	2,9
	Gaziantep	24	6,3
	Trabzon	9	2,3
	Balıkesir	11	2,9
	Ankara	58	15,1
	İstanbul	131	34,1
	TOPLAM	384*	100,0

* Araştırmada, 96.966 kişilik bir hedef kitleyi 383 kişinin temsil edeceği varsayılmakla birlikte; 383 kişinin illere ve branşlara göre dağılımının belirlenmesinde ondalık sayıların tam sayılara çevrilmesi sonucu toplamda 384 kişiye ulaşılmıştır.

** EDDÖDE'nin uygulanması için oluşturulan örneklemdeki 384 öğretmenden 3'ü cinsiyetini, 17'si kıdemini, 4'ü öğrenim durumunu, 1'i mezun olduğu okulu, 27'si ortalama öğrenci sayısını ve 3'ü istihdam edilme biçimini belirtmemiştir.

Çizelge 1'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerden % 41,9'u erkek, % 57,3'ü kadındır. Örneklemin % 6,8'i Fen ve Teknoloji, % 7,0'ı Matematik, % 70,6'sı Sınıf, % 6,3'ü Sosyal Bilgiler, % 9,4'ü Türkçe öğretmenlerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin % 32,8'i 1-10 yıl, % 31'i 11-20 yıl, % 19,3'ü 21-30 yıl ve % 12,5'i 31 yılın üstünde mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin; öğrenim durumu açısından, % 17,4'ünün ön lisans, % 77,3'ünün lisans ve % 4,2'sinin lisansüstü düzeyde eğitim aldıkları; mezun olunan okul açısından ise % 58,6'sının Eğitim Fakültelerinden, % 4,4'ünün başka bir fakülteden, % 15,6 başka bir fakülteden ve formasyon alarak, % 21,1'inin ise diğer eğitim kurumlarından mezun oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin % 11,2'sinin sınıfında 13-25 öğrenci, % 17,2'sinin 26-30 öğrenci, % 18,2'sinin 31-35 öğrenci % 29,7'sinin 36-40 öğrenci ve % 16,7'sinin 41-55 öğrenci vardır. Örneklemdaki öğretmenlerin; istihdam edilme biçimine göre % 8,3'ünün sözleşmeli, % 90,9'unun ise kadrolu olduğu; illere göre dağılımlarının ise % 2,3 (Trabzon) ile % 34,1 (İstanbul) arasında değiştiği görülmektedir.

2.2.2. Nitel Veriler için Oluşturulan Çalışma Grupları

Bu başlık altında, sınıf ortamlarında hangi eleştirel düşünmeyi destekleme/engelleme davranışlarının gösterildiğinin belirlenmesi amacıyla yapılacak gözlemler için ulaşılan çalışma grubuna ve eleştirel düşünmeyi engelleme davranışlarının nedenlerinin belirlenmesi amacıyla yapılacak görüşmeler için ulaşılan çalışma grubuna yer verilmiştir.

2.2.2.1. Yapılandırılmamış Gözlemler için Oluşturulan Çalışma Grubu

Yapılandırılmamış gözlemler için çalışma grubunun belirlenmesi amacıyla, önce EDDÖDE'nin uygulanması sonucu elde edilen veriler analiz edilmiş ve uygulamaya Ankara ilinden dahil olan 58 kişinin analiz sonuçları her bir boyut için sıralanmıştır. Sıralamada, her bir branştan (Fen ve Teknoloji, Matematik, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe), envanterin en çok boyutundan en yüksek puanları alan birer öğretmen olmak üzere, toplam 5 öğretmen yapılandırılmamış gözlemlerin çalışma grubunu oluşturmuştur.

Çalışma grubunun belirlenmesinde, seçkisiz olmayan örnekleme tekniklerinden “Kritik Durum Örnekleme” yapılmıştır. Gözlemler için, teknik; “bu grup belirli bir sorunla karşılaşmıyorsa, diğer bütün gruplar da kesinlikle bu sorunla karşılaşır” ya da “bu grup belirli bir sorunla karşılaşmıyorsa, diğer bütün gruplar da kesinlikle bu sorunla karşılaşmaz” gibi yargıları içeren durumların derinlemesine incelenmesine olanak sağlaması (Yıldırım ve Şimşek, 2006) nedeniyle tercih edilmiştir. Diğer bir deyişle, araştırmada, EDDÖDE'nin boyutlarından en yüksek puanları alan öğretmenler, sınıflarında eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme konusunda yetersizlerse, daha düşük puan alan öğretmenlerin de yetersiz olabilecekleri yargısına varılabileceği düşünülmüştür. Belirlenen çalışma grubunda yer alan her bir öğretmenin kişisel ve mesleki özellikleri şöyledir:

Fen ve Teknoloji Öğretmeni (FT): Öğretmenin cinsiyeti kadındır, mesleki kıdemi 18 yıldır ve mezuniyeti Mühendislik Fakültesi Fizik Mühendisliği Bölümüdür. Öğretmen, EDDÖDE'nin AF boyutundan $\bar{X}=5$; A boyutundan $\bar{X}=4,86$; BDGS boyutundan $\bar{X}=4,61$; NKA boyutundan $\bar{X}=4,88$; ÜDSS boyutundan $\bar{X}=4,92$ almıştır. Gözlem yapılan süreçte, öğretmen, 8. sınıfta, “Katıların Basıncı ve Sıvıların Basıncı” konusunu; 6. sınıfta, “Kuvvet” konusunu işlemiştir. Öğretmenin gözlemlendiği sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı 26'dır.

Matematik Öğretmeni (M): Öğretmenin cinsiyeti erkektir; mesleki kıdemi 10 yıldır ve mezuniyeti Fen Edebiyat Fakültesi Matematik Bölümüdür. Öğretmen, EDDÖDE'nin AF boyutundan $\bar{X}=4,61$; A boyutundan $\bar{X}=4,5$; BDGS boyutundan $\bar{X}=4,39$; NKA boyutundan $\bar{X}=4,35$; ÜDSS boyutundan $\bar{X}=4,62$ almıştır. Gözlem yapılan süreçte, öğretmen, 6. sınıfta, “Ondalık Kesirler - Cebirle Tanışıyoruz” konularını işlemiştir. Öğretmenin gözlemlendiği sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı 27'dir.

Sınıf Öğretmeni (S): Öğretmenin cinsiyeti kadındır; mesleki kıdemi 13 yıldır ve mezuniyeti Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümüdür. Öğretmen, EDDÖDE'nin AF boyutundan $\bar{X}=4,89$; A boyutundan $\bar{X}=4,86$;

BDGS boyutundan $\bar{X}=4,61$; NKA boyutundan $\bar{X}=4,88$; ÜDSS boyutundan $\bar{X}=4,92$ almıştır. Gözlem yapılan süreçte, öğretmen, 3. sınıfta, Hayat Bilgisi dersinde, “Hayır, Kabul Edemem” konusunu, Türkçe dersinde, “Sağım Solum Sobe, Saklanmayan Ebe” konusunu, Matematik dersinde, “Problem Çözelim ve Kuralım” konusunu işlemiştir. Öğretmenin gözleendiği sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı 26’dır.

Sosyal Bilgiler Öğretmeni (SB): Öğretmenin cinsiyeti kadındır; mesleki kıdemi 12 yıldır ve mezuniyeti Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümüdür. Öğretmen, EDDÖDE’nin AF boyutundan $\bar{X}=4,17$; A boyutundan $\bar{X}=4,29$; BDGS boyutundan $\bar{X}=3,67$; NKA boyutundan $\bar{X}=4$; ÜDSS boyutundan $\bar{X}=4,38$ almıştır. Gözlem yapılan süreçte, öğretmen, 8. sınıfta, “Sakarya Savaşı” konusunu, 6. sınıfta, “Orta Asya’dan Göçlerin Nedenleri” konusunu, 7. sınıfta, “Osmanlıda Devlet Yönetimi - İstanbul’un Fethi” konusunu işlemiştir. Öğretmenin gözleendiği sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı 26’dır.

Türkçe Öğretmeni (T): Öğretmenin cinsiyeti kadındır; mesleki kıdemi 8 yıldır ve mezuniyeti Eğitim Fakültesi-Türkçe Öğretmenliği Bölümüdür. Öğretmen, EDDÖDE’nin AF boyutundan $\bar{X}=4,44$; A boyutundan $\bar{X}=4,86$; BDGS boyutundan $\bar{X}=4$; NKA boyutundan $\bar{X}=4,41$; ÜDSS boyutundan $\bar{X}=4,62$ almıştır. Gözlem yapılan süreçte, öğretmen, 6. sınıfta, “Dilbilgisi (Yapım Eki-Çekim Eki)”, “Soylu Bilge Ağacı (Şiir)” konularını işlemiştir. Öğretmenin gözleendiği sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı 26’dır.

Öğretmenlerin tümü, Ankara’nın orta sosyo-ekonomik düzey bölgelerinde bulunan okullarda görev yapmaktadır. Okullarda genel olarak, bir rehberlik odası, bir fen laboratuvarı, bir bilgisayar laboratuvarı, bir kütüphane, iki ya da üç öğretmenler odası, üç ya da dört yönetici odası bulunmaktadır. Okulların bahçeleri ya yüksek duvarlar ya da demirlerle çevrilidir. Okulların ana girişinde bir ya da iki güvenlik görevlisi görevlendirilmiştir. Araştırma ortamını oluşturan sınıfların yapıları da genel olarak birbirine benzemektedir. Gözlem yapılan sınıflarda, genel olarak, 13-

14 adet sıra, öğretmen masası-sandalyesi, sınıf kitaplığı, öğrenci çalışmalarının sergilendiği 2-3 adet ödev panosu, kıyafet askısı ve tahta bulunmaktadır. Sınıflardaki sıralar genellikle üç bloktan oluşacak şekilde düzenlenmiştir. Her bir sırada ikişer öğrenci oturmaktadır. Fen ve Teknoloji ve Sınıf Öğretmeninin sınıflarında bilgisayar ve projeksiyon cihazı bulunmaktadır.

2.2.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler için Oluşturulan Çalışma Grubu

Görüşmeler için çalışma grubunun belirlenmesi amacıyla, önce EDDÖDE'nin uygulanması sonucu elde edilen veriler analiz edilmiş ve uygulamaya Ankara ilinden dahil olan toplam 58 öğretmenin analiz sonuçları sıralanmıştır. Sıralamada, gözlemler için seçilmiş olan (yani envanterin en çok boyutundan en yüksek puanı alan) öğretmenler dışta tutularak, her bir branştan (Fen ve Teknoloji, Matematik, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe), envanterin boyutlarından ikinci en yüksek, orta ve en düşük puanları alan üçer öğretmen olmak üzere, toplam 15 öğretmen öğretmen görüşmelerin çalışma grubunu oluşturmuştur. EDDÖDE'den en yüksek puanı aldığı için "gözlem-çalışma grubunda" yer alan Türkçe öğretmenine ve Sosyal Bilgiler öğretmenine "görüşme-çalışma grubunda" da yer verilmiştir. Bunun nedeni, EDDÖDE'nin Ankara ilinde Sosyal Bilgiler branşından üç öğretmene uygulanması, Türkçe branşından ise EDDÖDE'nin uygulandığı dört öğretmenden birinin gözlem-görüşme verilerinin toplandığı tarihte yurt dışında olmasıdır.

Çalışma grubunun oluşturulmasında, seçkisiz olmayan örnekleme tekniklerinden, "Maksimum Çeşitlilik Örneklemesi" yapılmıştır. Görüşmeler için bu teknik; araştırmanın sorununa taraf olan bireylerin çeşitliliğinin maksimum derecede yansıtılmasına, bu çeşitlilik ile soruna ilişkin farklı bulgulara ulaşılmasına, çeşitlilik gösteren durumlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklardan hareketle gözlem sürecinden elde edilen verilerin zenginleştirilmesine olanak sağlaması (Yıldırım ve Şimşek, 2006) nedeniyle tercih edilmiştir. Çizelge 2'de, belirlenen çalışma grubuna ait bilgiler yer almaktadır.

Çizelge 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler için Oluşturulan Çalışma Grubundaki Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Kıdem	EDDÖDE'nin Boyutları				
			AF \bar{X}/K^*	A \bar{X}/K	BDGS \bar{X}/K	NKA \bar{X}/K	ÜDSS \bar{X}/K
FT1	Kadın	15 yıl	4,44	4,79	3,94	4,41	4,85
FT2	Kadın	7 yıl	4,50	4,79	2,94	3,94	3,92
FT3	Kadın	14 yıl	4,06	4,21	4,00	4,00	3,85
M1	Kadın	9 yıl	4,28	4,57	4,17	4,35	4,46
M2	Kadın	25 yıl	4,30	4,36	3,72	3,88	4,23
M3	Erkek	20 yıl	3,44	3,86	3,28	3,12	3,62
S1	Kadın	13 yıl	4,83	4,71	4,28	4,53	4,62
S2	Kadın	14 yıl	4,33	4,57	3,94	4,18	4,15
S3	Kadın	16 yıl	3,56	4,21	3,44	3,71	4,15
SB1	Kadın	12 yıl	4,17	4,29	3,67	4,00	4,38
SB2	Erkek	23 yıl	4,00	3,93	4,00	4,00	4,08
SB3	Kadın	12 yıl	3,72	4,14	3,22	3,29	3,69
T1	Kadın	8 yıl	4,44	4,86	4,00	4,41	4,62
T2	Kadın	7 yıl	4,17	4,64	4,11	4,06	4,69
T3	Erkek	12 yıl	4,00	3,93	3,89	3,94	4,08

* K: İlgili boyutta yer alan madde sayısı

Çizelge 2'de görüldüğü gibi, çalışma grubundaki öğretmenlerin 3'ü erkek, 12'si kadındır ve mesleki kıdemleri 7-23 yıl arasında değişmektedir. Grupta yer alan her branştaki öğretmenden biri, diğer ikisine göre, EDDÖDE'nin en az üç boyutundan yüksek, orta ya da düşük puan almıştır. Gruptaki öğretmenlerin AF boyutundan en düşük $\bar{X}=3,44$, orta $\bar{X}=4,17$ ve en yüksek $\bar{X}=4,83$; A boyutundan en düşük $\bar{X}=3,86$, orta $\bar{X}=4,36$ ve en yüksek $\bar{X}=4,86$; BDGS boyutundan en düşük $\bar{X}=3,22$, orta $\bar{X}=3,94$ ve en yüksek $\bar{X}=4,28$; NKA boyutundan en düşük $\bar{X}=3,12$, orta $\bar{X}=3,29$ ve en yüksek $\bar{X}=4$; ÜDSS boyutundan en düşük $\bar{X}=3,62$, orta $\bar{X}=4,15$ ve en yüksek $\bar{X}=4,85$ puan aldıkları görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında, nicel ve nitel verilerin toplanmasında kullanılacak araçlara ve bu araçların hangi amaçla kullanıldığına yer verilmiştir.

2.3.1. Araştırmada Kullanılan Nicel Veri Toplama Aracı

Bu başlık altında; EDDÖDE'nin geliştirilme süreci açıklanmış; bu bağlamda EDDÖDE'nin taslak formunun geliştirilmesine, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için oluşturulan çalışma grubuna, geçerlik ve güvenilirlik

çalışmalarında izlenen veri toplama ve analiz sürecine yer verilmiştir. Araştırmanın birinci alt amacı, EDDÖDE'nin psikometrik özelliklerinin araştırılması olduğundan; bu amaca yanıt bulmak için gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına “Bulgular” bölümünde yer verilecektir.

EDDÖDE'nin Geliştirilme Süreci

EDDÖDE'nin Taslak Formunun Geliştirilmesi

EDDÖDE'nin geliştirilme sürecinde, alanyazında belirtilen işlem basamakları izlenerek (Tezbaşaran, 1996); önce “eğilim-beceri olarak eleştirel düşünme ve öğretmen davranışları” kavramları tanımlanmış ve kapsamları belirlenmiştir. Ardından, belirlenen eğilimleri-becerileri destekleyen gözlenebilir işaretçiler (davranış göstergeleri) yazılmıştır. Bu süreç şöyle açıklanabilir:

Öğretmenlerin, sınıf ortamında eleştirel düşünmeyi desteklediklerinin göstergesi olan davranışların belirlenmesi için öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Tarama sürecinde, bir taraftan geniş bağlamda, “yapılandırmacı yaklaşımın ve bilişsel kuramın öğrenme ortamına ve öğretmen rollerine-özelliklerine ilişkin sunduğu ipuçlarına” ve daha özel bağlamda “düşünme ve sorgulama süreçlerini kazandırmaktan sorumlu öğretmen özellikleri”ne odaklanılmıştır. Diğer taraftan ise “eleştirel düşünme kavramına; eleştirel düşünme eğilim ve becerilerine, eleştirel düşünmenin ölçülmesine” odaklanılmıştır.

Ardından, Eğitim Reformu Girişimi, Milli Eğitim Bakanlığı ve Akbank ortaklığında gerçekleştirilen “Düşünme Gücü: Soran ve Sorgulayan Gençlik için Öğretmen Eğitimi Destek Projesi” kapsamında yürütülen ve Uzman Eğitici rolüyle araştırmacının da içinde yer aldığı “Uzman Eğitici Eğitimi” (20-24 Mayıs 2009 tarihlerinde 39 uzman eğiticinin katılımıyla, iki uzman eğitici eğitimi gerçekleştirilmiştir), “Eğitici Eğitimi” (25-28 Haziran, 10-13 Eylül ve 2-3 Ekim 2009 tarihlerinde, 4+4+2 gün olmak üzere üç aşamada, toplam 10 gün süreyle sekiz ilde eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir) ve “Öğretmen Eğitimleri” (18 Kasım 2009-24 Mart 2010 tarihleri arasında, 2+1+1+1 gün olmak üzere dört aşamada, toplam 5 gün süreyle sekiz ilde

gerçekleştirilmiştir) süreçlerinde; alınan notlar, proje koordinatörlüğüne sunulan gözlem raporları ve uzman eğitimciler için Prof. Dr. İpek Gürkaynak, Prof. Dr. Füsün Üstel ve Prof. Dr. Sami Gülgöz tarafından hazırlanan yazılı materyaller incelenmiştir. Ayrıca proje kapsamında hazırlanan ve geliştirilmesi amaçlanan ölçme aracı ile doğrudan ilgili olan “Düşünen Sınıf İçin Öğrenme ve Öğretme Yöntemleri” (Crawford, Saul, Mathews ve Makinster, 2009), “Eleştirel Düşünme” (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008) ve “Kaynak Dosyası ve Öğretmen Kılavuzu” (Üstel, 2009) adlı kaynaklar incelenmiştir.

Bu süreç sonunda, *sınırları çizilmemiş* iki kutuplu bir veriye ulaşılmıştır. Kutuplardan birini, 1950’lerden bugüne kadar benimsenen felsefi ve psikolojik akımların yansıması ile şekillenen ve 1980’lerden sonra düşünmeyi desteklemesine vurgu yapılan öğretmen davranışları oluşturmaktadır. Kutuplardan diğerini ise, eleştirel düşünme becerileri-eğilimleri oluşturmaktadır. Geliştirilmesi planlanan araç ile, sınıf içinde eleştirel düşünmeyi bir bütün olarak; eğilim ve beceri açısından; destekleyen öğretmen davranışları ölçülmek istendiğinden, bu aşamada yalnızca eğilimlere ya da yalnızca becerilere odaklanılmamıştır. Alanyazında, eleştirel düşünme becerilerine-eğilimlerine ilişkin, üzerinde hemfikir olunan bir sınıflama olmamakla birlikte, ortak özellikleri “çok boyutluluk” olan farklı sınıflamalar mevcuttur. Bu durum, doğal olarak, eleştirel düşünmenin ölçülmesini amaçlayan ölçme araçlarına da yansımaktadır. Yani eleştirel düşünmeyi eğilim ya da beceri açısından ölçmeyi amaçlayan ölçme araçlarının her biri çok faktörlü yapılardan oluşmakla birlikte, yapıların (ölçme araçlarının alt boyutlarının) farklılaştığı, kavramın tanımlanmasındaki ve kapsadığı eğilim ve becerilerin sınıflandırılmasındaki belirsizliği yansıttığı görülmektedir. Her ne kadar araştırmacılar tarafından sunulan sınıflamalar esas alınarak ölçek geliştirme çalışmaları ya da ölçme araçları esas alınarak ölçek uyarlama çalışmaları yapılsa da geliştirilen ölçeklerin birbirlerinden farklı yapıları öngördüğü, uyarlananların ise Türk kültüründe doğrulanamayabildiği dikkat çekmektedir. Bu durumda, geliştirilmesi planlanan ölçme aracının “eleştirel düşünme kutbunun” alanyazında çok boyutlu olarak açıklanması, “eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen

davranışlarının” da çok boyutlu olarak tasarlanması gerektiğine işaret etmektedir. Bu boyutların hangi eğilimlerden-becerilerden oluşacağı (eğilimlerle-becerilerle sınırlandırılacağı) konusunda belirleyici olan ise öğretmen davranışlarıdır. Çünkü herhangi bir eleştirel düşünme eğiliminin-becerisinin, geliştirilmesi planlanan ölçme aracında alt boyut olarak yer alabilmesi, davranış göstergelerinin belirlenebilmesine bağlıdır.

Kutbun iki ucundaki veriler birlikte incelendiğinde, alanyazındaki bazı öğretmen davranışlarının, doğrudan belli bir eleştirel düşünme eğilimini-becerisini desteklediği (Örneğin, “öğrencilerin birbirlerine üst düzey sorular soracakları grup çalışmaları yaptırma”, “öğrencileri üst düzey sorular sormaya teşvik etme”, “sınıfta üst düzey düşünmeyi gerektirecek sorular sorma” davranışları doğrudan “soru sorma” becerisini desteklemektedir.) ve bazılarının da belli bir eğilimin-becerinin desteklenmesine uyarlanabildiği (Örneğin, “öğrencilerden görüşlerini gerekçelendirerek açıklamalarını isteme”, “taraf olunan bir görüşün geçerli kanıtlara dayandırılarak savunulmasına olanak sağlayan materyal seçme”, “bir konuya ilişkin kanıtları belli ölçütler doğrultusunda değerlendirmelerini gerektirecek çalışmalar yaptırma” davranışları ise “neden-kanıt arama” eğiliminin desteklenmesine uyarlanabilir.) dikkat çekmektedir. Alanyazında özellikle eleştirel düşünme *becerilerinden* bazılarını (Örneğin, “tümevarım-tümdengelim” becerileri) destekleyen öğretmen davranışlarına ilişkin ipucu ise yok denecek kadar azdır.

Bu noktada, hangi eleştirel düşünme eğilimlerinin-becerilerinin hangi öğretmen davranışlarıyla eşleşebileceğinin belirlenmesi için iki sütunlu bir tablo oluşturulmuştur. Sütunlardan birine alanyazında sınırları ve kapsamı açık ve net olarak belirlenmiş eğilimler-beceriler; diğerine ise öğretmen davranışları sıralanmıştır. Araştırmacı ve araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi sahibi bir başka araştırmacı tarafından, ayrı ayrı olmak üzere, tanımlanan her bir öğretmen davranışının, hangi eleştirel düşünme eğiliminin-becerisinin geliştirilmesine hizmet ettiği belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, düşünmeyi desteklemesine vurgu yapılan öğretmen davranışları ile eleştirel düşünme-eğilim-becerileri arasında kombinasyonlar oluşturulmuştur.

İki araştırmacının oluşturduğu yapılar karşılaştırılmış; görüş ayrılığı olan eğilim-beceriler ve bunları destekleyen ğretmen davranışları üzerinde tartışılarak düzeltmeler yapılmış ve görüş birliğine varılmıştır. Böylelikle aracın hem eleştirel düşünme hem de ğretmen davranışları kutbu açıklığa kavuşturulmuş; alanyazında sunulan ğretmen davranışlarının, en açık ve net olarak, eleştirel düşünmenin “açıklık”, “açık fikirlilik”, “neden-kanıt arama” “bilginin doğruluğunu-güvenirliğini sorgulama” eğilimlerini ve “soru sorma” becerisini desteklemeye uyarlanabileceği sonucuna varılmıştır.

Bu süreçte iki araştırmacının da dikkate aldığı ölçütler şöyle özetlenebilir:

- lme aracında yer alacak eleştirel düşünme eğilimine-becerisine ilişkin belirlenen davranış göstergeleri, diğer eğilim-becerilerin davranış göstergeleri ile binişiklik göstermemeli, benzer ifadelerden oluşmamalıdır. (rneğin, “analiz-sentez-değerlendirme” ile “tümevarım-tümden gelim” ya da “meraklılık ile soru sorma” öğelerine ilişkin belirlenen-uyarlanan davranış göstergeleri binişiklik göstermektedir.)
- lme aracında yer alacak eleştirel düşünme eğilimlerine-becerilerine ilişkin davranış göstergeleri diğer eğilimlere-becerilere göre daha somut, açık ve net yazılabilmeli, ayrıştırılabilmelidir. (rneğin, alanyazında “soru sorma” öğesinin davranış göstergeleri “meraklılık” öğesine göre daha somut, açık ve nettir.)
- lme aracında yer alacak eleştirel düşünme eğilimine-becerisine ilişkin (lek geliştirme ilkeleri açısından) yeterli ve (araçtaki diğer eğilim-becerilerle) oranlı sayıda davranış göstergesi yazılabilmelidir. Davranış göstergelerinin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel boyutları dikkate alınmalıdır.
- lme aracında yer alacak eleştirel düşünme eğilimine-becerisine ilişkin davranış göstergeleri, ilköğretim kademesindeki temel branşlar için (Fen ve Teknoloji, Matematik, Sınıf, Sosyal Bilgiler, Türkçe) uyarlanabilmelidir.

Süreç sonunda, envanter kapsamına alınacak A boyutuna ilişkin 16, ÜDSS boyutuna ilişkin 16, AF boyutuna ilişkin 18, NKA boyutuna ilişkin 17, BDGS boyutuna ilişkin 19 maddeden oluşan beş ayrı madde havuzu oluşturulmuştur.

Envanterde yer alan beş boyutun madde havuzları, uzman görüşüne sunulmadan önce, bir alan uzmanı ile birlikte;

- Maddelerin anlaşılır ve yalın ifade edilip edilmediği,
- Maddelerin, gerçekten altında bulunduğu boyutu ölçüp ölçmediği (Örneğin, “açık fikirlilik” eğiliminin altında bulunan maddeler gerçekten “öğretmenin sınıf içinde açık fikirliliği destekleyip desteklemediğini ölçüyor mu?)
- Maddelerin, temelde yalnızca ilgili boyutu ölçüp ölçmediği tartışılmıştır. Bunun için hem araştırmacı hem de uzman için, her bir boyutun altında yer alan her bir madde, küçük kâğıtlara yazılmış ve kâğıtlar birer torbanın içine konularak karıştırılmıştır. Araştırmacı ve uzman, farklı ortamlarda, torbaların içinden maddeleri seçip, okuyup, her bir maddenin hangi boyut altında çıkabileceğine ilişkin görüşünü kâğıtların arkasına yazmıştır. Her bir kâğıdın arkasında yazan boyut tahminleri karşılaştırılmış; görüş ayrılığı olan ve birkaç boyut altında çıkabileceği düşünülen maddelerde düzeltmeler yapılarak görüş birliğine varılmıştır.

Envanterde yer alan beş boyutun madde havuzlarına ilişkin uzman görüşü çalışmalarının yapılması amacıyla, taslak envanter formu, üç Ölçme-Değerlendirme ve (düşünme becerileri, bu becerilerin kazandırılması ve öğretim ilke-yöntemleri konularında uzmanlaşmış) altı Program Geliştirme Uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan, formdaki her bir maddeyi, açıklığı-anlaşılabilirliği ve ilgili eğilimi-beceriyi destekleyen öğretmen davranışını betimlemeye uygun olup olmadığı açısından değerlendirmeleri, gerekli gördükleri durumlarda maddelerin düzeltilmesiyle ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönüt ve düzeltmeler doğrultusunda, toplam 23 maddenin ifadesinin değiştirilmesi ve A boyutundan 2 maddenin, ÜDSS

boyutundan 2 maddenin ve BDGS boyutundan 1 maddenin taslak envanter formundan çıkarılması uygun bulunmuştur.

Envanterin pilot çalışmasının yapılması amacıyla, A boyutunda 14, ÜDSS boyutunda 14, AF boyutunda 18, NKA boyutunda 17 ve BDGS boyutunda 18 madde olan taslak envanter, dil ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmesi amacıyla, iki ilköğretim okulunda görev yapan ve Fen ve Teknoloji, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinden oluşan 15 kişiye uygulanmıştır. Katılımcılardan, taslak envanterde yer alan maddelerin kendilerini yansıtıp yansıtmadığını beşli likert dereceleme tipine dayalı olarak belirtmeleri (1=Beni hiç yansıtmıyor, 5=Beni çok yansıtıyor), her bir maddeyi ayrıntılı olarak incelemeleri, karmaşık buldukları ve anlaşılmayan maddelere ilişkin önerilerini not etmeleri istenmiştir. 15 öğretmenden gelen dönüt ve düzeltmelere göre iki maddenin ifadesi değiştirilmiş, boyutlardaki madde sayıları aynı kalmıştır.

Böylelikle son şekli verilen toplam envanter formu, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması için uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

EDDÖDE'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarının Yapılması İçin Oluşturulan Çalışma Grubu

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için uygun örnekleme yoluyla ulaşılan çalışma grubunu, 2010–2011 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında (Kasım-Ocak), Ankara ilinde, resmi ilköğretim okullarında Fen ve Teknoloji, Sınıf, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Matematik branşlarında görev yapan toplam 557 öğretmen oluşturmaktadır.

Verilerden geçerli sonuçların çıkartılabilmesi için verilerin kalitesinin incelenmesi; bir diğer deyişle nitelikli verilerle çalışılması önemlidir. Çok değişkenli analizler öncesinde verileri incelemenin dört temel amacı; hatasızlığın incelenmesi, kayıp değerler, uç değerler ve normalliktir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Çalışmada 557 öğretmenden elde edilen verilerin kalitesinin incelenmesi amacıyla veri girişinde hata olup olmadığını belirlemek ve düzenleme yapmak için betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Veri girişindeki hataları ve kayıp değerleri en aza indirmek amacıyla, veri girişi yapılmadan önce her bir katılımcının veri toplama aracına vermiş olduğu yanıtlar incelenmiştir. Maddeleri okumadan işaretlediği izlenimi veren ve birçok maddeye yanıt vermeyen 100 katılımcı veri setine alınmadan çıkarılmıştır. Böylelikle veri setinde yer alan kayıp değerlerin az sayıda olması sağlanmıştır. Geriye kalan kayıp değerleri ortadan kaldırmak amacıyla elde edilen verilerden yararlanarak ortalama hesaplanmış ve kayıp değer içeren değişkenlere bu ortalamalar atanmıştır. Alışılacak değerlerin dışında kalan değerler (uç değerler) istatistiksel testlerin sonuçlarını bozabileceğinden, çalışmada tek yönlü uç değerleri belirlemek amacıyla ham puanlar standart Z puanlarına dönüştürülmüştür. “Geniş örneklerde ($n > 100$), Z puanları aralığının ± 4 olarak genişletilebileceği dikkate alındığında” (Mertler ve Vannatta, 2005, Akt. Çokluk ve diğ., 2010), veriler normal dağılım gösterdiği için verilerin %99’u ortalamadan ± 4 standart sapma uzaklıkta yer almıştır. Bu durumda +4’den büyük ya da -4’den küçük Z değerine sahip 32 katılımcı uç değer olarak düşünülmüş ve veri setinden çıkarılmıştır.

Böylelikle ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması için oluşturulan çalışma grubundaki öğretmen sayısı 557’den 425’e düşürülmüştür. Çizelge 3’te, öğretmenlere ait kişisel bilgiler sunulmaktadır.

Çizelge 3. EDDÖDE'nin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerinin Yapılması İçin Oluşturulan Çalışma Grubundaki Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Değişken	Düzy	N*	%
Cinsiyet	Erkek	132	31,1
	Kadın	291	68,5
	TOPLAM	423	99,5
Brans	Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	47	11,1
	Matematik Öğretmenliği	45	10,6
	Sınıf Öğretmenliği	239	56,2
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	34	8,0
	Türkçe Öğretmenliği	55	12,9
	TOPLAM	420	98,8
Kıdem	1-10 yıl	92	21,6
	11-20 yıl	163	38,4
	21-30 yıl	100	23,6
	31 ve üstü yıl	53	12,4
	TOPLAM	408	96,0
Öğrenim durumu	Önlisans	65	15,3
	Lisans	298	70,1
	Lisansüstü	48	11,3
	TOPLAM	411	96,7
Mezun olunan okul	Eğitim Fakültesi	192	45,2
	Başka bir fakülte	46	10,8
	Başka bir fakülte+formasyon	80	18,8
	Diğer (Eğt. Yüksek Okulu, Eğt. Enst. vb.)	104	24,4
	TOPLAM	422	99,3

* EDDÖDE'nin geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması için oluşturulan çalışma grubundaki 425 öğretmenden 2'si cinsiyetini, 5'i branşını, 17'si kıdemini, 14'ü öğrenim durumunu ve 3'ü mezun olduğu okulu belirtmemiştir.

Çizelge 3'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerden % 31,1'i erkek, % 68,5'i kadındır. Çalışma grubunun % 11,1'i Fen ve Teknoloji, % 10,6'sı Matematik, % 56,2'si Sınıf, % 8'i Sosyal Bilgiler, % 12,9'u Türkçe Öğretmenlerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin % 21,6'sı 1-10 yıl, % 38,4'ü 11-20 yıl, % 23,6'sı 21-30 yıl ve % 12,4'ü 31 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin; öğrenim durumu açısından, % 15,3'ünün ön lisans, % 70,1'inin lisans ve % 11,3'ünün lisansüstü düzeyde eğitim aldığı; mezun olunan okul açısından ise % 45,2'sinin Eğitim Fakültelerinden, % 10,8'inin başka bir fakülteden, % 18,8'inin başka bir fakülteden ve formasyon olarak, % 24,4'ünün ise diğer eğitim kurumlarından mezun olduğu görülmektedir.

EDDÖDE'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarında İzlenen Veri Toplama Süreci

EDDÖDE'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması için, geliştirilen taslak envanter formu, öğretmenlere, 2010-2011 güz yarıyılında

(Kasım-Ocak) uygulanmıştır. Uygulama öncesi müdürlerinden izin alınan okullara bizzat gidilerek, taslak form araştırmacı tarafından gönüllü öğretmenlere uygulanmıştır.

EDDÖDE'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarında İzlenen Veri Analizi Süreci

Araştırmanın birinci alt amacı, EDDÖDE'nin psikometrik özelliklerinin araştırılmasıdır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere, envanterdeki her bir boyutun yapı geçerliliği belirlemek için temel bileşenler analizi yöntemi kullanılarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Güvenirliğini incelemek için ise iç tutarlılık katsayısı, madde-toplam korelasyonu, uç grupların karşılaştırılması ve test yarılama yönteminden yararlanılmıştır.

EDDÖDE'nin taslak formu, AF, A, BDGS, NKA ve ÜDSS olmak üzere beş temel boyuttan oluşmaktadır. Taslak formdaki her bir boyut, eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını diğer boyutlardan bağımsız olarak ölçtüğünden, envanterin tümünden alınan bir toplam puan yoktur. Buna bağlı olarak envanterin geçerlik ve güvenirlik analizleri boyutlar bazında yapılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda elde edilen bulgulara, araştırmanın “Bulgular” bölümünde yer verilmiştir.

2.3.2. Araştırmada Kullanılan Nitel Veri Toplama Tekniği/Aracı

Bu başlık altında; öğretmenlerin sınıf ortamlarında gösterdikleri eleştirel düşünmeyi destekleme/engelleme davranışlarını belirlemek amacıyla veri toplama tekniği olarak kullanılan “yapılandırılmamış gözleme” ve sınıflarda eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışların gösterilmemesinin nedenlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “yarı yapılandırılmış görüşme formuna” ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.3.2.1. Yapılandırılmamış Gözlem

Öğretmenlerin sınıf ortamlarında gösterdikleri eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının belirlenmesi amacıyla önce EDDÖDE'nin boyutları dikkate alınarak yarı yapılandırılmış gözlem formu geliştirilmiş ve

forma ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Ancak geliştirilen gözlem formu kullanılarak gerçekleştirilen pilot gözlemler sırasında, iki temel sorun yaşanmıştır. Öncelikle, araştırmacı formdaki her bir boyutu aynı anda gözleme ve bunları gözlem formuna kaydetme sürecinde sorun yaşamıştır. Ayrıca form, eleştirel düşünmeyi *destekleyen* davranışlara ilişkin geliştirilmiş, ancak gözlem sürecinde eleştirel düşünmeyi örtük ya da açık olarak *engellenen* davranışlarla da karşılaşmıştır. Dolayısıyla formun kullanılması, araştırma konusu için sözü edilen önemli verilerin dikkatten kaçma olasılığını doğurmuştur. Bu sorunlardan dolayı, araştırmada, ilgili amaca yanıt bulmak için “yapılandırılmamış gözlem tekniği” ile veri toplanmasına karar verilmiştir. Diğer bir deyişle, gözlem sürecinin yapılandırılmamış bir şekilde, bütüncül bir yaklaşımla gerçekleştirilmesine; sınıf ortamlarında eleştirel düşünmeyi etkilediği gözlenen (destekleyen/engellenen) her ayrıntının not edilmesine ve elde edilen verilerin, veri analizi sürecinde, içerik analizi işe koşularak EDDÖDE'nin boyutları çerçevesinde “engellenen ve destekleyen davranışlar” olmak üzere ayrıştırılmasına karar verilmiştir. Alanyazında da, davranışın gerçekleştiği doğal ortamlarda, herhangi bir standart araç kullanılmaksızın gerçekleştirilen yapılandırılmamış gözlemler ile temelde çalışılan kültürün olabildiğince ayrıntılı olarak tanımlanmasının amaçlandığı belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

2.3.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sınıflarda eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının gösterilmemesinin nedenlerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Ek-2).

Görüşme formundaki sorular, temelde nicel bulgulara göre, görece düşük puan alındığı belirlenen davranışların altında yatan nedenleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca öğretmenlere kendilerinin/meslektaşlarının sınıf içi uygulamalarını dikkate aldıklarında, eleştirel düşünmenin oluşmasını etkileyen davranışlara ve bu davranışların hangi nedenlere bağlı olarak gösterildiğine ilişkin görüşleri de sorulmuştur.

Formda yer alan soruların yanısıra, öğretmenlere, görüşme sırasında verdikleri yanıtlara göre şekillenen ek bazı sorular da yöneltilmiştir.

Görüşme formuna ilişkin uzman görüşü çalışmalarının yapılması amacıyla, denemelik görüşme formu, önce, nitel araştırma konusunda deneyimi olan iki ve düşünme becerileri, bu becerilerin kazandırılması ve öğretim ilke-yöntemleri konularında uzmanlaşmış olan üç Program Geliştirme Uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra form altı öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlerden alınan yanıtlara göre sorular tekrar yapılandırılarak forma son şekli verilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Bu başlık altında nitel ve nicel verilerin toplanma sürecine yer verilmiştir.

2.4.1. Nicel Verilerin Toplanması

Bu başlık altında, EDDÖDE'nin veri toplama sürecine yer verilmiştir.

EDDÖDE'nin Veri Toplama Süreci

Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarının gösterilme düzeyinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen EDDÖDE, öğretmenlere, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında (Mart-Mayıs) uygulanmıştır.

Veri toplama sürecinin başlangıcında, oranlı olarak örnekleme de yer alacağı belirlenen öğretmen sayılarına ulaşmak amacıyla, her bir ilden basit yansız örnekleme yoluyla okullar seçilmiş; araştırmanın amacına ve uygulamanın kapsadığı branşlara ilişkin bilgi verilerek seçilen okulların müdürlerinden uygulama için izin alınmıştır. Okulunda uygulamanın yapılmasına izin veren okul müdürlerine, (okulda ilgili branşlardan öğretmen sayısı kadar) “envanter” ve “envanterin uygulama yönergesini içeren bir mektup” (araştırmanın amacına, envanterin hangi branştaki öğretmenlere uygulanacağına ve envanterin nasıl yanıtlanacağına ilişkin bilgiler içerir) kargo ile ulaştırılmıştır. Ayrıca, envanterin gönderildiği her okuldan, okul

müdürünün yönlendirdiği bir öğretmen ile telefon görüşmesi yapılarak, öğretmenden, ölçeğin uygulama sürecini takip etmesi konusunda (ölçeğin diğer öğretmenler tarafından doğru ve nitelikli bir biçimde yanıtlanması, verilerin toplanması ve araştırmacıya gönderilmesi) yardım istenmiştir. Böylelikle veri toplama süreci, bu öğretmenlerin yardımı ile araştırmacı tarafından izlenmiştir.

2.4.2. Nitel Verilerin Toplanması

Bu başlık altında, “yapılandırılmamış gözlemlerde” ve “yarı yapılandırılmış görüşmelerde” izlenen veri toplama sürecine yer verilmiştir.

2.4.2.1. Yapılandırılmamış Gözlemlerde İzlenen Veri Toplama Süreci

Gözlem sürecinin başlangıcında, yasal izin alınmakla birlikte, belirlenen öğretmenlere envanterde yer alan kişisel bilgiler (cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, mezun olunan okul) yardımı ile ulaşılarak, sınıfında gözlem yapılmasına gönüllü olup olmadığı sorulmuştur. Gönüllü olduğunu belirten öğretmenlere, gözlem sürecinde göstereceği davranışları etkileyebileceği düşünülerek, envanterden aldıkları puan hakkında bilgi verilmeden yalnızca araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenlerle okullarda ikinci kez bir araya gelindiğinde, gözlemlerin gerçekleşeceği günler, sınıflar, derslikler ve ders saatleri planlanmıştır.

Asıl gözlemlere başlamadan önce, her bir öğretmen, planlanan günlerdeki derslerinde ikişer kez ziyaret edilmiş; grubun araştırmacıya alışması ve araştırmacının grubun güvenini kazanması amacıyla öğretmen ve öğrencilerle iletişim kurulmaya çalışılmış, böylece gözlem sürecinde yaşanabilecek “araştırmacı etkisi” sorunu azaltılmaya çalışılmıştır.

2011-2012 eğitim-öğretim yılı güz yarısında (Kasım-Aralık) gerçekleşen asıl gözlem sürecinde, her bir öğretmen, planlanan gün ve ders saatlerine uygun olarak, 2 ya da 3 hafta süre içinde, toplam 5 ders saati gözlenmiştir. Böylelikle araştırma süresince, her bir öğretmenin sınıfında 5 ders saati olmak üzere toplam 25 ders saati gözlem yapılmıştır.

Araştırma kapsamında yaptığı gözlemler süresince araştırmacı, sınıftaki hiçbir etkileşim sürecine müdahalede bulunmamış, doğal ortamın yapısına etki edebilecek her türlü davranıştan uzak kalmıştır. Bu bağlamda araştırmacının sınıf ortamında yalnızca gözlemci rolü üstlendiği söylenebilir. Gözlem yapılan her sınıfta, araştırmacı, en arkadaki sıraya oturarak, EDDÖDE'nin boyutları ile ilgili olduğunu düşündüğü her şeyi not almaya çalışmıştır. Her bir gözlemin hemen ardından, araştırmacı, gözlem notlarını gözden geçirmiş; eksik kalan notları tamamlamış, kodlardan-kısaltmalardan yararlanarak oluşturduğu notları açık ve net hale getirmiştir. Ardından bütün veri metinleri, katılımcıya verilen kod adıyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

2.4.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerde İzlenen Veri Toplama Süreci

Görüşme sürecinin başlangıcında, yasal izin alınmakla birlikte, belirlenen öğretmenlere envanterde yer alan kişisel bilgiler (cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, mezun olunan okul) yardımı ile ulaşılarak, konuyla ilgili kendileriyle görüşme yapılmasına gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Gönüllü olduğunu belirten öğretmenlere görüşme sürecinde vereceği yanıtları etkileyebileceği düşünülerek envanterden aldıkları puan hakkında bilgi verilmeden yalnızca araştırmacının amacı hakkında bilgi verilmiş ve her bir öğretmenden görüşmenin gerçekleştirileceği tarihe ilişkin randevu alınmıştır.

2011-2012 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında (Aralık-Ocak), araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formundaki soruların katılımcılara yöneltilmesiyle gerçekleştirilen görüşmelerin süresi 20 ile 95 dakika arasında değişmektedir. Görüşmeler okullardaki laboratuvarlarda ya da boş bulunan sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin izin vermesi halinde görüşme süreci ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmenin tamamının ya da bazı bölümlerinin kaydedilmesine izin vermeyen öğretmenlerin verdikleri yanıtlar ise araştırmacı tarafından not edilmiştir. Ardından bütün veri metinleri, katılımcıya verilen kod adıyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Bu başlık altında nitel ve nicel verilerin analiz sürecine yer verilmiştir.

2.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Bu başlık altında, EDDÖDE'den elde edilen verilerin analiz sürecine yer verilmiştir.

EDDÖDE'den Elde Edilen Verilerin Analizi

Araştırmanın ikinci alt amacı, ilköğretim öğretmenlerinin, eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını, toplam puan bazında; üçüncü alt amacı ise maddeler bazında, kendi algılarına göre ne düzeyde gösterdiklerinin belirlenmesidir. Bu iki amacı gerçekleştirmek üzere, öğretmenlerin EDDÖDE'nin boyutlarına verdikleri yanıtların betimsel istatistikleri (aritmetik ortalama ve standart sapma) hesaplanmıştır. Ayrıca, EDDÖDE'nin her bir boyutundan elde edilen puanlar, yorumlanmasını kolaylaştırmak amacıyla, ilgili boyutta yer alan madde sayısına bölünerek 1-5 arası ortalamalara dönüştürülmüştür.

Araştırmanın dördüncü alt amacı, ilköğretim öğretmenlerinin, eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasıdır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere, önce, öğretmenlerin EDDÖDE'nin boyutlarına verdikleri yanıtların her bir değişkene ilişkin ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, normallik ve varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Bu incelemelere göre; öğretmenlerin "cinsiyet" ve "istihdam edilme biçimi" değişkenlerine göre EDDÖDE alt boyut puanlarına ilişkin karşılaştırmalar, bağımsız örneklem için t testi ile yapılmıştır. Öğretmenlerin "kıdem" ve "ortalama öğrenci sayısı" değişkenlerine göre EDDÖDE alt boyut puanlarına ilişkin karşılaştırmalarda, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Manidar çıkan F değerleri için, farkın kaynağını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD Testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin "branş", "öğrenim durumu" ve "mezun olunan okul" değişkenlerine göre EDDÖDE alt boyut puanlarına ilişkin karşılaştırmalar ise, tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) parametrik olmayan karşılığı olan Kruskal Wallis H Testi ile yapılmıştır. Manidar çıkan

değerler için, farkın kaynağını belirlemek üzere ikili karşılaştırmalar ise Mann Whitney U Testi ile gerçekleştirilmiştir.

2.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Bu başlık altında, “yapılandırılmamış gözlemlerden” ve “görüşmelerden” elde edilen verilerin analiz süreci ile araştırmanın nitel boyutuna ilişkin yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

2.5.2.1 Yapılandırılmamış Gözlemlerden ve Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Verilerin Analizi

Araştırmanın beşinci alt amacı, ilköğretim öğretmenlerinin, (gözlemlere göre) sınıf ortamlarında gösterdikleri eleştirel düşünmeyi destekleme/engelleme davranışlarının belirlenmesi; altıncı alt amacı ise, ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerine göre, sınıflarda eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışların gösterilmemesinin nedenlerinin belirlenmesidir. Her iki amacı da gerçekleştirmek üzere, sınıf ortamlarında gerçekleştirilen “yapılandırılmamış gözlemlerden” ve öğretmenlerle yapılan “görüşmelerden” elde edilen veriler, NVivo 8.0 nitel veri analizi paket programı kullanılarak, içerik analizi yaklaşımına göre analiz edilmiştir. İçerik analizi yapılırken, önceden numaralandırılmış veri metinleri düzenlenmiş, NVivo 8.0 programına yüklenmiş ve genel bir bakış açısı kazanmak üzere birkaç kez okunmuştur. Ardından veriler, anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölümün kavramsal olarak ifade ettiği anlam bulunmaya çalışılmıştır. Kendi içinde anlamlı bütün oluşturan bu bölümler kodlanmıştır. Gözlem verilerine ilişkin kodlar oluşturulurken kullanılan kavramlar, temelde “EDDÖDE’nin boyutları” göz önünde bulundurularak; görüşme verilerine ilişkin kodlar oluşturulurken kullanılan kavramlar ise temelde “EDDÖDE’den elde edilen bulgular” göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Her iki analiz sürecinde de kodlama işleminden sonra oluşturulan kodlar bir araya getirilip incelenmiş, ortaya çıkan kodların benzerlik ve farklılıkları belirlenmiş, birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek temalaştırılmıştır. Daha sonra, belirlenen temalar altındaki kodların birbirleriyle ilişkileri açıklanarak yorumlanmış, alanyazın desteği ve doğrudan alıntılara yer verilerek neden sonuç ilişkileri irdelenmeye çalışılmıştır.

2.5.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nicel araştırma yöntemlerinde kullanılan geçerlik ve güvenirlik kavramları, nitel araştırma yöntemlerinde, doğasına uygun olması gerekçesiyle farklı kavramlarla adlandırılmaktadır: Nicel araştırma yöntemlerinde kullanılan “iç geçerlik”, “dış geçerlik”, “iç güvenirlik”, “dış güvenirlik” kavramlarının yerine nitel araştırma yöntemlerinde sırasıyla, “inandırıcılık”, “aktarılabirlik”, “tutarlılık”, “teyit edilebilirlik” kavramları kullanılmaktadır (Linkoln ve Guba, 1985, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006):

Nitel araştırma yöntemlerinde “inandırıcılık”, araştırmacının gözlemediği olaylara ya da anladığını düşündüğü olgulara ilişkin yorumlarının gerçek durumu yansıtmayı yansıtmadığı ile ilgilidir. Lincoln ve Guba'nın (1995), araştırmanın inandırıcılığını artırmak için önerdikleri stratejiler; uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyididir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada da araştırmanın verilerinin toplanmasında, birden fazla veri toplama aracı/tekniki kullanılarak ve verilerin çeşitlemesi sağlanarak araştırmanın inandırıcılığı artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını göstermeleri konusundaki yeterliliklerini belirlemek için öğretmenlerden hem gözlem ve görüşme (nitel) hem de envanter (nicel) ile veri toplanmış; elde edilen bulguların birbirini doğrulaması (desteklemesi ya da reddetmesi) sağlanarak araştırmanın inandırıcılığı artırılmaya çalışılmıştır.

Aynı konu için, Creswell ve Miller'ın (2000) ve Johnson'ın (1997) önerdiği bir başka strateji ise araştırmada, çalışmanın katılımcılarının sayı ve özelliklerini, nasıl seçildiklerini; araştırmada kullanılan veri toplama ve analiz tekniklerini ayrıntılı bir biçimde sunmaktır. Araştırmanın yöntem bölümünde, sözü edilen süreçlere ayrıntılı bir biçimde yer verildiği söylenebilir.

Araştırmanın inandırıcılığının artırılması için kullanılan stratejilerden bir diğeri ise, araştırma hakkında genel bir bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden, yapılan araştırmayı çeşitli

boyutlarıyla incelemesinin istenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada da araştırmmanın her aşaması hakkında derinlemesine bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış bir başka araştırmacıdan, araştırmmanın başlangıcından itibaren her aşamada (veri toplama araçlarının geliştirilmesi, katılımcıların seçimi, ikinci kodlayıcı olarak ham verilerin analizi ve yorumlanması) dönüt ve düzeltme alınmıştır. Aynı araştırmacıdan araştırma raporu tamamlandıktan sonra ise raporu eleştirel bir gözle okuması istenmiştir. Uzmanın gelen dönüt ve düzeltmeler doğrultusunda rapora son hali verilmiştir. Özetle, uzman, araştırmacının yaklaşımının geçerliliğini değerlendirerek, farklı bir bakış açısıyla geri bildirimde bulunarak, araştırmmanın her aşamasının geçerli ve tutarlı olmasına katkıda bulunmuştur.

Nitel araştırmada “**aktarılabirliği**” sağlamanın yollarından biri ayrıntılı betimlemedir. Ayrıntılı betimleme, ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak aktarılmasıdır. Bu çalışmada da aktarılabirliği sağlamak amacıyla, bulgular sunulurken gözlem ve görüşme aracılığıyla elde edilen veriler herhangi bir yorum yapılmadan doğasına uygun bir biçimde doğrudan sunulmuş; veri analizi sonucu oluşan temalar ve alt temalar sık sık doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Aktarılabirliği sağlamanın yollarından diğeri ise amaçlı örnekleme yönteminin kullanılmasıdır. Böylelikle, genele ait bilgileri ortaya koymak yerine hem genele hem de özele ait bilgilere ulaşmak; olaya, olguya ya da duruma ait değişkenliği ve çeşitliliği ortaya koymak amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden; “yapılandırılmamış gözlemler” için “kritik durum örnekleme”, “görüşmeler” için ise “maksimum çeşitlilik örnekleme” kullanılmıştır. Böylelikle, örneğin gözlem verileri ile “eleştirel düşünmeyi örtük olarak engelleyebilecek bazı davranışlar”, görüşme verileri ile ise “bu davranışların sınıf ortamında gösterilmesine ilişkin nedenler” belirlenerek; bu konuyla ilgili çalışan diğeri araştırmacıların kendi uygulamalarındaki olası değişkenliği ve çeşitliliği anlamalarına ve çalışmanın bulguları ile karşılaştırmalarına olanak sağlanmıştır.

Alanyazında nitel araştırmada “teyit edilebilirliğin” sağlanması için, veri kaynağı olan katılımcıların özelliklerinin ayrıntılı bir biçimde tanımlanması; araştırma sürecinde sosyal ortamların ve süreçlerin tanımlanması; verilerin analizinden elde edilen kavramsal çerçevenin ve varsayımların tanımlanması; veri toplama sürecinin ve analizlerinin ayrıntılı açıklamalarının yapılması önerilmektedir (Yıldırım Şimşek, 2006). Çalışmanın “yöntem” ve “bulgular” bölümü yapılandırılırken, sözü edilen her bir ögenin ayrıntılı biçimde tanımlanmasına özen gösterilmiştir.

Alanyazında, nitel verilerin analizinde bilgisayar destekli veri analizi programlarının kullanılmasının, analizlerin hesap verilebilirliğini (şeffaflığını), güvenilirliğini artırdığına işaret edilmektedir (Kuş, 2006). Bu çalışmada da nitel veriler analiz edilirken Nvivo 8.0 nitel veri analizi paket programı kullanılarak araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

LeCompte ve Goetz'in (1982) güvenilirliği arttırmak için yaptıkları diğer öneri ise, verilerin analizinde bir başka araştırmacıdan yardım alarak ulaşılan sonuçları teyit ettirmektir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006). Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde iç güvenilirliği (**tutarlılığı**) sağlamak amacıyla, nitel araştırma yöntemleri ve “eleştirel düşünme - öğretmen rol ve sorumlulukları” konusunda uzmanlaşmış bir uzmana, katılımcıların görüşme veri metinleri ile temalardan oluşan bir kodlama anahtarı verilmiştir. Uzmandan, her bir veri metnine ilişkin oluşturulan temaların ve alt temaların uygunluğu konusunda görüş bildirmesi istenmiştir. Oluşturulan temalar uygun ise o temaların karşısında bulunan kısma “X” ile işaretleme yapması, uygun değil ise açıklama kısmına uygun olan temayı yazması istenmiştir. Uzman görüşü alındıktan sonra, uzman ve araştırmacı bir araya gelerek görüş ayrılığı olan temalar konusunda tartışmış ve karara varmışlardır. Daha sonra kodlama anahtarında yer alan her bir temaya ilişkin görüş birliği ve görüş ayrılığı biçiminde işaretlemeler yapılmıştır. Oluşturulan temalarda tutarlılığın hesaplanması için Miles ve Huberman'ın (1994) görüş birliği formülü [$P = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}} \times 100$] kullanılmıştır ve % 85 oranında görüş birliğine varılmıştır. Bu oran, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Öğretmenlerin sınıf içinde gözlenmesi sonucu elde edilen verilerin analizinde ise iç güvenilirliği sağlamak amacıyla, yine aynı uzmandan, ikinci kodlayıcı olarak, her bir öğretmene (5) ait veri metnini analiz etmesi istenmiştir. Veriler ikinci kodlayıcı tarafından analiz edildikten sonra, araştırmacı ve ikinci kodlayıcı, analizler arasındaki tutarlığı incelemek amacıyla bir araya gelerek oluşturulan temalar altında ele alınan durumlar konusunda tartışmışlar ve karara varmışlardır. Oluşturulan temalarda, tutarlılığın hesaplanması için sözü edilen formülden (Miles ve Huberman, 1994) yararlanılarak % 87 oranında görüş birliğine varıldığı belirlenmesi, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma amaçları doğrultusunda, EDDÖDE'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına; ilköğretim okulu öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını toplam puan bazında ve maddeler bazında ne düzeyde gösterdiklerine; eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasına; sınıf ortamlarında gösterdikleri eleştirel düşünmeyi destekleme/engelleme davranışlarına ve sınıflarda eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışların gösterilmemesinin nedenlerine ilişkin bulgular sunularak yorumlanmıştır.

3. 1. EDDÖDE'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarına ilişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı, EDDÖDE'nin psikometrik özelliklerinin araştırılmasıdır. Aşağıda, bu amaca yanıt bulmak için gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

3.1.1. EDDÖDE'nin Geçerliğini Belirlemeye Yönelik Bulgular

Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Envanteri, "Açık Fikirlilik", "Açıklık", "Bilginin Doğruluğunun-Güvenirliğinin Sorgulanması", "Neden-Kanıt Arama" ve "Üst Düzey Soru Sorma" olmak üzere beş temel boyuttan oluşmaktadır. Envanterin tümünden alınan bir toplam puan yoktur. Çünkü her bir boyut, eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını diğer boyutlardan bağımsız olarak ölçmektedir. Buna bağlı olarak envanterin geçerlik ve güvenilirlik analizleri boyutlar bazında yapılmıştır.

Çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinde, EDDÖDE'nin her bir boyutunun faktör yapısını belirleyerek yapı geçerliliğini incelemek amacıyla, her bir boyut için AFA yapılmıştır. Araştırmada, AFA dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar, verilerin faktör analizine uygunluğunun

incelenmesi, faktörlerin elde edilmesi, faktörlerin döndürülmesi ve faktörlerin adlandırılmasıdır (Kalaycı, 2005).

Alanyazın incelendiğinde, AFA'yı gerçekleştirmeden önce veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığının incelenmesi gerektiği belirtilmektedir. Örneklem büyüklüğü bu incelemede ilk sırayı almaktadır. Örneklem büyüklüğünün yeterliliğini test etmek amacıyla her bir boyuta ilişkin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerleri incelenmiştir. Alanyazında, örneklem büyüklüğü ve maddeler arasındaki korelasyonun faktör analizine uygunluğunu ortaya koyan bu değer için .60 ve üzerinin yeterli kabul edildiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2006; Kline, 1994). Analizlerde her bir boyut için 425 kişiden oluşan çalışma grubuna ilişkin KMO değerlerinin, A boyutu için 0,92; ÜDSS boyutu için 0,87; BDGS boyutu için 0,92; NKA boyutu için 0,92; AF boyutu için 0.91 olduğu belirlenmiştir. Bu değerlerin ÜDSS boyutu için "iyi", diğer dört boyut için ise "mükemmel" olarak nitelendirilebilmesi (Kalaycı, 2005; Büyüköztürk, 2006) her bir boyutta mevcut verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Dağılımın normallik düzeyinin faktör analizinin koşullarını karşılama durumu, her bir boyut için Barlett Küresellik Testi ile incelenmiş (Büyüköztürk, 2006; Kline, 1994) ve Bartlett Küresellik Testi sonucunda ki-kare değerleri manidar bulunmuştur; A boyutu: [$\chi^2=1532,190$, $sd=91$, $P<.01$], ÜDSS boyutu: [$\chi^2=1387,473$, $sd=78$, $P<.01$], BDGS boyutu: [$\chi^2=2562,691$, $sd=153$, $P<.01$], NKA boyutu: [$\chi^2=2139,769$, $sd=136$, $P<.01$], AF boyutu: [$\chi^2=2109,740$, $sd=153$, $P<.01$]. Ki-kare değerlerinin istatistiksel olarak manidar olması, her bir boyutun korelasyon matrisinde bazı maddelerin yüksek düzeyde ilişkili olduğuna ilişkin kanıt sağlamış ve her bir boyutun verilerinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Bu bulgular sonucunda, veri setinin her bir boyut için faktörleştirmeye uygun olduğuna karar verilmiştir.

Çalışmada EDDÖDE'nin her bir boyutunun faktör yapısını belirlemek için, AFA yaklaşımı ve onun en yaygın kullanılan temel bileşenler (Principal Components) analizi tekniği kullanılmıştır. Her bir boyut için bu tekniğin döngüsüz olarak gerçekleştirilmesi sonucunda, boyutlar içindeki faktör

sayısının belirlenmesinde Kaiser-Guttman ilkesi uyarınca özdeğerleri 1'den büyük faktörlerin açıkladığı varyans oranları incelenmiştir (Zwick ve Velicer, 1986).

Çizelge 4'te her bir boyut için özdeğeri 1'den büyük olan faktörlerin öz değerleri ve açıklanan toplam varyansa katkıları sunulmaktadır.

Çizelge 4. EDDÖDE'nin Her Bir Boyutuna İlişkin Kaiser-Guttman İlkesi Uyarınca Özdeğerleri 1'den Büyük Faktörlerin Öz Değerleri ve Açıklanan Toplam Varyansa Katkıları

EDDÖDE	1. faktör		2. faktör		3. faktör		4. faktör		Faktörlerin toplamının açıklanan toplam varyansa katkısı (%)
	Öz değer	Açıklanan toplam varyansa katkı (%)	Öz değer	Açıklanan toplam varyansa katkı (%)	Öz değer	Açıklanan toplam varyansa katkı (%)	Öz değer	Açıklanan toplam varyansa katkı (%)	
ÜDSS boyutu	4,48	34,49	1,34	10,27	1,04	7,96	-	-	52,72
AF boyutu	6,07	31,96	1,31	6,87	1,26	6,64	1,01	5,31	50,78
BDGS boyutu	6,42	35,65	1,75	9,73	-	-	-	-	45,38
A boyutu	4,99	35,63	1,09	7,80	-	-	-	-	43,43
NKA boyutu	6,07	35,70	1,21	7,14	-	-	-	-	42,84

Çizelge 4'te görüldüğü gibi ÜDSS boyutu, özdeğeri 1'den büyük 3 faktöre sahiptir ve bu 3 faktörün varyansa yaptığı katkı % 52,72'dir. AF boyutu, özdeğeri 1'den büyük 4 faktöre sahiptir ve bu 4 faktörün varyansa yaptığı katkı % 50,78'dir. BDGS boyutu özdeğeri 1'den büyük 2 faktöre sahiptir ve bu 2 faktörün varyansa yaptığı katkı % 45,38'dir. A boyutu, özdeğeri 1'den büyük 2 faktöre sahiptir ve bu 2 faktörün varyansa yaptığı katkı % 43,43'dir. NKA boyutu ise özdeğeri 1'den büyük 2 faktöre sahiptir ve bu 2 faktörün varyansa yaptığı katkı % 42,84'dir. Alanyazın incelendiğinde, yalnızca Kaiser-Guttman ilkesine göre faktör sayısına karar verilmemesi gerektiği; faktör sayısına karar verebilmek için bunların yanında faktörlerin kuramsal olarak anlamlandırılabilmesinin de önemli bir ölçüt olduğu vurgulanmaktadır (Zwick ve Velicer, 1986; Akbulut 2010; Çokluk ve diğ., 2010). Ayrıca faktör sayısına karar verirken değerlendirilmesi gereken bir diğer nokta, her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkının önemidir (Çokluk ve diğ., 2010). Çizelge 4'te her bir boyut için her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkı incelendiğinde, bütün boyutlarda, varyans açıklama

işlevinin büyük bölümünü birinci faktörün gerçekleştirdiği görülmektedir. ÜDSS boyutunun birinci faktörünün özdeğeri 4,48'dir ve açıklanan toplam varyansa katkısı % 34,49 düzeyindedir. AF boyutunun birinci faktörünün özdeğeri 6,07'dir ve açıklanan toplam varyansa katkısı % 31,96 düzeyindedir. BDGS boyutunun birinci faktörünün özdeğeri 6,42'dir ve açıklanan toplam varyansa katkısı % 35,65 düzeyindedir. A boyutunun birinci faktörünün özdeğeri 4,99'dır ve açıklanan toplam varyansa katkısı % 35,63 düzeyindedir. NKA boyutunun birinci faktörünün özdeğeri 6,07'dir ve açıklanan toplam varyansa katkısı % 35,70 düzeyindedir. Her bir boyutta birinci faktör dışındaki diğer faktörlerin özdeğerleri incelendiğinde 1'e oldukça yakın; toplam varyansa yaptıkları katkı incelendiğinde ise bu katkının öneminin giderek azaldığı görülmektedir. Bu değerler tek başına dikkate alındığında, her bir boyutun tek faktörlü bir yapı gösterebileceği düşünülebilir. Boyutların faktör yapılarına ilişkin daha nesnel karar verebilmek amacıyla her boyut için hem tek faktörlü hem de çok faktörlü yapılar (2,3 ve 4) AFA ile incelenmiş ve ortaya çıkan yapılar kuramsal olarak değerlendirilmiştir.

Envanterin her bir boyutunun çok faktörlü yapıları için gerçekleştirilen AFA sonucunda düşük yük değeri olan ve/veya binişiklik gösteren (birden fazla faktöre yüklenen) maddelerin çıkarılmasıyla; ÜDSS ve AF boyutlarındaki maddelerin üç faktörlü; A ve BDGS boyutlarındaki maddelerin iki faktörlü; NKA boyutundaki maddelerin de tek faktörlü yapı altında istatistiksel olarak anlamlı biçimde toplanabildikleri; ancak her ne kadar istatistiksel olarak yapıların (faktörlerin) birbirinden ayrışması mümkün olsa da kuramsal olarak ayrışmadığı ve adlandırılmadığı görülmüştür. Boyutlardaki faktörlerin özdeğerleri ve bu faktörlerin toplam varyansa katkı yüzdeleri dikkate alındığında, boyutların yapılarına ilişkin ilk incelemelerde, her bir boyutun maddelerinin tek bir genel faktör altında toplandığı gözlemlendiğinden, maddelere tek faktörlü çözüm sınırlaması getirilerek analiz tekrarlanmıştır. Tek faktör sınırlaması ile her bir boyut için gerçekleştirilen AFA'da, bütün boyutlar için tüm maddelerin tek faktör altında yüksek yük değerleri oluşturacak ve toplam varyansın önemli bölümünü açıklayabilecek biçimde toplanabildikleri belirlenmiştir. Alanyazında tek faktörlü ölçeklerde en az % 30'luk varyansın açıklanması ölçütü de dikkate alındığında, envanterin

her bir boyutunun söz konusu ölçütü karşıladığı ifade edilebilir. Çizelge 5'te envanterin her bir boyutunun tek faktörlü yapısına ilişkin AFA sonuçları sunulmaktadır.

Çizelge 5'te de görüldüğü gibi, EDDÖDE'nin, %33.34'lük bir varyans açıklayan ve 18 maddeden oluşan AF boyutunun faktör yük değerleri 0,45 ile 0,66 arasında; maddelere ilişkin ortak faktör varyansları ise 0,20 ile 0,44 arasında değişmektedir. % 35,63'lük bir varyans açıklayan ve 14 maddeden oluşan A boyutunun faktör yük değerleri 0,51 ile 0,68 arasında; maddelere ilişkin ortak faktör varyansları ise 0,26 ile 0,46 arasında değişmektedir. % 35,65'lik bir varyans açıklayan ve 18 maddeden oluşan BDGS boyutunun faktör yük değerleri 0,37 ile 0,73 arasında; maddelere ilişkin ortak faktör varyansları ise 0,14 ile 0,53 arasında değişmektedir. % 35,70'lik bir varyans açıklayan ve 17 maddeden oluşan NKA boyutunun faktör yük değerleri 0,48 ile 0,70 arasında; maddelere ilişkin ortak faktör varyansları ise 0,23 ile 0,49 arasında değişmektedir. % 34,49'luk bir varyans açıklayan ve 13 maddeden oluşan ÜDSS boyutunun faktör yük değerleri 0,48 ile 0,65 arasında; maddelere ilişkin ortak faktör varyansları ise 0,23 ile 0,42 arasında değişmektedir.

Çizelge 5. EDDÖDE'nin Her Bir Boyutuna İlişkin AFA Sonuçları

AF boyutu			A boyutu			BDGS boyutu			NKA boyutu			ÜDSS boyutu		
Madde No	Faktör Yük Değeri	Ortak Faktör Varyansı	Madde No	Faktör Yük Değeri	Ortak Faktör Varyansı	Madde No	Faktör Yük Değeri	Ortak Faktör Varyansı	Madde No	Faktör Yük Değeri	Ortak Faktör Varyansı	Madde No	Faktör Yük Değeri	Ortak Faktör Varyansı
s75	0,66	0,44	s78	0,68	0,46	s55	0,73	0,53	s29	0,70	0,49	s56	0,65	0,42
s28	0,65	0,42	s50	0,67	0,45	s79	0,72	0,52	s67	0,66	0,44	s46	0,64	0,41
s69	0,63	0,40	s45	0,64	0,41	s68	0,68	0,46	s23	0,66	0,44	s27	0,64	0,41
s66	0,62	0,38	s21	0,64	0,41	s59	0,66	0,44	s53	0,66	0,44	s74	0,63	0,40
s62	0,62	0,38	s54	0,61	0,37	s20	0,65	0,42	s32	0,64	0,41	s77	0,60	0,36
s71	0,60	0,36	s36	0,61	0,37	s30	0,65	0,42	s76	0,61	0,37	s51	0,60	0,36
s33	0,59	0,35	s65	0,59	0,35	s64	0,62	0,38	s48	0,61	0,37	s7	0,59	0,35
s8	0,59	0,35	s26	0,59	0,35	s10	0,61	0,37	s14	0,60	0,36	s42	0,59	0,35
s37	0,59	0,34	s11	0,58	0,34	s81	0,60	0,36	s24	0,59	0,35	s2	0,58	0,34
s1	0,57	0,33	s41	0,58	0,34	s40	0,59	0,35	s58	0,59	0,35	s17	0,55	0,30
s39	0,56	0,31	s31	0,58	0,34	s44	0,58	0,34	s35	0,59	0,35	s38	0,54	0,29
s18	0,55	0,30	s15	0,53	0,28	s49	0,57	0,32	s72	0,58	0,34	s61	0,51	0,26
s57	0,54	0,30	s60	0,53	0,28	s34	0,55	0,30	s19	0,56	0,31	s12	0,48	0,23
s47	0,54	0,29	s6	0,51	0,26	s25	0,53	0,28	s9	0,56	0,31			
s80	0,54	0,29				s70	0,53	0,28	s43	0,54	0,29			
s22	0,54	0,29				s73	0,52	0,27	s5	0,51	0,26			
s13	0,52	0,27				s16	0,51	0,26	s63	0,48	0,23			
s3	0,45	0,20				s4	0,37	0,14						
KMO=0.92			KMO=0.91			KMO=0.92			KMO=0.92			KMO=0.87		
Barlett Küresellik Testi [$\chi^2=2109,740$, sd=153, P<.001]			Barlett Küresellik Testi [$\chi^2=1532,190$, sd=91, P<.001]			Barlett Küresellik Testi [$\chi^2=2562,691$, sd=153, P<.001]			Barlett Küresellik Testi [$\chi^2=2139,769$, sd=136, P<.001]			Barlett Küresellik Testi [$\chi^2=1387,473$, sd=78, P<.001]		
Açıklanan Varyans: %33,34 Özdeğer: 6,00			Açıklanan Varyans: %35,63 Özdeğer: 4,99			Açıklanan Varyans: %35,65 Özdeğer: 6,42			Açıklanan Varyans: %35,70 Özdeğer: 6,07			Açıklanan Varyans: %34,49 Özdeğer: 4,48		

AFA ile ortaya konan faktör yük değerleri, maddelerin faktörlerle olan ilişkilerinin gücünü; her madde için kabul edilen faktörler altında gösterdiği yük değerlerinin karelerinin toplamı alınarak hesaplanan ortak faktör varyansı ise ilgili maddenin diğer maddelerle birlikte ölçeğe ilişkin toplam varyansı açıklama gücünü ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2006). Alanyazında tek faktörlü ölçek yapılarında toplam varyansın %30'unun açıklanması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2006). Bu ölçüte dayanarak, elde edilen her bir tek faktörlü yapı, ilgili boyuta ilişkin eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarını ölçmek için yeterli bulunmuştur. Analizde herhangi bir maddenin envanterdeki ilgili boyutta yer almasına karar verilirken faktör yük değerinin .30 ve daha yüksek olması ölçüt alınmıştır (Büyüköztürk, 2006). Bu ölçüte dayanarak AF boyutunda yer alan 52. madde ("Kanıt ya da neden sunmaksızın görüşlerinde ısrar eden öğrencileri uyarırım"), .30'un altında yük değeri vermesi nedeniyle envanterden çıkarılmıştır. Diğer boyutlardaki maddelerin faktör yük değerleri ise .30'un üzerindedir.

EDDÖDE'nin her bir boyutunun puanı, o boyuttaki maddelerden alınan sürekli puanların toplanması ve bu toplamın o boyuttaki madde sayısına bölünmesiyle elde edilmektedir. Envanterin AF boyutundan alınabilecek puanlar 18 ile 90 arasında; A boyutundan alınabilecek puanlar 14 ile 70 arasında; BDGS boyutundan alınabilecek puanlar 18 ile 90 arasında; NKA boyutundan alınabilecek puanlar 17 ile 85 arasında; ÜDSS boyutundan alınabilecek puanlar 13 ile 65 arasında değişmektedir. Her bir boyuttan alınan puanın yükselmesi, o boyuta ilişkin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının gösterilme düzeyinin yükseldiği anlamına gelmektedir.

3.1.2. EDDÖDE'nin Güvenirliğini Belirlemeye Yönelik Bulgular

EDDÖDE'nin her bir boyutuna ilişkin güvenirliliği belirlemek için Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısından, madde analizlerinden (madde-toplam korelasyonları ve alt-üst %27'lik grupların karşılaştırılması) ve test yarılama yönteminden yararlanılmıştır.

3.1.2.1. Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayılarının Belirlenmesine Yönelik Çalışmalar

Çizelge 6'da, 425 katılımcının her bir boyutta yer alan maddelere verdikleri yanıtlardan, envanterin güvenilirliğini kestirmek amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sunulmaktadır.

Çizelge 6. EDDÖDE'nin Her Bir Boyutuna İlişkin Cronbach-Alfa İç Tutarlılık Katsayıları

EDDÖDE	Cronbach-Alfa İç Tutarlılık Katsayıları
AF boyutu	$\alpha = 0,88$
A boyutu	$\alpha = 0,86$
BDGS boyutu	$\alpha = 0,89$
NKA boyutu	$\alpha = 0,88$
ÜDSS boyutu	$\alpha = 0,83$

Çizelge 6'da görüldüğü gibi, envanterin boyutlarının iç tutarlılık katsayıları; AF ve NKA boyutunun 0,88, A boyutunun 0,86, BDGS boyutunun 0,89 ve ÜDSS boyutunun 0,83'tür. Hesaplanan iç tutarlılık katsayıları, envanterdeki bütün boyutların güvenilirliklerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.1.2.2. Madde Analizine Yönelik Çalışmalar

Çizelge 7'de, envanterdeki her bir boyutta yer alan maddelerin; ilgili boyuta ilişkin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını ölçmeye yönelik ayırt ediciliklerini ortaya koymak üzere hesaplanan madde-toplam korelasyonları ve her bir boyut için toplam puana göre belirlenen üst ve alt %27'lik grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlılığını inceleyen bağımsız t-testi sonuçları sunulmaktadır.

Çizelge 7. EDDÖDE'nin Her Bir Boyutuna İlişkin Madde Analizleri Sonuçları

AF boyutu			A boyutu			BDGS boyutu			NKA boyutu			ÜDSS boyutu		
Madde No	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları	Üst %27-Alt%27 Farkın Anlamlılık Testi (Bağımsız t-Testi) *	Madde No	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları	Üst %27-Alt%27 Farkın Anlamlılık Testi (Bağımsız t-Testi) *	Madde No	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları	Üst %27-Alt%27 Farkın Anlamlılık Testi (Bağımsız t-Testi) *	Madde No	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları	Üst %27-Alt%27 Farkın Anlamlılık Testi (Bağımsız t-Testi) *	Madde No	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları	Üst %27-Alt%27 Farkın Anlamlılık Testi (Bağımsız t-Testi) *
s1	0,50	11,07	s6	0,43	13,36	s4	0,31	8,21	s5	0,44	9,06	s2	0,48	13,16
s3	0,39	9,17	s11	0,50	15,69	s10	0,53	11,62	s9	0,49	10,34	s7	0,50	11,81
s8	0,51	12,29	s15	0,44	11,24	s16	0,45	10,11	s14	0,53	11,64	s12	0,39	12,33
s13	0,45	10,84	s21	0,55	16,33	s20	0,59	14,27	s19	0,47	12,05	s17	0,46	12,26
s18	0,47	12,57	s26	0,50	15,27	s25	0,48	12,11	s23	0,59	13,08	s27	0,54	14,53
s22	0,48	10,21	s31	0,49	12,68	s30	0,57	12,24	s24	0,53	12,74	s38	0,45	12,54
s28	0,58	14,41	s36	0,52	16,30	s34	0,48	11,55	s29	0,62	14,66	s42	0,49	12,37
s33	0,52	11,79	s41	0,49	12,68	s40	0,52	12,22	s32	0,57	13,71	s46	0,54	13,65
s37	0,51	12,43	s45	0,54	16,18	s44	0,51	9,35	s35	0,51	10,95	s51	0,49	13,28
s39	0,51	13,20	s50	0,58	16,30	s49	0,50	11,79	s43	0,46	9,50	s56	0,55	13,82
s47	0,48	12,86	s54	0,53	14,64	s55	0,66	14,90	s48	0,53	11,36	s61	0,41	10,82
s57	0,46	10,77	s60	0,44	11,63	s59	0,59	11,98	s53	0,58	13,37	s74	0,54	12,49
s62	0,53	11,42	s65	0,51	13,30	s64	0,55	13,76	s58	0,53	13,13	s77	0,49	13,42
s66	0,53	12,27	s78	0,60	15,49	s68	0,60	15,47	s63	0,41	10,78			
s69	0,56	12,68				s70	0,47	11,72	s67	0,59	12,84			
s71	0,52	11,21				s73	0,45	10,75	s72	0,51	11,49			
s75	0,59	12,74				s79	0,64	14,30	s76	0,55	11,01			
s80	0,48	11,23				s81	0,53	12,66						

* Tüm maddelere ilişkin p değerleri .000'dır. Tüm maddelere ilişkin karşılaştırmalar .01 düzeyinde manidardır.

Çizelge 7'de, her bir boyutta yer alan maddelere ilişkin hesaplanan madde-toplam korelasyonlarının, AF boyutu için 0,39 ile 0,59; A boyutu için 0,43 ile 0,60; BDGS boyutu için 0,31 ile 0,66; NKA boyutu için 0,41 ile 0,62; ÜDSS boyutu için 0,39 ile 0,55 arasında değiştiği görülmektedir. Madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Madde-toplam korelasyonu yorumlamada ölçüt alınabilecek sınır değerler dikkate alındığında, genel olarak madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği bilinmektedir (Büyüköztürk, 2006). Bu ölçütü sağlaması açısından EDDÖDE'nin her bir boyutunun iç tutarlılığının yüksek olduğu söylenebilir.

Çizelge 7'de, uç grupların karşılaştırılması yönteminde ise bireylerin her bir boyuttan aldıkları puanlar büyüklük sırasına göre dizilmiş, 425 birey ve bu diziden alt ve üst %27'lik gruplar ($n_{alt}=115$, $n_{üst}=115$) alınarak, bu grupların her bir boyuttaki her bir maddeden aldıkları puan ortalamaları t testi ile karşılaştırılmıştır. T testi sonuçlarına göre her boyutun tüm maddelerinde alt ve üst %27'lik gruplar arasında manidar fark vardır. Her bir boyutta alt %27'lik grubun tüm maddelere ilişkin madde puan ortalamaları, üst %27'lik grubun madde puan ortalamalarından manidar biçimde yüksektir. Buna göre envanterin her bir boyutunda yer alan maddeler, ilgili boyuta ilişkin aynı özelliği ölçmekte ve ilgili boyutta farklı düzeylerdeki katılımcıları birbirinden anlamlı biçimde ayırt edebilmektedir.

3.1.2.3. Testi Yarılama Yöntemi İle Güvenirliği Belirlemeye Yönelik Çalışmalar

425 katılımcının puanları ile gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre, EDDÖDE'nin ÜDSS boyutunun genel alfa değerleri, birinci kısım için 0.72 ve ikinci kısım için 0.75'tir. Ayrıca, iki parça arasındaki korelasyon, Gutman Split Half, eşit ve eşit olmayan uzunluk Spearman Brown güvenilirlikleri ise sırasıyla 0.67, 0.79, 0.80, 0.80 olarak belirlenmiştir. NKA boyutunun genel alfa değerleri birinci kısım için 0.81 ve ikinci kısım için 0.77'dir. İki parça arasındaki korelasyon, Gutman Split Half, eşit ve eşit olmayan uzunluk Spearman Brown güvenilirlikleri ise sırasıyla 0.75, 0.86, 0.86, 0.86 olarak

belirlenmiştir. BDGS boyutunun genel alfa değerleri birinci kısım için 0.79 ve ikinci kısım için 0.80'dir. Ayrıca, iki parça arasındaki korelasyon, Gutman Split Half, eşit ve eşit olmayan uzunluk Spearman Brown güvenilirlikleri ise sırasıyla 0.63, 0.77, 0.77, 0.77 olarak belirlenmiştir. AF boyutunun genel alfa değerleri birinci kısım için 0.79 ve ikinci kısım için 0.80'dir. İki parça arasındaki korelasyon, Gutman Split Half, eşit ve eşit olmayan uzunluk Spearman Brown güvenilirlikleri ise sırasıyla 0.69, 0.81, 0.82, 0.82, olarak belirlenmiştir. A boyutunun genel alfa değerleri ise birinci kısım için 0.74 ve ikinci kısım için 0.78'dir. İki parça arasındaki korelasyon, Gutman Split Half, eşit ve eşit olmayan uzunluk Spearman Brown güvenilirlikleri ise sırasıyla 0.71, 0.83, 0.83, 0.83 olarak belirlenmiştir.

Her bir boyuta ilişkin genel alfa değerleri dikkate alındığında, her iki parça için de güvenirliliğin birbirine yakın ve yüksek olduğuna; soruların birbirini izleyen nitelikte düzenlendiğine işaret etmektedir. Her bir boyut için elde edilen güvenirlilik katsayıları, envanterin bütün boyutlarının güvenirliliklerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

3.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Davranışlarını Toplam Puan Bazında Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı, ilköğretim öğretmenlerinin, sınıf içinde her bir boyuta ilişkin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını, toplam puan bazında, kendi algılarına göre ne düzeyde gösterdiklerinin belirlenmesidir. Bu bölümde, öğretmenlerin, önce bir bütün olarak, sonra da branşlar bazında, her bir boyuta ilişkin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını toplam puan bazında gösterme düzeyleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 8'de, bütün olarak öğretmenlerin, kendi algılarına göre, eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını toplam puan bazında gösterme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır.

Çizelge 8. Öğretmenlerin Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Davranışlarını Toplam Puan Bazında Gösterme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

EDDÖDE	N	K (Madde sayısı)	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	S	\bar{X}/K
A boyutu	384	14	41	70	60,21	4,90	4,30
ÜDSS boyutu	384	13	31	65	54,58	5,40	4,20
AF boyutu	384	18	44	90	74,35	7,08	4,13
NKA boyutu	384	17	39	85	67,05	7,64	3,94
BDGS boyutu	384	18	34	89	69,59	8,88	3,87

Çizelge 8’de görüldüğü gibi, EDDÖDE’nin alt boyutlarından alınan puanlara ilişkin aritmetik ortalamalar 1-5 arası ortalamalara dönüştürüldüğünde, toplam 384 öğretmenden oluşan grubun, 14 maddeden oluşan A boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{X}=4,30$; 13 maddeden oluşan ÜDSS boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{X}=4,20$, 18 maddeden oluşan AF boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{X}=4,13$, 17 maddeden oluşan NKA boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{X}=3,94$ ve 18 maddeden oluşan BDGS boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{X}=3,87$ ’dir.

Bulgular, öğretmenlerin, her bir boyut için, eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme konusunda kendilerini yüksek düzeyde algıladıklarını göstermektedir. Bu yüksek puanlara karşın, öğretmenlerin kendilerini görece en yetersiz gördükleri boyutun BDGS olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördükleri boyut ise A boyutudur. Öğretmenler, sınıflarında, en çok “açıklığı” destekleme davranışlarını gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Çizelge 9’da, branşlara göre öğretmenlerin, eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını toplam puan bazında gösterme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır.

Çizelge 9. Öğretmenlerin, Branşlara Göre, Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Davranışlarını Toplam Puan Bazında Gösterme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

EDDÖDE							
Branş	n		A Boyutu	ÜDSS Boyutu	AF Boyutu	NKA Boyutu	BDGS Boyutu
FT	26	\bar{x}	60,30	53,80	73,23	67,16	67,78
		s	5,62	5,82	8,95	7,04	11,26
		\bar{x}/K	4,31	4,14	4,07	3,95	3,77
M	27	\bar{x}	58,18	52,36	71,45	63,05	65,28
		s	5,50	5,45	7,94	9,75	9,46
		\bar{x}/K	4,16	4,03	3,97	3,71	3,63
S	271	\bar{x}	60,41	55,17	74,86	67,71	70,47
		s	4,74	5,10	6,97	7,57	8,72
		\bar{x}/K	4,31	4,24	4,16	3,98	3,92
SB	24	\bar{x}	59,34	53,50	74,41	65,60	68,96
		s	3,63	4,26	4,99	5,01	6,75
		\bar{x}/K	4,24	4,12	4,13	3,86	3,83
T	36	\bar{x}	60,74	53,01	73,46	65,95	67,96
		s	5,62	7,10	6,52	7,51	7,95
		\bar{x}/K	4,34	4,08	4,08	3,88	3,78

Çizelge 9’da görüldüğü gibi, her bir branş için EDDÖDE’nin alt boyutlarından alınan puanlara ilişkin aritmetik ortalamalar 1-5 arası ortalamalara dönüştürüldüğünde; puanların, 26 kişilik Fen ve Teknoloji Öğretmenleri için $\bar{X}=4,31$ ile $\bar{X}=3,77$; 27 kişilik Matematik Öğretmenleri için $\bar{X}=4,16$ ile $\bar{X}=3,63$; 271 kişilik Sınıf Öğretmenleri için $\bar{X}=4,31$ ile $\bar{X}=3,92$; 24 kişilik Sosyal Bilgiler Öğretmenleri için $\bar{X}=4,24$ ile $\bar{X}=3,83$ ve 36 kişilik Türkçe Öğretmenleri için $\bar{X}=4,34$ ile $\bar{X}=3,78$ arasında değiştiği görülmektedir. Bulgular, her bir branşın, her bir boyuta ilişkin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme konusunda kendisini yüksek düzeyde algıladığını göstermektedir. Bu yüksek puanlara karşın, bütün branşların kendisini görece en yetersiz gördüğü boyutun BDGS, en yeterli gördüğü boyutun ise A olduğu görülmektedir. Buna göre, her bir branşın, sınıf ortamında, “bilginin doğruluğunun-güvenirliğinin sorgulanmasını” destekleyen davranışları gösterme konusunda zorlandıkları söylenebilir. Yine her branş sınıf ortamında en çok “açıklığı” destekleme davranışlarını gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Alanyazın ilgili bulgular açısından incelendiğinde, ölçülen özellik açısından araştırma konusuyla doğrudan ilgili çalışmalarda ortaya çıkan bulguların, araştırmanın bulguları ile benzerlik gösterdiği dikkat çekmektedir.

Örneğin, Hayran (2000), ilköğretim öğretmenlerinin düşünme becerilerine ve işlemlerine ilişkin görüşlerini belirlediği araştırmada, 240 öğretmenin % 88'inin, eleştirel düşünme ile ilgili becerileri ve işlemleri, okul ortamında ve günlük yaşamlarında kullandıklarına ilişkin görüş bildirdiklerini ortaya koymuştur. Gelen (2002), yaptığı çalışmada, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin kendilerini, öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazandırma konusunda oldukça yeterli ($\bar{X}=4,1$) buldukları sonucuna ulaşmıştır. Yine Yağcı (2008) da Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, eleştirel düşünmenin gelişmesine hizmet eden etkinlikleri uygularken, öğrencilerin “etkin katılımını ve farklı perspektifleri/kaynakları ilişkilendirmelerini” sağlama konularında kendilerini oldukça yeterli gördüklerini belirlemiştir.

Araştırma bulguları, eleştirel düşünme ortak paydasına bağlı olarak, eleştirel düşünme eğilimlerinin ve becerilerinin ölçülmesine ilişkin yapılan çalışmalarda ortaya koyulan bulgular açısından da tartışılabilir. Ancak bu tartışmaları değerlendirirken, çalışma gruplarının ve eleştirel düşünme ortak paydasına karşın ölçülen özelliklerin farklılaştığı dikkate alınmalıdır. Kaldı ki Facione, (1998) alanyazında yapılan pek çok araştırmada (Facione, Facione ve Giancarlo, 1996; Jones, Ratliff, Tibbetts ve Glick, 1994; Giancarlo ve Facione, 1994; Facione ve Facione, 1997) eleştirel düşünme becerileri ile eğilimleri arasında bile oldukça düşük bir ilişki ortaya çıktığına vurgu yapmaktadır (Akt. Critical Thinking: A Literature Review, 2002).

Türkiye’de eleştirel düşünme eğiliminin ölçülmesini konu edinen çalışmalarda gerek öğretmenlerin (Korkmaz, 2009; Torun, 2011) gerekse öğretmen adaylarının (Özdemir, 2005; Türnüklü ve Yeşildere, 2005; Çubukçu, 2006; Güven ve Kürüm, 2007; Dutoğlu ve Tuncel, 2008; Güven ve Kürüm, 2008; Şen, 2009; Alper, 2010; Narin ve Aybek, 2010) eleştirel düşünme eğilimlerinin istenilen düzeyde olmadığı; düşük ya da orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine eleştirel düşünme becerilerinin ölçülmesini konu edinen çalışmalarda da öğretmen adaylarının (Kürüm, 2002; Akar, 2007; Gülveren, 2007) eleştirel düşünme beceri düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığı vurgulanmaktadır. Sözü edilen bulguların, bu araştırmada ulaşılan bulgudan farklılık göstermesinin iki temel nedeni,

araştırmalarda eleştirel dűřünme ortak paydasına karşın ölçülen özelliklerin ve kullanılan çalışma gruplarının farklılık göstermesi olabilir.

Farklı çalışma gruplarının eleştirel dűřünme eğilimleri açısından betimlendiği pek çok çalışmada (Güven ve Kürüm, 2007; 2008; Dutođlu, ve Tuncel, 2008; Korkmaz, 2009; Alper, 2010; Torun, 2011), “California Eleřtirel Dűřünme Eğilimleri Ölçeđi”ne verilen yanıtların analiz edilmesi sonucu en düşük puanın “doğruyu arama” boyutundan alınması, bu araştırmada öğretmenlerin en düşük puanı BDGS boyutundan almaları ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca ilgili boyutun farklı kültürlerde de benzer sonuçlar verdiği dikkat çekmektedir. McBride, Xiang ve Wittenburg (2002) Çinli ve Amerikalı beden eğitimi öğretmen adayları ile; Facione ve diğerleri ise (1995) üniversite öğrencileri ile çalıştığı araştırmalarda, doğruyu arama alt ölçeğinden düşük puan alındığını belirlemişlerdir.

3.3. İlköğretim Öğretmenlerinin Eleřtirel Dűřünmeyi Destekleme Davranıřlarını Maddeler Bazında Gösterme Dűzeylerine İliřkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı, ilköğretim öğretmenlerinin, her bir boyuta ilişkin eleştirel dűřünmeyi destekleme davranışlarını, maddeler bazında, kendi algılarına göre ne düzeyde gösterdiklerinin belirlenmesidir. Bu bölümde, öğretmenlerin, sırayla, A, ÜDSS, BDGS, NKA ve AF boyutlarındaki maddeleri gösterme düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.3.1. “Açıklık” Boyutundaki Maddelerin Gösterilme Dűzeylerine İliřkin Bulgular

Çizelge 10’da, öğretmenlerin EDDÖDE’nin A boyutundaki maddeleri gösterme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır.

Çizelge 10. Öğretmenlerin “Açıklık” Boyutundaki Maddelere Verdikleri Yanıtlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Açıklık Boyutu Maddeler	n	\bar{X}	S
Açık seçik ve anlaşılır bir dil kullanırım.	384	4,59	0,53
Öğrencilerin anlamadıkları konuları ya da kavramları açık hale getirmek için onlara somut örnekler veririm.	384	4,48	0,56
Sınıfta okunan bir metin içinde yeterince açıklanmamış kavramlara ilişkin ek açıklama yaparım.	384	4,44	0,59
Öğrencilerin bir sorunu ya da bir kavramı anlayıp anlamadıklarını gözlemlerim.	384	4,41	0,53
Derslerimde açık olmayan kavramların açıklığa kavuşturulması için öğrencilere “Bununla ne demek istediğini açıklar mısın?” gibi sorular sorarım.	384	4,40	0,65
Sınıfta anlaşılmayan açıklamaların ya da çözümlerin dile getirilmesi için öğrencileri cesaretlendiririm.	384	4,37	0,60
Öğrencilerin tanımları ya da kavramları, somut örneklerle açık hale getirmelerine yardımcı olurum.	384	4,29	0,61
Öğrencilerin sunumlarını, ödevlerini, proje raporlarını, sınavlarını vb. açıklık ve anlaşılabilirlik ölçütüne göre değerlendiririm.	384	4,26	0,67
Yanlış anlaşılmalara önlemek amacıyla öğrencilerin görüşlerini farklı sözcüklerle yeniden ifade ederim.	384	4,24	0,66
Kullandıkları sözcüklerin ya da ifadelerin açık ve anlaşılır olup olmadığına ilişkin öğrencilere geribildirim veririm.	384	4,24	0,63
Sınıfta paylaşılan görüşlerin, bilgilerin, tartışmaların bütün öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol ederim.	384	4,24	0,67
Öğrencilerin, anlaşılmayan kavramların ya da tanımların açıklanmasını isteyebilecekleri bir sınıf ortamı yaratırım.	384	4,19	0,67
Öğrencilerin anlaşılmayan görüşlerle ilgili birbirlerine soru sormalarını teşvik ederim.	384	4,08	0,71
Bir metinle ilgili tartışmayı, bütün öğrencilerin o metni anladığından emin olduktan sonra başlatırım.	384	3,97	0,82

Çizelge 10’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin EDDÖDE’nin A boyutundaki maddelerden aldıkları ortalamalar $\bar{X}=4,59$ ile $\bar{X}=3,97$ arasında değişmektedir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin “açıklığı” destekleme davranışlarının tamamını gösterme konusunda kendilerini yüksek düzeyde algıladıkları söylenebilir. Bu yüksek puanlara karşın, öğretmenlerin sınıf içinde görece en çok gösterdiklerini düşündükleri madde, “Açık seçik ve anlaşılır bir dil kullanırım.” ($\bar{X}=4,59$); ikinci en çok gösterdiklerini düşündükleri madde ise “Öğrencilerin anlamadıkları konuları ya da kavramları açık hale getirmek için onlara somut örnekler veririm.” ($\bar{X}=4,48$)’dir. Bu boyuttan alınan puanın yükselmesi, sınıf içinde “açıklığı” destekleme davranışlarının gösterildiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ortalaması yüksek olan maddeleri sınıf içinde daha fazla gösterdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin, sınıf içinde görece en az gösterdiklerini düşündükleri madde, “Bir metinle ilgili tartışmayı, bütün öğrencilerin o metni anladığından emin

olduktan sonra başlatırım.” ($\bar{X}=3,97$); ikinci en az gösterdiklerini düşündükleri madde ise “Öğrencilerin anlaşılmayan görüşlerle ilgili birbirlerine soru sormalarını teşvik ederim.” ($\bar{X}=4,08$)’dir.

3.3.2. “Üst Düzey Soru Sorma” Boyutundaki Maddelerin Gösterilme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Çizelge 11’de, öğretmenlerin EDDÖDE’nin ÜDSS boyutundaki maddeleri gösterme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır.

Çizelge 11. Öğretmenlerin “Üst Düzey Soru Sorma” Boyutundaki Maddelere Verdikleri Yanıtlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Üst Düzey Soru Sorma Boyutu Maddeler	n	\bar{X}	S
Öğrencilerin sorduğu üst düzey soruları önemli bulduğumu jest ve mimiklerimle (beden dili kullanarak) gösteririm.	384	4,45	0,60
Sorulara yanıt veren öğrenciler kadar, üst düzey sorular soran öğrencileri de ödüllendiririm.	384	4,35	0,71
Öğrencileri amaca uygun sorular sormaya yönlendiririm.	384	4,33	0,56
Öğrencilerin birbirlerine soru sormalarını teşvik ederim.	384	4,32	0,70
Derslerimde öğrencilerin işlenen konularla ilgili sorular oluşturmalarına olanak sağlayacak sözlü, yazılı ya da görsel materyaller kullanırım.	384	4,27	0,66
Öğrencilerin okudukları metinle ilgili birbirlerine sorular sormalarını sağlayacak çalışmalar yaptırırım.	384	4,24	0,81
Öğrencilere işlenen konuyla ilgili sorular oluşturmalarını gerektiren ödevler/çalışmalar veririm.	384	4,24	0,69
Öğrencilerin hazırladıkları iyi düşünülmüş soruları ödüllendiririm.	384	4,20	0,76
Öğretim sürecinde üst düzey düşünmeyi teşvik edecek sorular sorarak öğrencilere örnek olurum.	384	4,18	0,68
Öğrencilerin derste işlenen konularla ilgili hazırladıkları soruların düzeyine ilişkin geribildirim veririm.	384	4,10	0,66
İyi düşünülmüş soruların nasıl oluşturulacağı konusunda öğrencileri bilgilendiririm.	384	4,03	0,70
Öğrencilerin birbirlerine sorular soracakları grup çalışmaları yaptırırım.	384	3,98	0,91
Öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirirken, ders sırasında üst düzey sorular sorup sormadıklarını dikkate alırım.	384	3,89	0,86

Çizelge 11’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin EDDÖDE’nin ÜDSS boyutundaki maddelerden aldıkları ortalamalar $\bar{X}=4,45$ ile $\bar{X}=3,89$ arasında değişmektedir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin “üst düzey soru sormayı” destekleme davranışlarının tamamını gösterme konusunda kendilerini yüksek düzeyde algıladıkları söylenebilir. Bu yüksek puanlara karşın öğretmenlerin sınıf içinde görece en çok gösterdiklerini düşündükleri madde, “Öğrencilerin sorduğu üst düzey soruları önemli bulduğumu jest ve mimiklerimle (beden dili

kullanarak) gösteririm.” ($\bar{X}=4,45$); ikinci en çok gösterdiklerini düşündükleri madde ise “Sorulara yanıt veren öğrenciler kadar, üst düzey sorular soran öğrencileri de ödüllendiririm.” ($\bar{X}=4,35$)’dir. Bu boyuttan alınan puanın yükselmesi, sınıf içinde “üst düzey soru sormayı” destekleme davranışlarının gösterildiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ortalaması yüksek olan maddeleri sınıf içinde daha fazla gösterdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin, sınıf içinde görece en az gösterdiklerini düşündükleri madde “Öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirirken, ders sırasında üst düzey sorular sorup sormadıklarını dikkate alırım.” ($\bar{X}=3,89$); ikinci en az gösterdiklerini düşündükleri madde ise “Öğrencilerin birbirlerine sorular soracakları grup çalışmaları yaptırırım.” ($\bar{X}=3,98$)’dir.

3.3.3. “Bilginin Doğruluğunun-Güvenirliğinin Sorgulanması” Boyutundaki Maddelerin Gösterilme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Çizelge 12’de, öğretmenlerin EDDÖDE’nin BDGS boyutundaki maddeleri gösterme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır.

Çizelge 12’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin EDDÖDE’nin BDGS boyutundaki maddelerden aldıkları ortalamalar $\bar{X}=4,26$ ile $\bar{X}=3,34$ arasında değişmektedir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin “bilginin doğruluğunu ve güvenilirliğini sorgulamayı”, destekleme davranışlarının tamamını gösterme konusunda kendilerini yüksek düzeyde algıladıkları söylenebilir. Bu yüksek puanlara karşın öğretmenlerin sınıf içinde görece en çok gösterdiklerini düşündükleri madde, “Öğrencileri güvenilir bilgiye nasıl ulaşacakları konusunda bilgilendiririm.” ($\bar{X}=4,26$); ikinci en çok gösterdiklerini düşündükleri madde ise “Öğrencilerin bir görüş ya da bilgideki tutarsızlıkları fark edip etmediklerini değerlendirmek amacıyla sorular sorarım.” ($\bar{X}=4,16$)’dir. Bu boyuttan alınan puanın yükselmesi, sınıf içinde “bilginin doğruluğunu ve güvenilirliğini sorgulamayı”, destekleme davranışlarının gösterildiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ortalaması yüksek olan maddeleri sınıf içinde daha fazla gösterdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin, sınıf içinde görece en az gösterdiklerini düşündükleri madde “Derste kullanmak üzere, olgu gibi sunulan ama doğruluğundan kuşku

duyulabilecek bilgiler içeren metinler geliştiririm.” ($\bar{X}=3,34$); ikinci en az gösterdiklerini düşündükleri madde ise “Bir grubu, sınıfı, okulu, şehri ve ülkeyi yönetenler vb. otoritelerce yapılan açıklamaların güvenilirliğini sorgulayacakları etkinlikler gerçekleştiririm.” ($\bar{X}=3,55$)’dir.

Çizelge 12. Öğretmenlerin “Bilginin Doğruluğunun-Güvenirliğinin Sorgulanması” Boyutundaki Maddelere Verdikleri Yanıtlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Bilginin Doğruluğunun-Güvenirliğinin Sorgulanması Boyutu Maddeler	n	\bar{X}	S
Öğrencileri güvenilir bilgiye nasıl ulaşacakları konusunda bilgilendiririm.	384	4,26	0,65
Öğrencilerin bir görüş ya da bilgideki tutarsızlıkları fark edip etmediklerini değerlendirmek amacıyla sorular sorarım.	384	4,16	0,66
Öğrencileri bilgi kaynaklarının güvenilirliğine ilişkin bilgilendiririm.	384	4,04	0,72
Öğrencilere gözlemlerinin doğruluğunu sınavacakları ödevler/çalışmalar veririm.	384	4,00	0,76
Ders kitaplarında ya da öğrenciler tarafından sunulan bilgilerin doğruluğunun sorgulandığı sınıf ortamı yaratırım.	384	3,97	0,82
Başkaları tarafından dayatılan görüşlerin güvenilirliğini ve doğruluğunu sorgulayacakları tartışma ortamları yaratırım.	384	3,97	0,75
Öğrencilerin okuyarak ya da duyarak ulaştıkları bilgilerin doğruluğunu sorgulamalarını gerektirecek etkinlikler düzenlerim.	384	3,95	0,69
Öğrencilerin ulaştıkları bilgilerin güvenilir kaynaklardan edinilip edinilmediğini kontrol ederim.	384	3,94	0,80
Öğrencilerin çalışmalarında kullandıkları kaynakların geçerliğini ve güvenilirliğini değerlendiririm.	384	3,92	0,81
Öğrencileri, ulaştıkları bilgilerin kaynakçasının olup olmadığını kontrol etmeleri konusunda uyarırım.	384	3,91	0,87
Öğrencilere internetten ulaştıkları bilgilerin güvenilirliğine ilişkin geribildirim veririm.	384	3,87	0,88
Öğrencilerin farklı kaynaklardan ulaştıkları bilgilerin doğruluğunu sorgulayacakları etkinlikler düzenlerim.	384	3,87	0,85
Öğrencilere oluşturdukları yanıtların doğruluğunu arkadaşlarıyla tartışarak sorgulayacakları grup çalışmaları yaptırım.	384	3,78	0,90
Öğrencilerin ödevlerini/çalışmalarını değerlendirirken kaynak gösterip göstermediklerini dikkate alırım.	384	3,77	0,97
Sınıfa getirdiğim yazılı materyallerin kaynaklarını belirtirim.	384	3,69	0,99
Geçerli olan/olmayan ya da güvenilir olan/olmayan kaynaklara örnekler veririm.	384	3,62	0,97
Bir grubu, sınıfı, okulu, şehri ve ülkeyi yönetenler vb. otoritelerce yapılan açıklamaların güvenilirliğini sorgulayacakları etkinlikler gerçekleştiririm.	384	3,55	0,96
Derste kullanmak üzere, olgu gibi sunulan ama doğruluğundan kuşku duyulabilecek bilgiler içeren metinler geliştiririm.	384	3,34	1,01

3.3.4. “Neden-Kanıt Arama” Boyutundaki Maddelerin Gösterilme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Çizelge 13’te, öğretmenlerin EDDÖDE’nin NKA boyutundaki maddeleri gösterme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır.

Çizelge 13. Öğretmenlerin “Neden-Kanıt Arama” Boyutundaki Maddelere Verdikleri Yanıtlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Neden-Kanıt Arama Boyutu Maddeler	n	\bar{X}	S
Öğrencilerden görüşlerini gerekçelendirerek açıklamalarını isterim.	384	4,30	0,56
Öğrencilere görüşlerinin altında yatan nedenleri açıklamaları için sorular sorarım.	384	4,20	0,65
Öğrencilere düşüncelerini, okudukları metne gönderme yaparak desteklemelerini sağlayacak sorular sorarım.	384	4,19	0,68
Öğrencilere, tartışmaya açık bir konuda görüşlerini gerekçeler sunarak savunmalarına olanak sağlayan çalışmalar yaptırırım.	384	4,11	0,61
Düşüncelerini desteklemek için sundukları kanıtların yeterli olup olmadığına ilişkin öğrencilere geribildirim veririm.	384	4,04	0,63
Öğrencilerin geçerli ve geçersiz genellemeleri fark edip etmediklerini belirleyecek sorular sorarım.	384	4,00	0,67
Taraf olunan bir görüşün geçerli kanıtlara dayandırılarak savunulmasına olanak sağlayan sözlü, yazılı ya da görsel materyaller seçerim.	384	4,00	0,77
Öğrencilerin, görüşlerini kanıtlarla ya da gerekçelerle destekleyip desteklemediklerini değerlendiririm.	384	3,99	0,67
Bir görüşün farklı gerekçelerle savunulmasına olanak sağlayan konular, temalar ya da problemler seçerim.	384	3,97	0,74
Öğrencilerin arkadaşlarının sözlü ifadelerindeki varsayımları (ön kabulleri) fark edip etmediklerini kontrol etmek amacıyla sorular sorarım.	384	3,95	0,72
Öğrencilerin bir metindeki ya da konuşmadaki gerekçelerin ikna edici olup olmadığını değerlendirecekleri çalışmalar yaptırırım.	384	3,89	0,71
Öğrencilere bir görüşü kanıtlar ve nedenler göstererek savunmalarını gerektiren ödevler/çalışmalar veririm.	384	3,85	0,82
Öğrencilere bir konuya ilişkin buldukları kanıtları belli ölçütler doğrultusunda değerlendirmelerini gerektirecek çalışmalar yaptırırım.	384	3,80	0,73
Öğrencilere bir savı çürüten ya da destekleyen görüşleri ve nedenleri araştırmalarını gerektirecek ödevler/çalışmalar veririm.	384	3,79	0,89
Öğrencilerin bir savı (iddiayı) savunmalarını gerektirecek grup çalışmaları yaptırırım.	384	3,71	0,91
Öğrencilere sözlü ya da yazılı materyalleri, kanıtların varlığı ya da yokluğu açısından inceleyecekleri küçük grup çalışmaları yaptırırım.	384	3,68	0,92
Ayrımcılık, savaş, kan davası, töre cinayeti gibi çatışmalı bir konuya ilişkin neden-sonuç ilişkilerini, kanıtları, varsayımları sorgulayacakları etkinlikler düzenlerim.	384	3,57	1,02

Çizelge 13’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin EDDÖDE’nin NKA boyutundaki maddelerden aldıkları ortalamalar $\bar{X}=4,30$ ile $\bar{X}=3,57$ arasında değişmektedir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin “neden-kanıt aramayı” destekleme davranışlarının tamamını gösterme konusunda kendilerini yüksek

düzyeyde algıladıkları söylenebilir. Bu yüksek puanlara karşı öğretmenlerin sınıf içinde görece en çok gösterdiklerini düşündükleri madde, “Öğrencilerden görüşlerini gerekçelendirerek açıklamalarını isterim.” ($\bar{X}=4,30$); ikinci en çok gösterdiklerini düşündükleri madde ise “Öğrencilere görüşlerinin altında yatan nedenleri açıklamaları için sorular sorarım.” ($\bar{X}=4,20$)’dır. Bu boyuttan alınan puanın yükselmesi, sınıf içinde “neden-kanıt aramayı” destekleme davranışlarının gösterildiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ortalaması yüksek olan maddeleri sınıf içinde daha fazla gösterdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin, sınıf içinde görece en az gösterdiklerini düşündükleri madde “Ayrımcılık, savaş, kan davası, töre cinayeti gibi çatışmalı bir konuya ilişkin neden-sonuç ilişkilerini, kanıtları, varsayımları sorgulayacakları etkinlikler düzenlerim.” ($\bar{X}=3,57$); ikinci en az gösterdiklerini düşündükleri madde ise “Öğrencilere sözlü ya da yazılı materyalleri, kanıtların varlığı ya da yokluğu açısından inceleyecekleri küçük grup çalışmaları yaptırırım.” ($\bar{X}=3,68$)’dır.

3.3.5. “Açık Fikirlilik” Boyutundaki Maddelerin Gösterilme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Çizelge 14’te, öğretmenlerin EDDÖDE’nin AF boyutundaki maddeleri gösterme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır.

Çizelge 14’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin EDDÖDE’nin AF boyutundaki maddelerden aldıkları ortalamalar $\bar{X}=4,52$ ile $\bar{X}=3,71$ arasında değişmektedir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin “açık fikirliliği” destekleme davranışlarının tamamını gösterme konusunda kendilerini yüksek düzeyde algıladıkları söylenebilir. Bu yüksek puanlara karşı öğretmenlerin sınıf içinde görece en çok gösterdiklerini düşündükleri madde, “Öğrencilerin kendilerinden farklı düşünen arkadaşlarını saygıyla dinlemelerini sağlayacak bir ortam yaratmak için öğrencilerle birlikte sınıf içi kurallar belirlerim.” ($\bar{X}=4,52$); ikinci en çok gösterdiklerini düşündükleri madde ise “Farklı görüşleri dinlemeye istekli olduğumu jest ve mimiklerimle (beden dili kullanarak) gösteririm.” ($\bar{X}=4,45$)’dir. Bu boyuttan alınan puanın yükselmesi, sınıf içinde “açık fikirliliği” destekleme davranışlarının gösterildiğine işaret

etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ortalaması yüksek olan maddeleri sınıf içinde daha fazla gösterdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin, sınıf içinde görece en az gösterdiklerini düşündükleri madde “Derslerimde konularla ilgili yaygın görüşlerle çelişen sözlü, yazılı ya da görsel materyaller kullanırım.” ($\bar{X}=3,71$); ikinci en az gösterdiklerini düşündükleri madde ise “Grup çalışmalarında farklı bakış açılarına sahip öğrencilerin aynı grupta olmalarına dikkat ederim.” ($\bar{X}=3,81$)’dir.

Çizelge 14. Öğretmenlerin “Açık Fikirlilik” Boyutundaki Maddelelere Verdikleri Yanıtlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Açık Fikirlilik Boyutu Maddeler	N	\bar{X}	S
Öğrencilerin kendilerinden farklı düşünen arkadaşlarını saygıyla dinlemelerini sağlayacak bir ortam yaratmak için öğrencilerle birlikte sınıf içi kurallar belirlerim.	384	4,52	0,57
Farklı görüşleri dinlemeye istekli olduğumu jest ve mimiklerimle (beden dili kullanarak) gösteririm.	384	4,45	0,64
Bir karar verirken farklı kişilerin görüşlerini de dikkate alan öğrencileri takdir ederim.	384	4,40	0,65
Öğrencilerin kendilerinden farklı düşünen arkadaşlarına gösterdikleri tepkileri gözlemlerim.	384	4,36	0,60
Çoğunluktan farklı düşünen öğrencilerin görüşlerine değer veririm.	384	4,33	0,70
Sınıfın çoğunluğundan farklı düşünen öğrencilerin görüşlerini savunmalarına olanak sağlarım.	384	4,29	0,69
Öğrencilerin olayları, görüşleri ya da düşünceleri farklı açılardan görmelerini sağlayacak sözlü, yazılı ya da görsel materyaller seçerim.	384	4,24	0,62
Öğrencilerin tartışma sürecinde farklı bakış açılarına dikkate alıp almadıklarını gözlemlerim.	384	4,21	0,63
Sınıf ortamında farklı bakış açılarına ortaya çıkmasına olanak sağlayacak konular, temalar ya da problemler seçerim.	384	4,17	0,59
Savunulan görüşün ikna edici kanıtlar sunulduğu takdirde değiştirilebileceği konusunda farkındalık yaratmak amacıyla örnek davranışlar sergilerim.	384	4,17	0,66
Öğrencilerin yaygın olmayan görüşlere ya da inançlara verdikleri tepkileri gözlemlerim.	384	4,08	0,76
Öğrencilerin kendi değerlerine aykırı gelen düşüncelere tahammül edip edemediklerini değerlendiririm.	384	4,08	0,74
Derslerimde öğrencilerin ön yargılarıyla yüzleşmelerini sağlayacak bilgilere ya da görüşlere yer veririm.	384	3,94	0,71
Öğrencilerin kanıt ya da nedenler değiştiğinde görüşlerin de değişmesinin doğal bir süreç olduğunu fark etmelerini sağlayacak öğrenme yaşantıları gerçekleştiririm.	384	3,92	0,70
Öğrencilere yoruma açık konuların farklı kaynaklarda hangi bakış açılarıyla sunulduğunu görmelerini sağlayacak ödevler/çalışmalar veririm.	384	3,86	0,84
Toplumun çoğunluğu tarafından kabul gören fikirlerin sorgulanmasını sağlayacak etkinlikler gerçekleştiririm.	384	3,82	0,89
Grup çalışmalarında farklı bakış açılarına sahip öğrencilerin aynı grupta olmalarına dikkat ederim.	384	3,81	0,94
Derslerimde konularla ilgili yaygın görüşlerle çelişen sözlü, yazılı ya da görsel materyaller kullanırım.	384	3,71	0,99

3.4. İlköğretim Öğretmenlerinin, Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Davranışlarını Gösterme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı, ilköğretim öğretmenlerinin, her bir boyuta ilişkin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasıdır. Bu bölümde, öğretmenlerin, eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeylerinin, sırasıyla “cinsiyet”, “branş”, “istihdam edilme biçimi”, “öğrenim durumu”, “mezun olunan okul”, “mesleki kıdem”, “derse girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı” değişkenlerine göre karşılaştırılması ile ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 15’te, EDDÖDE’nin boyutlarından alınan toplam puanların, cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 15. EDDÖDE’nin Boyutlarından Alınan Toplam Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

EDDÖDE	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	P
AF boyutu	Erkek	161	73,76	7,78	379	1,40	0,16
Toplam Puan	Kadın	220	74,79	6,48			
A boyutu	Erkek	161	59,35	5,25	379	3,09	0,00
Toplam Puan	Kadın	220	60,89	4,46			
BDGS boyutu	Erkek	161	69,14	9,71	379	0,87	0,38
Toplam Puan	Kadın	220	69,95	8,21			
NKA boyutu	Erkek	161	66,66	8,39	379	0,90	0,37
Toplam Puan	Kadın	220	67,37	7,02			
ÜDSS boyutu	Erkek	161	53,98	5,67	379	1,90	0,06
Toplam Puan	Kadın	220	55,04	5,17			

Çizelge 15’te yer alan t testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin “AF [$t_{(379)}=1,40$; $p>.05$], “BDGS [$t_{(379)}=0,87$; $p>.05$], “NKA [$t_{(379)}=0,90$; $p>.05$]” ve “ÜDSS [$t_{(379)}=1,90$; $p>.05$]” boyutlarına ilişkin puanlarında, cinsiyete göre manidar bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin “açık fikirliliği”, “bilginin doğruluğunu ve güvenilirliğini sorgulamayı”, “neden-kanıt aramayı” ve “üst düzey soru sormayı” destekleme davranışlarının cinsiyetlerine göre değişmediği söylenebilir. Buna karşın, öğretmenlerin “A [$t_{(379)}=3,09$; $p<0.01$]” boyutundan aldıkları puanlara ilişkin farklılığın manidar olduğu belirlenmiştir. Gruplara ait ortalamalar dikkate

alındığında, kadın öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=60,89$), erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=59,35$) yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre sınıf içinde “açıklığı” destekleme davranışlarını daha çok gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Genel olarak araştırmada eleştirel düşünmeyi destekleme davranışının cinsiyete göre farklılaşmadığı söylenebilir. Bu bulguya paralel olarak, Gelen (2002), Sınıf Öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin; Narin ve Aybek (2010) ise Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin eleştirel düşünmenin gelişmesini destekleyen öğretim yöntemlerini kullanma yeterliklerinin cinsiyete göre manidar olarak farklılaşmadığını belirlemiştir.

Ayrıca, Yıldırım, Şensoy ve Akçay (2010), Fen Bilgisi Öğretmen Adayları ile; Kürüm (2002) ve Akar (2007), öğretmen adayları ile; Kaloç (2005) ve Aral (2005) ise ortaöğretim kurumu öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarda, cinsiyet değişkeninin, eleştirel düşünme becerisi üzerinde manidar bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Diğer kültürlerde de cinsiyetin eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur (Jerkins, 1998; Feely, 1975, Glick, 1981, Donahue, 1994, Akt. Ennis; Millman ve Thomko, 2005; Friedel ve diğ., 2007). Yine Şen (2009) Türkçe Öğretmeni adaylarının; Korkmaz (2009) farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin; Özdemir (2005) öğretmen adaylarının; Tümkaya, Aybek ve Aldağ (2009) ise üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını belirlemiştir.

Genel olarak araştırma bulgusu ile paralellik gösteren bütün bu bulgular, farklı çalışma gruplarının eleştirel düşünme ile ilgili bir özelliğe ilişkin elde ettikleri puanların cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna götürse de, alanyazında, eleştirel düşünme eğilimleri (Derelioğlu, 2005) ve becerileri (Hayran, 2000; Gülveren, 2007) üzerinde cinsiyete göre kadınlar lehine manidar farklılık olduğunu belirleyen çalışmalara rastlamak da mümkündür. Ayrıca, dikkat çeken bir başka durum da, farklı çalışma gruplarının aynı

ölçeğin bazı alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre manidar olarak farklılaştığıdır. Örneğin, Tümkaya (2011), Fen Bilimleri Öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin, cinsiyete göre, Analitiklik boyutunda kadınlar; Açık Fikirlilik ve Meraklılık boyutlarında erkekler lehine farklılaştığını belirtmektedir. Güven ve Kürüm (2007) yalnızca doğruyu arama boyutunda erkekler; Zayif (2008) analitiklik ve sistematiklik boyutlarında kadınlar; Aybek ve Çelik (2007) ise yalnızca açık fikirlilik boyutunda erkekler lehine farklılaşmanın olduğunu belirlemiştir. Çekiç (2007) tarafından yapılan çalışmada da İlköğretim ve Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğinden aldıkları puanın cinsiyete göre yalnızca yorumlama boyutunda kadınlar lehine manidar farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu konuda, Doğanay, Akbulut-Taş ve Erden (2007) eleştirel düşünmenin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı konusunda bir genellemeye varmanın güç olduğunu; Facione ve diğerleri (1999) ise eleştirel düşünmenin cinsiyete göre değiştiği görüşünün önyargıdan kaynaklandığını belirtmektedirler.

Çizelge 16'da, EDDÖDE'nin boyutlarından alınan toplam puanların branşa göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 16. EDDÖDE'nin Boyutlarından Alınan Toplam Puanların Branşa Göre Karşılaştırılması

EDDÖDE	Branş	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Manidar Fark (U Testi)
AF boyutu Toplam Puan	1. Fen ve Teknoloji Ö.	26	187,06	4	6,23	0,18	-
	2. Matematik Ö.	27	147,56				
	3. Sınıf Ö.	271	199,72				
	4. Sosyal Bilgiler Ö.	24	187,75				
	5. Türkçe Ö.	36	178,96				
A boyutu Toplam Puan	1. Fen ve Teknoloji Ö.	26	200,75	4	5,89	0,21	-
	2. Matematik Ö.	27	150,44				
	3. Sınıf Ö.	271	195,84				
	4. Sosyal Bilgiler Ö.	24	170,56				
	5. Türkçe Ö.	36	207,54				
BDGS boyutu Toplam Puan	1. Fen ve Teknoloji Ö.	26	185,48	4	12,67	0,01	2-3 3-5
	2. Matematik Ö.	27	140,11				
	3. Sınıf Ö.	271	204,25				
	4. Sosyal Bilgiler Ö.	24	171,46				
	5. Türkçe Ö.	36	162,44				
NKA boyutu Toplam Puan	1. Fen ve Teknoloji Ö.	26	196,48	4	11,36	0,02	1-2 2-3
	2. Matematik Ö.	27	138,09				
	3. Sınıf Ö.	271	202,48				
	4. Sosyal Bilgiler Ö.	24	162,15				
	5. Türkçe Ö.	36	175,57				
ÜDSS boyutu Toplam Puan	1. Fen ve Teknoloji Ö.	26	175,40	4	10,02	0,04	2-3
	2. Matematik Ö.	27	148,50				
	3. Sınıf Ö.	271	203,50				
	4. Sosyal Bilgiler Ö.	24	168,17				
	5. Türkçe Ö.	36	171,26				

Çizelge 16'daki analiz sonuçları, öğretmenlerin "AF [$\chi^2_{(4)}=6,23$; $p>.05$]" ve "A [$\chi^2_{(4)}=5,89$; $p>.05$]" boyutlarından aldıkları puanların branşa göre farklılaşmadığını göstermektedir. Buna karşın, öğretmenlerin "BDGS [$\chi^2_{(4)}=12,67$; $p<.05$]", "NKA [$\chi^2_{(4)}=11,36$; $p<.05$]" ve "ÜDSS [$\chi^2_{(4)}=10,02$; $p<.05$]" boyutlarından aldıkları puanlar branşa göre farklılaşmaktadır. Her bir boyutta farkın kaynağını bulmak üzere Mann Whitney U Testi ile ikili karşılaştırmalar yapıldığında; üç boyuta ait puanlar açısından da, Matematik Öğretmenleri ile Sınıf Öğretmenleri arasında manidar bir fark olduğu bulunmuştur. (BDGS boyutu: $U=2458$, $p<.01$; NKA boyutu: $U=2479$, $p<.01$; ÜDSS boyutu: $U=2603$, $p<.05$) Sıra ortalamaları dikkate alındığında, üç boyutta da, Sınıf Öğretmenlerinin, Matematik Öğretmenlerine göre ilgili boyutlarda eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. ÜDSS boyutlarına ait puanlar açısından sözü edilen iki branş dışındaki diğer branş öğretmenlerinin

arasında eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeyleri açısından manidar bir farkın olmadığı belirlenmiştir. NKA boyutuna ait puanlar açısından, Matematik Öğretmenleri ile Fen ve Teknoloji Öğretmenleri ($U=233,50$, $p<.05$) arasındaki farklılığın manidar olduğu belirlenmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, NKA boyutunda, Matematik Öğretmenlerinin, Fen ve Teknoloji Öğretmenlerine göre “neden-kanıt aramayı” destekleme davranışlarını gösterme düzeylerinin daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. BDGS boyutuna ait puanlar açısından ise, Sınıf Öğretmenleri ile Türkçe Öğretmenleri ($U=3844,50$, $p<.05$) arasındaki farklılığın manidar olduğu belirlenmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, BDGS boyutunda, Türkçe Öğretmenlerinin, Sınıf Öğretmenlerine göre “bilginin doğruluğunun-güvenirliğinin sorgulanması”nı destekleme davranışlarını gösterme düzeylerinin daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Fark çıksın ya da çıkmasın “Matematik Öğretmenlerinin”, EDDÖDE’nin beş boyutunda da, diğer branşlara göre, ilgili boyutlara ilişkin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını daha az gösterdiklerini düşündükleri; “Sınıf Öğretmenlerinin” ise, EDDÖDE’nin dört boyutunda, diğer branşlara göre, ilgili boyutlara ilişkin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını daha çok gösterdiklerini düşündükleri belirlenmiştir.

Alanyazında, Türkiye’de öğretmenlerin eleştirel düşünme ile ilgili bir özelliğe ilişkin elde ettikleri puanların branşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını inceleyen yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır. Araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin, eleştirel düşünme becerilerini ve işlemlerini okul ortamında ve günlük yaşantılarında kullanmalarına ilişkin görüşlerinin branşları açısından manidar olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir (Hayran, 2000).

Bunun yanında, öğretmen adaylarının/üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölümlerin eleştirel düşünme eğilimlerinde farklılığa yol açıp açmadığına ilişkin elde edilen bulgular da araştırma bulgularının değerlendirilmesi açısından fikir sunabilir. Örneğin, Gülveren (2007), Sınıf, Türkçe, Sosyal Bilgiler, İlköğretim Matematik ve Okulöncesi Öğretmenliği

programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri arasında, bölümler arasında manidar bir farkın olmadığını belirlemiştir. Kürüm (2002), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme güçlerinin; Güven ve Kürüm (2007) ve Zayif (2008), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin; Tümkaya, Aybek ve Aldağ (2009), Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri alanından öğrenim gören üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin öğrenim gördükleri bölüme göre manidar olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Bölüme göre farklılığın belirlendiği çalışmaların bulguları incelendiğinde ise farkın kaynağının, kullanılan ölçekteki alt boyutlara göre değişiklik gösterdiği dikkat çekmektedir. Örneğin, Zayif (2008), Sınıf, İlköğretim Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adayları ile çalıştığı araştırmasında, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, toplam puanda ve açık fikirlilik, kendine güven, doğruyu arama alt boyutlarından elde ettikleri puanlarda öğrenim gördükleri programa göre manidar farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Toplam puan açısından, Fen Bilgisi programındaki adayların, Sınıf ve Sosyal Bilgiler programındaki adaylara göre; Sınıf öğretmenliği programındaki adayların ise Sosyal Bilgiler programındaki adaylara göre daha yüksek eğilime sahip oldukları belirlenmiştir. Açık fikirlilik boyutu açısından, Fen Bilgisi programındaki adayların, Sınıf Öğretmenliği programındaki adaylara göre daha yüksek eğilime sahip oldukları belirlenmiştir. Kendine güven alt boyutu açısından, Fen Bilgisi ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği programındaki adayların, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği programındaki adaylardan daha yüksek eğilime sahip oldukları belirlenmiştir. Doğruyu arama alt boyutu açısından ise Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının, Sınıf Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek eğilime sahip oldukları belirlenmiştir.

Çizelge 17’de, EDDÖDE’nin boyutlarından alınan toplam puanların istihdam edilme biçimine göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 17. EDDÖDE’nin Boyutlarından Alınan Toplam Puanların İstihdam Edilme Biçimine Göre Karşılaştırılması

EDDÖDE	İstihdam edilme biçimi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
AF boyutu Toplam Puan	Sözleşmeli	32	71,11	7,25	379	2,69	0,01
	Kadrolu	349	74,60	6,98			
A boyutu Toplam Puan	Sözleşmeli	32	60,28	5,13	379	0,13	0,90
	Kadrolu	349	60,17	4,87			
BDGS boyutu Toplam Puan	Sözleşmeli	32	64,85	9,14	379	3,16	0,00
	Kadrolu	349	69,97	8,75			
NKA boyutu Toplam Puan	Sözleşmeli	32	64,59	7,12	379	1,87	0,06
	Kadrolu	349	67,21	7,64			
ÜDSS boyutu Toplam Puan	Sözleşmeli	32	52,61	4,49	379	2,13	0,03
	Kadrolu	349	54,71	5,45			

Çizelge 17’de yer alan t testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin “A [$t_{(379)}=0,13$; $p>.05$]” ve “NKA [$t_{(379)}=1,87$; $p>.05$]”, boyutlarından aldıkları puanlarda istihdam edilme biçimine göre manidar bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Buna göre, kadrolu öğretmenler ile sözleşmeli öğretmenlerin, “açık fikirliliği” destekleme davranışlarını ve “neden-kanıt aramayı” destekleme davranışlarını sınıf içinde benzer düzeyde gösterdikleri söylenebilir. Buna karşılık, öğretmenlerin “AF [$t_{(379)}=2,69$; $p<0.05$]”, “BDGS [$t_{(379)}=3,16$; $p<0.01$]” ve “ÜDSS [$t_{(379)}=2,13$; $p<0.05$]” boyutlarından aldıkları toplam puanlara ilişkin farklılıkların manidar olduğu belirlenmiştir. Gruplara ait ortalamalar incelendiğinde, kadrolu istihdam edilen öğretmenlerin bu üç boyuttaki davranış puanı ortalamalarının (AF $\bar{X}=74,60$; BDGS $\bar{X}=69,97$; ÜDSS $\bar{X}=54,71$), sözleşmeli öğretmenlerin davranış puanı ortalamalarından (AF $\bar{X}=71,11$; BDGS $\bar{X}=64,85$; ÜDSS $\bar{X}=52,61$) yüksek olduğu görülmektedir. Boyutlara genel olarak bakıldığında ise kadrolu öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenlere göre eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını sınıf ortamlarında daha çok gösterdiklerini düşündükleri söylenebilir.

Bir ülkede izlenen istihdam politikasının ülkenin eğitime verdiği değer ile doğru orantılı olduğu açıktır. Sözleşmeli öğretmenlerin, öğretmenlik

diplomasına ya da sertifikasına sahip olup olmadığına bakılmaksızın, işe alınmalarında yalnızca lisans diplomasına sahip olmalarının ölçüt olarak kabul edilmesi, uzmanlık alanlarının dikkate alınmaması (Arslan, Sabah ve Göksu, 2006) şüphesiz eğitim hizmetinin kalitesini etkiler. Bu bağlamda araştırma bulgusunun beklenen yönde olduğu söylenebilir.

Alanyazında istihdam biçimleri, “kurumsal verimlilik” bağlamında ele alınmakta ve araştırma sonuçları, istihdam biçiminin eğitimin niteliğini etkilediğini; kadrolu öğretmenler ile sözleşmeli öğretmenlerin verimlilikleri arasında manidar farklılıkların olduğunu vurgulamaktadır (Uygun, 2005; Arslan, Sabah ve Göksu, 2006; Bayram, 2009). Buna paralel olarak, araştırma bulgusunun da ülkede öğretmen açığını kapatmak amacıyla izlenen istihdam politikasının sınıf içine yansımaları örneklendirdiği söylenebilir. Daha açık ifadeyle bulgu; düşünen, bilginin doğruluğunu ve güvenilirliğini değerlendiren, kararlarında farklı bakış açılarına dikkate alan, üst düzey sorular üreten, nedenleri ve kanıtları sorgulayan bireylerin yetişmesi için gerekli olan sınıf ortamlarının Gözütok ve diğerlerinin ifadesiyle (2005) “yetkin olmayan ellere bırakıldığını” göstermektedir. Gözütok ve diğerleri de (2005) yaptıkları çalışmada, özel bir uzmanlık mesleği olan öğretmenlik mesleğindeki açığın kapatılmaya çalışıldığı yanlış uygulamaları, ilköğretim programlarının sınıflarda başarısız biçimde uygulanışının önemli bir nedeni olarak değerlendirmiştir.

Çizelge 18’de, EDDÖDE’nin boyutlarından alınan toplam puanların öğrenim durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 18. EDDÖDE'nin Boyutlarından Alınan Toplam Puanların Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması

EDDÖDE	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
AF boyutu Toplam Puan	Önlisans	67	203,49	2	1,35	0,51
	Lisans	297	187,06			
	Lisansüstü	16	199,91			
A boyutu Toplam Puan	Önlisans	67	183,99	2	3,00	0,22
	Lisans	297	189,52			
	Lisansüstü	16	235,88			
BDGS boyutu Toplam Puan	Önlisans	67	218,47	2	5,49	0,06
	Lisans	297	183,85			
	Lisansüstü	16	196,78			
NKA boyutu Toplam Puan	Önlisans	67	210,18	2	2,83	0,24
	Lisans	297	185,62			
	Lisansüstü	16	198,72			
ÜDSS boyutu Toplam Puan	Önlisans	67	200,13	2	0,93	0,63
	Lisans	297	187,65			
	Lisansüstü	16	203,09			

Çizelge 18'deki analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin AF, A, BDGS, NKA, ÜDSS boyutlarından aldıkları puanlar arasında, öğrenim durumuna göre hiçbir boyutta manidar bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin alt boyutlara ilişkin destekleme davranışlarını gösterme düzeyleri, öğrenim durumuna göre hiçbir alt boyutta manidar olarak farklılaşmamaktadır "AF boyutu [$\chi^2_{(2)}=1,35$; $p>.05$]", "A boyutu [$\chi^2_{(2)}=3,00$; $p>.05$]", "BDGS boyutu [$\chi^2_{(2)}=5,49$; $p>.05$]", "NKA boyutu [$\chi^2_{(2)}=2,83$; $p>.05$]", "ÜDSS boyutu [$\chi^2_{(2)}=0,93$; $p>.05$ "]. Araştırma bulgusuna paralel olarak Korkmaz (2009) da, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinde öğrenim durumuna göre manidar bir farkın olmadığını belirlemiştir.

Oysa eğitim düzeyleri arttıkça, öğretmenlerden benimsedikleri eğitim felsefelerini ve psikolojilerini yeniden yapılandırarak zihinsel dönüşüm yaşamaları ve bu dönüşümü ülkenin gereksinimi olan sorgulayan bireylerin yetiştirilmesine uyarlamaları beklenir. Diğer bir deyişle, eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, düşük olanlara göre, yeni bir felsefe ile hazırlandığı iddia edilen ilköğretim programlarıyla oluşturulmak istenen dönüşümü zihinlerinde çözmeleri ve öğrencilerde düşünme becerilerinin oluşmasına olanak sağlayacak sınıf ortamları yaratarak bu dönüşümün bir parçası olmaları beklenir. Bu bağlamda araştırma bulgusu, özellikle lisans ve lisansüstü

eğitimin, sorgulayan bireylerin yetiştirilmesinden sorumlu olan öğretmenlerin dönüşümüne katkı sağlayamadığının göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Çizelge 19’da EDDÖDE’nin boyutlarından alınan toplam puanların mezun olunan okula göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 19. EDDÖDE’nin Boyutlarından Alınan Toplam Puanların Mezun Olunan Okula Göre Karşılaştırılması

EDDÖDE	Mezun Olunan Okul	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
AF boyutu Toplam Puan	Eğitim Fakültesi	225	186,12	3	2,78	0,43
	Başka bir fakülte	17	172,29			
	Başka bir fakülte+formasyon	60	202,94			
	Diğer (Eğitim Yüksek Okulu, Eğitim Enstitüsü vb.)	81	204,38			
A boyutu Toplam Puan	Eğitim Fakültesi	225	193,89	3	2,95	0,40
	Başka bir fakülte	17	147,59			
	Başka bir fakülte+formasyon	60	197,22			
	Diğer (Eğitim Yüksek Okulu, Eğitim Enstitüsü vb.)	81	192,20			
BDGS boyutu Toplam Puan	Eğitim Fakültesi	225	180,06	3	7,26	0,06
	Başka bir fakülte	17	188,94			
	Başka bir fakülte+formasyon	60	205,63			
	Diğer (Eğitim Yüksek Okulu, Eğitim Enstitüsü vb.)	81	215,70			
NKA boyutu Toplam Puan	Eğitim Fakültesi	225	181,69	3	6,84	0,08
	Başka bir fakülte	17	172,24			
	Başka bir fakülte+formasyon	60	205,33			
	Diğer (Eğitim Yüksek Okulu, Eğitim Enstitüsü vb.)	81	214,90			
ÜDSS boyutu Toplam Puan	Eğitim Fakültesi	225	188,47	3	2,05	0,56
	Başka bir fakülte	17	174,91			
	Başka bir fakülte+formasyon	60	190,44			
	Diğer (Eğitim Yüksek Okulu, Eğitim Enstitüsü vb.)	81	206,54			

Çizelge 19’daki analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin AF, A, BDGS, NKA, ÜDSS boyutlarından aldıkları puanlar arasında, mezun olunan okula göre hiçbir boyutta manidar bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin alt boyutlara ilişkin destekleme davranışlarını gösterme düzeyleri, mezun olunan okula göre hiçbir alt boyutta manidar olarak farklılaşmamaktadır “AF [$\chi^2_{(3)}=2,78$; $p>.05$]”, “A [$\chi^2_{(3)}=2,95$; $p>.05$]”, “BDGS boyutu [$\chi^2_{(3)}=7,26$; $p>.05$]”, “NKA boyutu [$\chi^2_{(3)}=6,84$; $p>.05$]”, “ÜDSS boyutu [$\chi^2_{(3)}=2,05$; $p>.05$]”.

Araştırma bulgusu, öğretmen yetiştiren kurumların, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını olumlu yönde etkilemesi yönündeki beklenti ile çelişmektedir. Bu bağlamda bulgu, yükseköğretim kurumlarında verilen eğitimin, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışlar konusunda yeterlilik kazanmalarına uygun olmadığına göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ülkede öğretmen yetiştirme politikalarının sağlam temeller üzerine yapılandırılmadığı açıktır ancak araştırma bulgusu, öğretmen yetiştirmekten sorumlu olan Eğitim Fakültelerinde izlenen öğretim yaklaşımlarının da sorgulayan bireylerin yetiştirilmesine hizmet etmediğinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Öğrenim gördükleri kurumlarda, gerek öğretim programları gerekse öğretim üyelerinin davranışları ile eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışlar konusunda dönüşüm yaşamayan öğretmenlerden, eleştirel düşünen bireyler yetiştirmelerini beklemek güçtür.

Araştırma bulgusuna paralel olarak Gelen (2002), Sınıf Öğretmenlerinin öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmalarında; Narin ve Aybek (2010) ise Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin öğrencilere eleştirel düşünmeyi kazandırmaya yönelik kullandıkları öğretim yöntemlerinde mezun olunan okul türünün manidar bir fark oluşturmadığını belirlenmiştir.

Torun'un (2011) çalışmasında ise Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin mezun olunan okula göre farklılaştığı; Enstitü mezunu öğretmenlerin, Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesinden mezun olan öğretmenlere göre analitiklik, meraklılık ve kendine güven boyutlarında daha yüksek puan elde ettikleri belirlenmiştir.

Çizelge 20'de EDDÖDE'nin boyutlarından alınan toplam puanların kıdeme göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 20. EDDÖDE'nin Boyutlarından Alınan Toplam Puanların Kıdeme Göre Karşılaştırılması

EDDÖDE	Kıdem	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Manidar Fark (Tukey HSD)
AF boyutu Toplam Puan	1. 1-10	126	72,84	6,87	3	2,75	0,04	1-2
	2. 11-20	119	75,25	7,39				
	3. 21-30	74	74,84	7,34				
	4. 31 ve üstü	48	74,71	5,79				
A boyutu Toplam Puan	1. 1-10	126	59,79	4,99	3	0,56	0,64	-
	2. 11-20	119	60,59	4,91				
	3. 21-30	74	60,24	5,10				
	4. 31 ve üstü	48	60,04	4,39				
BDGS boyutu Toplam Puan	1. 1-10	126	66,02	9,32	3	10,29	0,00	1-2
	2. 11-20	119	71,33	8,59				1-3
	3. 21-30	74	70,93	8,62				1-4
	4. 31 ve üstü	48	71,65	6,60				
NKA boyutu Toplam Puan	1. 1-10	126	64,48	8,31	3	6,63	0,00	1-2
	2. 11-20	119	68,31	7,46				1-3
	3. 21-30	74	67,94	7,26				1-4
	4. 31 ve üstü	48	68,19	5,85				
ÜDSS boyutu Toplam Puan	1. 1-10	126	52,88	5,84	3	6,24	0,00	1-2
	2. 11-20	119	55,58	5,07				1-3
	3. 21-30	74	55,17	5,26				1-4
	4. 31 ve üstü	48	55,26	4,57				

Çizelge 20'de yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin, A boyutundan "A [$F_{(3)}=0,56$; $p>.05$]" aldıkları puanların kıdeme göre farklılaşmadığı görülürken; "AF [$F_{(3)}=2,75$; $p<.05$]", "BDGS [$F_{(3)}=10,29$; $p<.01$]", "NKA [$F_{(3)}=6,63$; $p<.01$]" ve "ÜDSS [$F_{(3)}=6,24$; $p<.01$]" boyutlarından aldıkları puanların kıdeme göre farklılaştığı görülmektedir.

Farkın kaynağını belirlemek üzere uygulanan Tukey HSD Testi sonuçları incelendiğinde, AF boyutunda "1-10 yıl" kıdeme sahip öğretmenler ile "11-20 yıl" kıdeme sahip öğretmenler arasındaki farkın manidar olduğu görülmektedir. Bu boyutla ilgili olarak; "11-20 yıl" kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamalarının ($X=75,25$) "1-10 yıl" kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamalarından ($X=72,84$) yüksek olduğu belirlenmiştir.

BDGS, NKA ve ÜDSS boyutlarında ise "1-10 yıl" kıdeme sahip öğretmenler ile "11-20 yıl" kıdeme sahip öğretmenler, "1-10 yıl" kıdeme sahip öğretmenler ile "21-30 yıl" kıdeme sahip öğretmenler ve "1-10 yıl" kıdeme sahip öğretmenler ile "31 ve üstü yıl" kıdeme sahip öğretmenler arasındaki farkların manidar olduğu görülmektedir.

BDGS boyutu ile ilgili olarak; en yüksek ortalamayı “31 ve üstü yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=71,65$), en düşük ortalamayı ise “1-10 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=66,02$) aldığı belirlenmiştir. Buna göre “31 ve üstü yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin, araştırma kapsamındaki diğer kıdem aralıklarına sahip öğretmenlere göre, sınıf içinde “bilginin doğruluğunu-güvenirliğini sorgulamayı” destekleme davranışlarını daha çok gösterdiklerini düşündükleri söylenebilir.

NKA ve ÜDSS boyutları ile ilgili olarak ise, her iki boyutta da, en yüksek ortalamayı “11-20 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=68,31$; $\bar{X}=55,58$), en düşük ortalamayı ise yine “1-10 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=64,48$; $\bar{X}=52,88$) aldığı belirlenmiştir. Buna göre, her iki boyutta da, “11-20 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin, araştırma kapsamındaki diğer kıdem aralıklarına sahip öğretmenlere göre, sınıf içinde hem “neden kanıt aramayı” hem de “üst düzey soru sormayı” destekleme davranışlarını daha çok gösterdiklerini düşündükleri söylenebilir.

Kısaca, fark çıksın ya da çıkmasın “1-10 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin, EDDÖDE’nin beş boyutunda da, diğer kıdem aralıklarına sahip öğretmenlere göre, ilgili boyutlara ilişkin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını daha az gösterdiklerini düşündükleri; “11-20 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin ise, EDDÖDE’nin dört boyutunda, diğer kıdem aralıklarına sahip öğretmenlere göre, ilgili boyutlara ilişkin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını daha çok gösterdiklerini düşündükleri belirlenmiştir.

Belirlenen gruplar arasında mesleki kıdemi en az olan öğretmenlerin boyutlardan en düşük puanları almalarının bir nedeni, diğer gruplara göre sınıf içi davranışlar konusunda deneyimsiz olmaları olabilir.

Öte yandan, eleştirel düşünmeyi destekleyen bir sınıf ortamı yaratabilmek için şüphesiz deneyim tek başına yeterli değildir. Aynı zamanda böyle bir sınıf ortamında gösterilmesi gereken davranışların altyapısını

oluşturan bilgi ve becerilere de sahip olmak gerekir. Bu bağlamda, diğer gruplara göre hizmet öncesi eğitimlerini yeni tamamlamış olmalarına bağlı olarak mesleki kıdem yılı en az olan öğretmenlerin, eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının gereklilikleri konusunda daha donanımlı olmaları beklenir. Diğer bir deyişle, envanterin kuramsal alt yapısını oluşturan yapılandırmacı felsefenin ve bilişsel kuramların Eğitim Fakültelerinde yaklaşık son 15-20 yıldır konuşuluyor olması, ilgili grubun diğer gruplara göre sınıf ortamlarında eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışları daha çok gösteriyor olmalarını gerektirir. Araştırma bulgusunun bu beklenti ile çeliştiği görülmektedir. Ancak beklentiyi oluşturan varsayım çerçevesinde düşünüldüğünde, eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının altyapısını oluşturan bilgi ve becerilere ilişkin farkındalıklarının daha fazla olmasına bağlı olarak genç öğretmenlerin kendilerini daha nesnel değerlendirme olasılıklarından da söz edilebilir. Çünkü ilgili konuda öğretmenlerin kendilerini gerçekçi biçimde değerlendirebilmeleri her şeyden önce konuya ilişkin bilgi ve becerilere ilişkin farkındalıklarıyla ilgilidir.

Hem deneyimlerine hem de eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olma olasılıklarına bağlı olarak “11-20 yıl” kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer gruplara göre boyutlardan yüksek puan almaları ise beklenen bir durumdur.

Alanyazında, sözü edilen bulgularla benzer sonuçlara ulaşan başka araştırmalara rastlamak da mümkündür. Örneğin Narin ve Aybek’in (2010) yapmış olduğu çalışmada, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin hem eleştirel düşünme becerilerinin hem de bu becerileri öğrencilere kazandırmak için kullandıkları öğretim yöntemlerinin kıdeme göre manidar olarak farklılaştığı; her iki yeterlilikte de hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin; hizmet yılı az olan öğretmenlere göre daha yüksek ortalamalar elde ettikleri belirlenmiştir. Torun’un (2011) yapmış olduğu çalışmada ise Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin kıdeme göre “kendine güven” boyutunda farklılaştığı; 20 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahip öğretmenlerin diğerlerine göre kendine güven boyutundan daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir.

Buna karşın Korkmaz (2009), farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin; Gelen (2002) ise Sınıf Öğretmenlerinin öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmalarının kıdeme göre farklılaşmadığını belirlemiştir.

Çizelge 21’de, EDDÖDE’nin boyutlarından alınan toplam puanların ortalama öğrenci sayısına göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 21. EDDÖDE’nin Boyutlarından Alınan Toplam Puanların Ortalama Öğrenci Sayısına Göre Karşılaştırılması

EDDÖDE	Ortalama Öğrenci Sayısı	N	\bar{X}	S	Sd	F	p
AF boyutu Toplam puan	13-25	43	75,58	7,92	4	0,98	0,42
	26-30	66	74,99	7,05			
	31-35	70	73,17	6,75			
	36-40	114	74,47	6,98			
	41-55	64	74,10	6,91			
A boyutu Toplam puan	13-25	43	61,27	4,82	4	1,49	0,20
	26-30	66	60,88	4,85			
	31-35	70	59,28	4,44			
	36-40	114	60,12	4,85			
	41-55	64	60,13	5,11			
BDGS boyutu Toplam puan	13-25	43	69,13	11,12	4	0,57	0,69
	26-30	66	70,53	8,81			
	31-35	70	69,17	7,57			
	36-40	114	68,96	9,06			
	41-55	64	70,53	8,57			
NKA boyutu Toplam puan	13-25	43	67,50	8,95	4	0,83	0,51
	26-30	66	68,38	6,93			
	31-35	70	66,73	6,81			
	36-40	114	66,34	7,65			
	41-55	64	67,01	7,95			
ÜDSS boyutu Toplam puan	13-25	43	54,98	6,08	4	1,24	0,29
	26-30	66	55,66	4,69			
	31-35	70	53,93	5,26			
	36-40	114	54,12	5,55			
	41-55	64	54,84	5,23			

Çizelge 21’de yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin, boyutlardan aldıkları puanlar arasında, ortalama öğrenci sayısına göre hiçbir boyutta manidar bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin alt boyutlara ilişkin destekleme davranışlarını gösterme düzeyleri, ortalama öğrenci sayısına göre, hiçbir alt boyutta

manidar olarak farklılaşmamaktadır “AF [$F_{(4)}=0,98$; $p>.05$]”, “A [$F_{(4)}=1,49$; $p>.05$]”, “BDGS [$F_{(4)}=0,57$; $p>.05$]”, “NKA [$F_{(4)}=0,83$; $p>.05$]” ve “ÜDSS [$F_{(4)}=1,24$; $p>.05$]”.

Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını en çok etkilemesi beklenen değişkenlerden biri sınıflardaki öğrenci sayısıdır. Örneğin, eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretim yöntem ve tekniklerinin, ölçme-değerlendirme araç ve tekniklerinin kalabalık sınıflarda uygulanması güçtür. Yine kalabalık sınıfların, eleştirel düşünmeyi destekleyen duyuşsal davranışların gösterilmesini sınıf yönetimine bağlı olarak güçleştirmesi beklenir. Alanyazın incelendiğinde de örneğin, yapılandırmacı felsefe temelinde geliştirilen öğretim programlarının, etkin öğretimin gerektirdiği yöntem-tekniklerin, sürecin değerlendirilmesini hedefleyen ölçme-değerlendirme araç-tekniklerinin sınıf ortamlarındaki uygulanışını; öğrenme ortamlarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluğunu; etkin öğrenme ortamlarında yaşanan sorunların belirlenmesini, yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimine etkisinin belirlenmesini konu edinen hemen her çalışmada, “kalabalık sınıf sorunu”, gerek kuramsal açıdan tartışılmakta gerekse öğretmen ya da öğrencilerden toplanan veriler ışığında ortaya konmaktadır (Yanpar, 1997; Atasoy ve Akdeniz, 2006, Ersoy, 2006; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Yapıcı, 2007; Yapıcı ve Leblebiciler, 2007; Görgen, Karaçelik Kocatürk-Kapucu ve Kaya, 2008; Ağlagül, 2009; Karadüz, 2009; Teyfur ve Gökalp, 2009; Demir ve Şahin, 2009; Doğan, 2010; Güneş, Şener-Dilek, Hoplan ve Güneş, 2010; Kabapınar ve Ataman, 2010; Yalar, 2010; Yaman, 2010; Arslan, 2011; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011; Yılmaz ve Tepebaş, 2011) Bu bağlamda araştırma bulgusunun yine beklentinin tersi yönünde olduğu söylenebilir. Bu durum, eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını göstermeleri konusunda kendilerine ilişkin algıları her ne kadar yüksek olsa da (Çizelge 8) öğretmenlerin, bu davranışların gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Alanyazında ilköğretim programlarının getirdiği yeni özelliklerin, öğrenme felsefesinin ve öğrenme yaklaşımlarının gerektirdiği bilgi ve beceriler kazandırılmadan, öğretmenlerden örneğin, yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturmalarının, programın yeni özelliklerini uygulamalarının, içerikte ve öğrenme-öğretme

sürecinde düşünme becerilerine odaklanmalarının beklenmesine ilişkin yapılan vurgu da bu olasılığı güçlendirmektedir (Gözütok ve diğ., 2005; İnce, 2005; Çınar, 2006, Gözütok ve Alkın, 2008). Araştırmada elde edilen nitel veriler de bu olasılığı tartışma noktasında ışık tutacaktır.

3.5. İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Ortamlarında Gösterdikleri Eleştirel Düşünmeyi Destekleme/Engelleme Davranışlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı, ilköğretim öğretmenlerinin, (gözlemlere göre) sınıf ortamlarında gösterdikleri eleştirel düşünmeyi destekleme/engelleme davranışlarının belirlenmesidir. Bu bölümde, öğretmenlerin sınıf ortamlarında, sırayla, A, ÜDSS, BDGS, NKA ve AF boyutları kapsamında gösterdikleri destekleme/engelleme davranışlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.5.1. “Açıklığı” Desteklediği/Engellediği Gözlenen Davranışlara İlişkin Bulgular

Çizelge 22’de, ilköğretim öğretmenlerinin “açıklığı” destekleyen davranışları sunulmaktadır.

Çizelge 22. Öğretmenlerin “Açıklığı” Destekleyen Davranışları

Temalar	FT	M	S	SB	T
Açık seçik ve anlaşılır bir dil kullanma	*	-	-	*	-
Yeterince açık ve net olmayan kavramlara/konulara ilişkin somut örnekler verme	*	-	-	*	-
Yeterince açık ve net olmayan kavramlara/konulara ilişkin ek açıklama yapma	*	-	-	*	-
Yanlış anlaşılmaları önlemek amacıyla öğrencilerin görüşlerini yeniden çerçeveleme	*	-	-	*	-
Kapalı ya da belirsiz olan konuları/kavramları açık hale getirmek için uygun araç-gereçlerden yararlanma	*	-	-	*	-
Birden fazla yanıt-boyuta sahip sorulara verilen yanıtları açık hale getirmek için gerektiğinde bu yanıtları kategorileştirme	-	-	-	*	-
Açık olmayan kavramların açıklığa kavuşturulması için öğrencilere “Bununla ne demek istediğini açıklar mısın?” gibi sorular sorma	*	-	-	*	-
Öğrencilerin kavramları somut örneklerle açık hale getirmelerine yardımcı olma	*	-	-	*	-
İfadelerinin açık ve anlaşılır olup olmadığına ilişkin öğrencilere geribildirim verme	*	-	-	*	-

Çizelge 22 incelendiğinde, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin, sınıflarında, açıklığı destekleyen bazı davranışlar gösterdikleri; Türkçe, Sınıf ve Matematik Öğretmenlerinin ise açıklığı destekleyen hiç bir davranış göstermedikleri görülmektedir.

Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin, “açıklığı” destekleyen davranışlardan biri, sınıflarında açık-seçik, anlaşılır bir dil kullanmalarındır. Her iki öğretmenin de öğrenciler için açık ve net olmadığını gördükleri kavramlara/terimlere/sözcüklere ya da konulara/sorulara/görüşlere ilişkin somut örnekler verdikleri, (gerektiğinde uygun araç gereçlerden yararlanarak) ek açıklama yaptıkları, öğrencilerin ifadelerini yeniden çerçeveledikleri gözlenmiştir. Birden fazla yanıt-boyuta sahip sorulara verilen yanıtlar arasındaki farkı öğrenciler için daha açık hale getirmek amacıyla her iki öğretmenin de bu yanıtları kategorileştirerek yeniden ifade ettikleri gözlenmiştir. Öğrenciler tarafından sunulan bilgilerin ya da görüşlerin net ve açık olmaması halinde öğretmenler, öğrencilere, sundukları bilgi ya da görüş ile tam olarak ne söylemek istediklerini sormakta ya da gerektiğinde ipucu vererek söylemek istediklerini somut örneklerle açık hale getirmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca gözlem sürecinde, her iki öğretmenin de öğrencilere, ifadelerinin açık olup olmadığı konusunda geribildirim verdiği gözlenmiştir.

Gözlenen derslerde öğretmenlerin “açıklığı” destekleyen davranışlarına ilişkin örnekler şöyledir:

[FT - “Basınçları karşılaştıralım” adlı bir etkinlikte öğrenciler, kitapta verilen örnek durumların hangisinde basıncın daha fazla olduğunu belirleyemezler. Bunun üzerine öğretmen, sınıf içindeki bazı cisimleri eline alır (örneğin dikdörtgenler prizması, bir parça sünger vb.) ve yüzey alanları dikkate alındığında cisimlerin yapacakları basınca ilişkin örnekler verir.]

[FT - Öğretmenin isteği üzerine kitapta yer alan “Dinamometreler neden farklı ölçeklendirilmiştir?” sorusu bir öğrenci tarafından yüksek sesle okunarak sınıfa yöneltilir. Soruya yanıt vermek isteyen öğrenci olmaz. Öğretmen eline iki dinamometre alır ve “bakın bunda bir bölme 0,5 Newtonu, bunda ise bir bölme 1 Newtonu gösteriyor. Bu farkın nedeni ne olabilir? Her dinamometre ile her kuvveti ölçebilir miyiz, neden?” diye sorar.]

[FT - Öğretmen “Kimin evinde dinamometre var ve onunla ne yapıyorsunuz evde?” diye sorar. Bir öğrenci “ağırlık ölçüyoruz, kurban bayramında işe yarıyor” der. Öğretmen “peki ağırlık ölçüyorsunuz diyorsun, o cümledeki ağırlık ne demek?”

diye sorar. Bir öğrenci bu soruyu kitaptaki tanımı okuyarak yanıtlar. Öğretmen “Ağırlık kavramının ne olduğunu anladık mı? Hiç anlaşılır bir tanım olmadı bu, haydi örneklendirelim ve ağırlığın ne olduğunu bir anlayalım” der. Öğretmen öğrencilere kavramı örneklendirmeleri için ipuçları verir ve açıklamalarına yardımcı olur.]

[FT - Bir öğrencinin bir soruya verdiği yanıtın sonra öğretmen öğrenciye “Söylemek istediğinden şunu anlıyorum; dikey kitaplar ve raptiye, ağırlık değişmediği halde temas eden yüzey alanı açısından küçük oldukları için, tabana yaptıkları basınç daha fazla, bu mu?” der.]

[SB – Öğretmen, bir öğrenciden, Divan üyeleri arasından seçtiği bir üyenin görevlerine ilişkin açıklama yapmasını, diğer öğrencilerden ise görevi açıklanan bu üyenin kim olduğunu bulmaları ister. Üyenin görevlerinin net ifade edilmediği durumlarda öğretmen örneğin “Görevleri biraz daha açık istiyorum, görevlere yönelik açık cümleler istiyorum” gibi; göreve ilişkin açıklamaların yetersiz olduğu durumlarda örneğin “Bugünkü Diyanet İşleri Başkanı ile benziyor mu” gibi; her bir öğrencinin açıklamasından sonra örneğin “senin söylediğin kişinin rolünün olduğunu anladık, doğru anlamış mıyız?” gibi ifadeler kullanır.]

[SB - Öğretmen, “Kağan, kurultay- şenlik tertip etmiş. Halkı neden toplamış olabilir?” diye sorar. Soruya “Emirler vermek için” yanıtını veren öğrenciye “Ne emri?” diye sorar. İki öğrenciye ise “Bunu açalım ama, ben bir şey anlamadım, havada kalmasın.” gibi ifadelerle karşılık verir.]

[SB - Öğretmen, “İstanbul’un Fethi” konusunda, bir öğrenciden kitaptaki bir paragrafı okumasını ister. Öğretmen okuyan öğrenciyi bazen durdurur ve sınıfa örneğin, “bugün Anadolu/Rumeli dediğimiz topraklar neresi, kitaptaki ifadeyi bugün nasıl anlamalıyız, bana atlaslarınızdan gösterir misiniz bu toprakları” der.]

[SB - Öğretmen düşüncesini ifade eden öğrencilere örneğin, “çok güzel ifade etti arkadaşınız”, “ben bir şey anlamadım söylediklerinizden, biraz daha açık olarak ne söylemek istediğini bize anlatmaya çalışır mısınız”, “Hımmm yani ... demek istiyorsun değil mi, güzel...” biçiminde dönüt verir.]

Sözü edilen davranışların yanı sıra, gözlem sürecinde öğretmenlerin, açıklığı destekleyen davranışların olumsuz biçimlerini gösterdikleri de belirlenmiştir. Bu yönüyle ilgili davranışların A boyutunu doğrudan engellediği söylenebilir. Ayrıca gözlem verilerinin analiz edilmesi sonucunda, öğretmenlerin, A boyutunu dolaylı ya da örtük olarak engelleyebilecek bazı davranışlar gösterdikleri de belirlenmiştir. Birbirini tetikleyen, biri diğerinin oluşmasına neden olabilen bu davranışlar aşağıda sunulmaktadır:

Sınıf ortamında “açıklığı” engellediği gözlenen davranışlardan biri, **öğrencilerin kapalı, belirsiz ya da eksik yanıtlarına/ifadelerine, yalnızca “yanlış” biçiminde dönüt verilmesidir.** Örneğin, Matematik ve Sınıf Öğretmenlerinin, sorulara eksik yanıt veren öğrencilere, Türkçe Öğretmeninin ise bilgisini ya da görüşünü yeterince açık ifade edemeyen öğrencilere yalnızca “yanlış” ya da “otur” biçiminde dönüt verdikleri gözlenmiştir. Bunun yanında, Türkçe öğretmenin öğrencilerin anladığı açıklık ve netlikte bir dil

kullanmadığı, öğrenciler için açık olmadığı gözlenen bir konu/kavram için ek açıklama yapmadığı, öğrencilerin bu açık olmayan konuya/kavrama ilişkin farklı örnekler istedikleri durumlarda ise aynı örneği tekrar ettiği dikkat çekmiştir. Gözlem verilerine göre bütün bu davranışlar, belirsiz ifadelerin gereksiz biçimde tekrar ettiği ve kavramlara/konuya ilişkin ortak bir dilin kullanılmadığı bir sınıf ortamının oluşmasına neden olmaktadır.

Türkçe öğretmenin sınıf ortamında “açıklığı” engelleyebilecek bir başka davranışı, **öğrencilerin, bir metni anlamlandırmak amacıyla, metnin içinde geçen ve anlamını bilmedikleri sözcüklere ya da kavramlara ilişkin sordukları sorulara yanıt oluşturmamasıdır.** Derste, bir metnin/şiiirin öğrenciler tarafından yüksek sesle okunduğu durumlarda, dinleyici konumundaki öğrencilerin, kendi aralarında ya da doğrudan öğretmene, metnin/şiiirin içinde geçen sözcüklerin/cümlelerin/dizelerin anlamlarını sordukları; öğretmenin ise bu soruları duymazdan geldiği gözlenmiştir. Şüphesiz Türkçe dersinde bir metnin/şiiirin, vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek akıcı, etkili ve güzel biçimde okunması önemli bir kazanımdır. Ancak bir dersin yaklaşık 20 dakikası ayrılan ve anlamlandırılması için ihtiyaç duyulan açıklamalara yer verilmeden gerçekleştirilen bu “okuma” etkinliğinin, sınıf ortamında “anlamak için okuma”ya hizmet etmesi de beklenir.

Öğretmenlerin, **açık, net ve anlaşılır olmayı, sınıftaki öğrencilerin tamamı için değil, “bazıları” için önemsemesi** de sınıftaki çoğu öğrenci için “açıklığı” engelleyebilir. Gözlem sürecinde öğretmenlerin, sınıflarındaki “belli öğrencilerin” bir kavramı/soruyu/konuyu açık ve net olarak anlamasını diğer öğrencilere göre daha çok önemsedikleri dikkat çekmiştir. Bu öğrenciler genellikle derse katılan, öğretmeni dinleyen ve sorulara doğru yanıt veren öğrencilerdir. Örneğin, öğretmenlerin, sınıflarda, yeni bir tartışmaya, etkinliğe, konuya başlarken, önce bu öğrencilerle göz teması kurduğu, ardından, söz hakkı vermeye, soru sormaya ya da konuyu anlatmaya başladığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin bu öğrencilere belli aralıklarla “anlaşıldı mı”, “tamam mı” şeklinde sorular yönelttiği dikkat çekmiştir. Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin, bu öğrencilere “Arkadaşınız düşüncesini ne kadar güzel ifade etti, herkes anladı değil mi, anlamayan var mı?” gibi dönütler verdiği dikkat çekmiştir. Görüşlerini açık ve anlaşılır biçimde ifade

edemeyen öğrencilere genellikle “otur, yanlışı” gibi dönütler veren Türkçe, Sınıf ve Matematik Öğretmenlerinin, ek açıklamalar yaparak ya da örnekler vererek bu öğrencilerin kendilerini açık ve net biçimde ifade etmelerine yardımcı oldukları gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, genellikle sözü edilen öğrencilerin görüşlerini yeniden çerçeveledikleri ve ardından bu öğrencilere “Seni doğru anlamış mıyım?” gibi ifadeler kullandıkları dikkat çekmiştir. Gözlenen bu sürece bağlı olarak, özellikle sınıflarında “açıklığı” engelleyen davranışlar gösterdiği belirlenen Türkçe, Sınıf ve Matematik Öğretmenlerinin, yalnızca beklentilerinin yüksek olduğu bazı öğrenciler için açık ve anlaşılır olmayı önemsedikleri söylenebilir. Bu durum, örtük programın sınıf iklimi boyutlarından olan “öğretmen beklentisinin”, öğretmenin sınıf ortamında gösterdiği “açıklıkla” ilgili davranışlarını etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Gözlem süresince, sınıflarda genel olarak, öğrencilere verilen ödevlere ilişkin düzenli bir kontrol ya da geri bildirim sürecinin gerçekleşmediği dikkat çekmiştir. Bu bağlamda **öğrencilerin hazırladıkları ödevlerin açıklık ve anlaşılabilirlik ölçütüne göre değerlendirildiği de gözlenmemiştir.**

Gözlenen derslerde öğretmenlerin “açıklığı” engelleyen davranışlarına ilişkin örnekler şöyledir:

[T - Öğretmen, öğrencilerden, bir etkinlik kapsamında, “isimden türemiş isim” olan sözcükler yazmalarını ister. Öğrenciler, yazdıkları sözcükleri sınıfta sesli olarak söylerken, sözcüklere ilişkin, örneğin “kök, isimden isim türeten ek almış ve isim olmuş” biçiminde açıklama yaparlar. Öğretmen (sözcüğün ek analizi ve öğrencilerin analize ilişkin açıklamaları doğru olmasına karşın), bütün öğrencilere “isimden türemiş isim diyeceksiniz/demenizi istiyorum” biçiminde düzeltme verir. Öğrenciler ise öğretmenin bu düzeltmesine karşılık “aynı şey öğretmenim”, “ben de aynısını söylüyorum” gibi tepkiler verirler. Öğrenciler ders boyunca yapılan diğer etkinliklerde de öğretmenin bu düzeltmesini dikkate almazlar. Öğretmen de öğrencilerin tepkilerine karşın hemen her öğrenciye aynı düzeltmeyi vermeye devam eder.]

[T - Bir saatlik Türkçe dersinde, “yapım eki-çekim eki” konusu kapsamında gerçekleştirilen üç etkinlikte öğrencilerin yaklaşık %60’ı yapım ve çekim eklerini karıştırır ve sözcüklerdeki ekleri hatalı kodlar. Gerçekleştirilen etkinliklerde öğretmen öğrencilerin hatalarına yalnızca “yanlışı” ya da “otur” gibi dönütler verir. Öğrenciler, bu dönütü aldıktan sonra ve yeni etkinliğe başlamadan önce öğretmenlerinden yapım ve çekim eklerini örneklendirmesini isterler. Öğretmen ise “geçen hafta da aynı örneği verdim” der ve dersin üç farklı zaman diliminde öğrencilere yalnızca “kalem-lik” sözcüğü üzerinden yapım ekini örneklendirir.]

[T - Öğretmen kitaptaki altı kıtalık bir şiirin tamamını önce kendisi okur. Ardından her bir kıtasını sırayla birer öğrencinin okumasını ister. Sınıfta her bir kıta bir öğrenci tarafından okunurken, diğer öğrenciler kendi aralarında alçak sesle şiirde geçen ve anlamını bilmedikleri sözcüklere-dizelere ilişkin sorular sorar. Öğretmen ise öğrencilerin kendi aralarında ya da kendi kendilerine yedi-sekiz

sözcüğün-dizenin anlamına ilişkin fısıltıyla ifade ettikleri bu sorulara karşı tepkisiz kalır.]

Veznedaroğlu (2007), doktora tezi kapsamında yaptığı gözlemler sürecinde, öğrencilerin, anlamadıkları konulara ilişkin açıklık getirilmesini isteyecekleri soruları neredeyse hiç sormadıklarını belirlemiştir. Bulgu, sınıf ortamında “açıklığı” engellediği gözlenen öğretmen davranışlarının öğrenciler üzerinde yaratacağı etkiyi örneklendirmesi açısından önemlidir.

3.5.2. “Üst Düzey Soru Sormayı” Desteklediği/Engellediği Gözlenen Davranışlara İlişkin Bulgular

Çizelge 23’te, ilköğretim öğretmenlerinin “üst düzey soru sormayı” destekleyen davranışları sunulmaktadır.

Çizelge 23. Öğretmenlerin “Üst Düzey Soru Sormayı” Destekleyen Davranışları

Temalar	FT	M	S	SB	T
Öğretim sürecinde üst düzey düşünmeyi teşvik edecek sorular sorma	*	–	–	*	*
Üst düzey sorulara yanıt alamadığında sorunun düzeyini basitleştirerek/soruyu tekrar yapılandırarak sorma	*	–	–	*	–
Üst düzey sorulara yanıt alamadığında yanıtla ilişkin ipucu verme	*	–	–	–	–
Üst düzey sorulara yanıt veremeyen öğrencilere tekrar söz hakkı verme	–	–	–	*	–

Çizelge 23 incelendiğinde, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenlerinin, sınıflarında, “üst düzey soru sormayı” destekleyen bazı davranışlar gösterdikleri; Sınıf ve Matematik Öğretmenlerinin ise “üst düzey soru sormayı” destekleyen hiç bir davranış göstermedikleri görülmektedir.

Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenlerinin, “üst düzey soru sormayı” destekleyen davranışlarından biri, öğrencilere, işlenen konuyla ilgili üst düzey düşünmeyi gerektirecek açık uçlu sorular sormalarıdır. Öğrencilerin bu açık uçlu sorulara yanıt oluşturamadığı durumlarda; Fen ve Teknoloji Öğretmeninin ve Sosyal Bilgiler Öğretmeninin, sorunun düzeyini basitleştirdiği ya da soruyu tekrar yapılandığı; ayrıca Fen ve Teknoloji öğretmenin, yanıtla ilişkin ipucu sunduğu gözlenmiştir. Gözlem sürecinde Sosyal Bilgiler Öğretmeninin, üst düzey sorulara yanıt veremeyen ya da yanlış yanıt veren öğrencileri olumsuz yargılayacak ve küçük düşürecek

hiçbir söz ya da davranışta bulunmadığı, ilgili yanıtı oluşturabilmeleri konusunda motive ettiği ve bu öğrencilere tekrar söz hakkı verdiği dikkat çekmiştir. Öğretmenin, bu öğrencilere diğer öğrenciler tarafından sözel olarak ya da beden dili ile gösterilen olumsuz tepkilere de müdahale ettiği gözlenmiştir. Öğretmenin sınıfta “yanlış yanıt vermenin de doğru yanıtı ulaşmak kadar önemli olabileceğini” vurguladığı, dersin farklı zaman dilimlerinde bu hatadan yararlanarak bir konuya açıklık getirebildiği dikkat çekmiştir. Bu bağlamda öğretmenin, hata yapan öğrencilere gerekli fırsatı verdiği ve hataları öğrencilerin öğrenmeleri ve düşünmeleri için bir araç olarak kullanabildiği söylenebilir. Alanyazında da eleştirel düşünmenin geliştirilmesi için, yanlış yanıtlara kızılmayan, alay edilmeyen bir sınıf ortamının yaratılması gerektiği vurgulanmaktadır (Kaloç, 2005; Gürkaynak ve diğ., 2008). Eleştirel düşünen sınıflarda Kaloç’un (2005) ifadesiyle başarılı örnekler kadar hataları da düşünme gelişiminde fırsat olarak değerlendirmek gerekir.

Gözlenen derslerde öğretmenlerin “üst düzey soru sormayı” destekleyen davranışlarına ilişkin örnekler şöyledir:

[SB - Öğretmen, “Atatürk’ün ... Savaşından sonra bir yıl beklemesinin nedenleri neler olabilir?..... “Atatürk’ün bu durumda ortaya çıkan özelliği hangi kişisel özelliklerine işaret ediyor? Atatürk’ün stratejileri ile özellikleri arasında nasıl ilişkiler kurabiliriz burada” diye sorar.]

[SB - Öğretmen, “Savaşta çocukların ve kadınların cepheye cephane taşımalarını nasıl değerlendiriyorsunuz? diye sorar.]

[T - Öğretmen öğrencileri derse güdülemek amacıyla bir öykü anlatır ve ardından “Öykü ne diyor, bize vermek istediği iletiler neler?” diye sorar. Öğretmen işlenen bir şiiri işaret ederek “Şiirin başlığı ile içeriği arasında sizce nasıl bir ilişki var?” diye sorar.]

[FT - Öğretmen “Katılar basıncı iletir mi? Kalemi Hilal’in omzuna batırıyorum. Kaleme kuvvet uyguluyorum. Kalem (katı) basıncı iletir mi? Kuvveti Hilal’e uygulamıyorum çünkü. Kuvveti ileten kalem. Katılar iletir basıncı. Peki sıvılar basıncı iletir mi? Nasıl?” der.]

[FT - “3 kg. elma dediğimizde bu elmanın kütesidir. Ağırlık kütleyle eşit değildir. Ağırlık bir kuvvettir, kuvvetler birileri tarafından uygulanır diyoruz. Uzayda peki nasıl oluyor? Neden ay daha az çekiyor? Bunların çekim kuvvetleri nasıl?” diye sorar.]

[SB - Öğretmen önce “Napolyon, dünyada tek bir devlet olsa, başkenti İstanbul olurdu demiş. Neden demiş olabilir bunu?” diye sorar. Bu soruya öğrencilerden yanıt gelmeyince örneğin, “İstanbul’un Ankara’dan farkları neler?” gibi sorular sorar. Ardından ilk sorusunu yapılandırarak tekrar sorar.]

[FT - Öğretmen önce “sıvıların basıncı nelere bağlıdır?” diye sorar. Bu soruya öğrencilerden yanıt gelmeyince örneğin, “az önce U borusuna neden su ve etil alkol koyduk. Bu ikisini koyduğumuzda sonuç neden değişti?” gibi sorular sorar.]

Sözü edilen davranışların yanı sıra, gözlem sürecinde öğretmenlerin, üst düzey soru sormayı destekleyen davranışların olumsuz biçimlerini gösterdikleri de belirlenmiştir. Bu yönüyle ilgili davranışların ÜDSS boyutunu doğrudan engellediği söylenebilir. Ayrıca gözlem verilerinin analiz edilmesi sonucunda, öğretmenlerin, ÜDSS boyutunu dolaylı ya da örtük olarak engelleyebilecek bazı davranışlar gösterdikleri de belirlenmiştir. Birbirini tetikleyen, biri diğerinin oluşmasına neden olabilen bu davranışlar aşağıda sunulmaktadır:

Örneğin, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenlerinin, sınıflarında öğrencilere **açık uçlu sorular sormalarına karşın bu soruların yanıtlarını oluşturmaları için yeterli süre vermedikleri** gözlenmiştir. Eleştirel düşünen bir sınıfta üst düzey soruların sorulması kadar, bu soruların yanıtlarının çok boyutlu olarak düşünülmesi ve yapılandırılması da önemlidir. Öğretmenlerin sınıf içinde analiz, sentez, değerlendirme düzeyinde sorular sormaları öğrencilerin eleştirel düşünebilmelerine katkı sağlayabilecekken, soruların yanıtlarının oluşturulması sırasında gerekli olan süreyi vermemeleri bu katkıyı önleyebilir.

Özellikle Türkçe Öğretmeninin “üst düzey soru sormayı” engelleyebilecek davranışlarından biri, **açık uçlu sorulara ilişkin görüş bildiren öğrencilerin sözlerini, kimi zaman “uzattıkları”, kimi zaman da “yanıtın yanlış olduğu” gerekçesiyle bir noktada kesmesidir.** Öğretmenin, bu öğrencilere, **aynı konuda bir daha söz hakkı vermediği** de dikkat çekmiştir. Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin, sordukları sorulardan (açık uçlu da olsa) sonra sürekli **“tek cümlelik”, “kısa” yanıtlar istediklerini** belirttikleri gözlenmiştir. Ayrıca bu iki öğretmenin, sordukları sorulara (açık uçlu da olsa) **eksik ya da yanlış yanıt veren öğrencilere genellikle “hayır”, “yanlış”, “olmadı” biçiminde dönütler verdikleri, elleriyle “otur” işareti yaptıkları ya da bu öğrencilerin yanıtlarını duymazdan geldikleri** gözlenmiştir. Psikolojik baskı içeren bu davranışlar, hata yapma ya da küçük düşürülme kaygısına bağlı olarak, öğrencilerin, soruların yanıtlarına ilişkin

düşüncelerini, düşüncelerini yapılandırmalarını ve ifade etmelerini önleyebilir.

Gözlem sürecinde, Fen ve Teknoloji ve Sınıf Öğretmenlerinin, **sınıflarındaki öğrencilerin çoğuna, sözü edilen engelleyen davranışları gösterirken; “bazı öğrencilere” üst düzey soruları yanıtlamalarını destekleyen davranışlar gösterdikleri dikkat çekmiştir.** Örneğin, öğrencilerin bir soruya sırayla yanıt verdikleri durumlarda, öğretmenlerin eksik ya da yanlış yanıt veren, düşüncelerini hızlı olarak yapılandıramayan pek çok öğrenciye “geç” derken; bazı öğrencilere, Fen ve Teknoloji Öğretmeninin “hadi sen biraz daha düşün bakalım” gibi ifadeler kullanarak zaman verdiği, Sınıf Öğretmeninin ise sorunun yanıtına ulaştıracak ipuçları verdiği gözlenmiştir. Sayıca çok az olan bu öğrenciler, A boyutunda da ifade edildiği gibi, genellikle derse katılan, öğretmeni dinleyen ve sorulara doğru yanıt veren öğrencilerdir. Gözlenen bu sürece bağlı olarak, özellikle Fen ve Teknoloji ve Sınıf Öğretmenlerinin, beklentilerinin yüksek olduğu bazı öğrencilerin üst düzey sorulara yanıt oluşturmalarını diğer öğrencilere göre daha çok önemsedikleri söylenebilir. Bu durum, A boyutunda olduğu gibi, örtük programın sınıf iklimi boyutlarından olan “öğretmen beklentisinin”, öğretmenin sınıf ortamında gösterdiği “üst düzey soru sorma” ile ilgili davranışlarını etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Sınıf Öğretmeninin “üst düzey soru sormayı” engelleyebilecek davranışlarından biri ise **soruyu doğrudan isme, belli bir öğrenciye yöneltmesidir.** Örneğin öğretmen “bu iki konuyu özetleyelim, sadece bir cümle istiyorum, onu da Asya’dan istiyorum” gibi ifadeler kullanmaktadır. Öğretmenin bu davranışı, diğer öğrencilerin soruyu dinlemelerini ve yanıtı ulaşmak için düşüncelerini önlemesi açısından dolaylı olarak sınıf içinde “üst düzey soru sorma” becerisinin gelişmesini engelleyebilir.

Sınıf ve Matematik Öğretmenlerinin, sınıf içinde öğrencilere, **eleştirel düşünmenin oluşmasına hizmet etmeyen, yalnızca hatırlamayı gerektiren sorular yönelttikleri** gözlenmiştir. Ne yazık ki araştırma sonuçları da, farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin *öğrenme-öğretme sürecinde*, hatırlama - kavrama düzeyinde, olgusal ya da kavramsal

bilgilerin ezberlenmesine yönelik alt düzey sorulara yer verdiklerini göstermektedir (Hargie, 1978; Geçer, 2004; Baysen, 2006; Can, 2006; zgr, 2007; Veznedaroğlu, 2007). “st düzey soru sormanın” desteklendiği bir sınıf ortamını yaratabilmesi için öğretmenlerden, her Şeyden önce sınıfında st düzey sorulara yer vermesi, böylelikle öğrencilere model olması beklenir. Adams (1974), ilköğretim öğrencileri ve öğretmenleri ile çalıştığı deneysel araştırmada, st düzey bilişsel soruların kullanıldığı deney grubundaki ilköğretim ğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ilişkin puanlarının yükseldiğini; ğretmen sorularının bilişsel düzeyi ile ğrenci yanıtlarının bilişsel düzeyi arasında ilişkinin olduğunu; st düzey sorular kullanılan deney grubunda ğretmen sorularının bilişsel düzeyi arttıķa ğrenci yanıtlarının bilişsel düzeyinin de arttığını; st düzey bilişsel işlemlere harcanan zaman dilimi ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi arasında ilişkinin olduğunu belirlemiştir. Yine Cole ve Williams (1973; Akt. Redfield ve Rousseau, 1981) ğretmen sorularının mantığı ile ğrencilerinin yanıtlarındaki mantıklılık arasında ilişkinin olduğunu; sınıflarında st düzey bilişsel sorulara yer veren öğretmenlerin ğrencilerinin, eleştirel düşünmeyi gerektiren testlerde ve başarı testlerinde yüksek puanlar aldıklarını belirlemiştir.

Derslerinde açık uçlu sorulara yer verdiği belirlenen Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Türkçe ğretmenlerinin sınıflarında, **açık uçlu soruların neredeyse tamamının öğretmenler tarafından sorulduğu gözlenmiştir.** Yalnızca Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler ğretmenlerinin sınıflarında birer öğrencinin, *ğretmenlerine*, birer açık uçlu soru yönelttiği dikkat çekmiştir. Oysa eleştirel düşünen sınıflarda, öğretmenlerin öğrencilere açık uçlu soru sormaları kadar, öğrencilerin açık uçlu sorular üretmeleri için gerekli olan ortamı hazırlamaları da önemlidir. Gözlem yapılan sınıfların hiçbirinde, **ne etkinliklerin, ne içeriğin, ne de bir materyalin öğrencilerin soru oluşturmaları için bir fırsat-araç olarak kullanılmadığı** söylenebilir. Örneğin, Fen ve Teknoloji dersinde, eleştirel düşünmeye hizmet eden yedi etkinlik kapsamında, öğretmenin, etkinliğe liderlik eden öğrencilere “etkinlikle ilgili sorularınızı sorun bakalım arkadaşlarınıza” uyarısı üzerine, öğrencilerin arkadaşlarına st düzey sorular yönelttiği gözlenmiştir. Ancak bu sorular,

etkinlik kapsamında kitapta yer alan sorulardır, öğrenciler tarafından hazırlanmamıştır. Yedi etkinliğin uygulanması sürecinde, etkinliğe liderlik eden öğrencilerin, arkadaşlarına, kitaptaki soruları yönelttiği; arkadaşlarının ise liderlik eden öğrencilere hiç soru yöneltmediği gözlenmiştir. Gözlenen bu durumdan, öğretmenin, öğrencileri, kendi sorularını oluşturmaları için yönlendirmediği anlaşılmaktadır. Bu bulgudan hareketle, öncelikle, öğretmenin, genel olarak kitapları, özellikle de (eleştirel düşünmeye hizmet ettiği halde) etkinlikleri, öğrencilerin üst düzey sorular oluşturmalarına hizmet edecek bir araç olarak kullanmadığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenin, öğrencileri üst düzey sorular oluşturmaları için teşvik etmemesinin bir nedeni, ders kitabının öğretmeni üst düzey soruların oluşturulması bağlamında hazırcılığa alıştırmaması olabilir.

Veznedaroğlu (2007) da çalışmasında, gözlem yaptığı sınıflarda soruların tamamına yakınının öğretmenler tarafından sorulduğunu belirlemiş; bu durumun, öğrencilerin resmi programlarda yer alan eleştirel düşünme becerilerini gösterememelerine neden olabileceğini vurgulamıştır.

Ayrıca öğretmenlerin, sınıflarda, **öğrencilerin birbirlerine hatırlama düzeyinde sorular sormalarına olanak sağlayan “etkinliklere” oldukça geniş zaman ayırdıkları** gözlenmiştir. Örneğin sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen pek çok etkinlikte, öğrencilerin birbirlerine sordukları soruların hemen hepsinin, “olgusal bilgi boyutunda” ve “bilişsel alanın hatırlama basamağında” olduğu, yani eleştirel düşünmenin oluşmasına hizmet etmekten uzak olduğu dikkat çekmiştir. Öğretmenin, gerçekleştirdiği etkinlikler süresince, öğrencilere, “SBS için Yardımcı Kitap”tan yararlanmalarını önerdiği; etkinliklere başlamadan önce sık sık “SBS’de çok soru geliyor bunlardan, bunları öğretmek zorundayım” gibi açıklamalar yaptığı dikkat çekmiştir. Öğretmen, teneffüs aralarında araştırmacıya, “SBS’de öğrencilerinin çok başarılı olduğunu ve bunun için çok mücadele ettiğini” söylemiştir. Bu durum, sınıf içinde, öğrencilerin birbirlerine hatırlama düzeyinde sorular sorarak bilgileri ezberlemelerine hizmet eden etkinliklerin gerçekleştirilmesinin bir nedeninin de ulusal sınavlar olabileceğini düşündürmektedir.

Sınıflarda, **öğrencilerin üst düzey soru oluşturmalarına olanak sağlayacak ödev verildiği gözlenmemiştir.** Gözlem süresince, çalışma kitabından verildiği gözlenen ödevlerle, genellikle, öğrencilerin o gün işlenen konuyu tekrar etmesinin ya da bir sonraki dersin konusuna bilgi düzeyinde hazırlanmasının hedeflendiği dikkat çekmiştir.

Gözlenen derslerde öğretmenlerin “üst düzey soru sormayı” engelleyen davranışlarına ilişkin örnek şöyledir:

[SB - Öğretmen, gerçekleştirdiği bir etkinlik kapsamında, öğrencilere, “Bugün ne anladığınızı görmem için hem sorular oluşturup hem de yanıtlarını yazın bakalım” der. Öğrencilerin oluşturdukları sorulardan bazıları şunlardır: “Doğu cephesinde ilk ve son antlaşma hangisidir?”, “İlk siyasi belge hangisidir?”, “Mustafa Kemal Gazilik ve Mareşallik Unvanını hangi savaşın sonunda almıştır?”..... Öğretmen, gerçekleştirdiği bir etkinlik kapsamında, öğrencilere, “Herkes kitabından bir divan üyesini okusun, kimi okuduysa biz tahmin etmeye çalışalım. Hangi Bakanlar Kurulu üyesi olacağınıza bir bakın ve karar verin. Hepsine bakıyorsunuz ve hoşunuza giden birini seçiyorsunuz. Az sonra anlatılanı anlamamız ve tahmin etmeniz için hepsini birden okumalısınız. Herkes kendini Bakanlar Kurulu’nda düşünsün.” der. Etkinlik için verilen süre dolduğunda öğrenciler sırayla söz alarak örneğin “Şeyhülislam, Kaptan-ı Derya, Kazaskeri” gibi üyelerin tek cümleden oluşan görev tanımlarını yaparlar ve diğer öğrenciler de üyenin kim olduğunu tahmin etmeye çalışırlar..... Öğretmen, gerçekleştirdiği bir etkinlik kapsamında, öğrencilere, “Şimdi de Osmanlı’da ordu ile ilgili ben size sorular soracağım, siz de cevapları bileceksiniz” der. Öğretmenin sorduğu sorulardan bazıları şunlardır: “Yeniçerilerin silahlarını yapan, onaran kimdir? (Cebeci)”, “Topların bakımını yapan, onaran kişi kimdir? (Topçu Ocağı)”, “Topları sefere taşıyan kimdir? (Top Arabacıları)”, “Dinamit ve bombaların yapımından ve kullanımından sorumlu kimdir? (Humbaracılar)”, “Padişahın çadırını koruyan kimdir? (Sipahiler)”, “Savaşta ordunun hazinesini koruyan kimdir?” Öğretmen, gerçekleştirdiği bir etkinlik kapsamında, öğrencilere, “Önce ordudan bir soruyu küçük kağıtlara yazın. Cevabını da yazın. Sadece görevleri ile ilgili tanımlar yapmanızı istiyorum. Hepinize sorunuzu okutacağım” der. Etkinlik için verilen süre dolduğunda öğrenciler sırayla söz alarak örneğin “sağ ve sol garipler, cebeciler” vb. üyelerin tanımlarını yaparak “kimdir” diye sorarlar. Diğer öğrenciler de üyenin kim olduğunu tahmin etmeye çalışırlar.]

3.5.3. “Bilginin Doğruluğunu-Güvenirliğini Sorgulamayı” Desteklediği/Engellediği Gözlenen Davranışlara İlişkin Bulgular

Çizelge 24’te, ilköğretim öğretmenlerinin “bilginin doğruluğunu-güvenirliğini sorgulamayı” destekleyen davranışları sunulmaktadır.

Çizelge 24. Öğretmenlerin “Bilginin Doğruluğunu-Güvenirliğini Sorgulamayı” Destekleyen Davranışları

Temalar	FT	M	S	SB	T
Sınıfta sunulan bilgilerin doğruluğuna ilişkin öğrencilerin birbirlerine geribildirim vermelerini isteme	*	-	-	*	-
Konu kapsamında öğrendikleri bilgilerin doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulamaları için öğrencilere farklı kaynaklar önerme	-	-	-	*	-
Duyarak ulaştıkları bilgilerin doğruluğunu sorgulamaları konusunda öğrencilere geri bildirim verme	-	-	-	*	-

Çizelge 24 incelendiğinde, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, sınıflarında, “bilginin doğruluğunu-güvenirliğini sorgulamayı” destekleyen bazı davranışlar gösterdikleri; Matematik, Sınıf ve Türkçe Öğretmenlerinin ise “bilginin doğruluğunu-güvenirliğini sorgulamayı” destekleyen hiç bir davranış göstermedikleri görülmektedir.

Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin sınıf ortamında gözlenen “bilginin doğruluğunu-güvenirliğini sorgulamayı” destekleme davranışlarından biri, öğrencilerin sundukları bilgilerin ya da görüşlerin doğruluğuna ilişkin birbirlerine geribildirim vermelerini istemeleridir. Bu davranış, sınıf içinde, öğretmeni, “bilginin doğruluğuna karar veren otorite” konumundan çıkarması, öğrencilerin de sunulan bilgi ya da görüşün doğruluğuna ve geçerliliğine ilişkin düşündürülmesi-sorgulatılması açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Gözlem sürecinde Sosyal Bilgiler Öğretmeninin, öğrencilere derste işlenen konularla ilgili farklı kaynaklar önerdiği gözlenmiştir. Bu davranış öğrencilerde, konu kapsamında ders kitaplarından öğrendikleri bilgileri, farklı kaynaklara başvurarak sorgulamaları gerektiği konusunda farkındalık yaratabilir. Ayrıca Sosyal Bilgiler Öğretmeninin, duyarak ulaştıkları bilgileri sorgulamaları gerektiği konusunda öğrencilere geribildirim verdiği gözlenmiştir. Bu davranış da okuyarak ya da duyarak ulaşılan bilgilerin doğru olmayabileceği konusunda öğrencilerde farkındalık yaratması açısından önemlidir.

Gözlenen derslerde öğretmenlerin “bilginin doğruluğunu-güvenirliğini sorgulamayı” destekleyen davranışlarına ilişkin örnekler şöyledir:

[SB - Öğretmen bir öğrencinin bir soruya ilişkin verdiği yanıtın sonra sınıfa “Sizce arkadaşınız doğru mu söylüyor, nedeni doğru mu sizce?” der.]

[FT - Öğretmen bir öğrencinin bir soruya ilişkin verdiği yanıtın sonra sınıfa "Arkadaşınız doğru söylüyor mu? Örneğin ayakları daha perdeli olduğu için mi basınç az? Herkes katılıyor mu arkadaşına?" der.]

[SB - Öğretmen yoklama yapar. Bir öğrenci sınıfta yoktur. Diğer öğrenciler sınıfta olmayan arkadaşları hakkında konuşurlar. Öğretmen "Arkadaşınız burada olmadığı için hakkında konuşmayalım, bunları kendisinden mi duydunuz?" der.]

[SB - Öğretmen öğrencilere "Kurtuluş Savaşı'nı anlatan hangi eserleri biliyorsunuz?" diye sorar. Sonra da "Sınıfta öğrendiklerinizi farklı kaynaklardan da okuyun, Kurtuluş Savaşı ile ilgili bir kitap okuyun örneğin" der. "Diriliş, Çılgın Türkler, Ateşten Gömlek, Nutuk vb." önerdiği kaynaklar arasındadır.]

Sözü edilen davranışların yanı sıra, gözlem sürecinde öğretmenlerin, bilginin doğruluğunun-güvenirliğinin sorgulanmasını destekleyen davranışların olumsuz biçimlerini gösterdikleri de belirlenmiştir. Bu yönüyle ilgili davranışların BDGS boyutunu doğrudan engellediği söylenebilir. Ayrıca gözlem verilerinin analiz edilmesi sonucunda, öğretmenlerin, BDGS boyutunu dolaylı ya da örtük olarak engelleyebilecek bazı davranışlar gösterdikleri de belirlenmiştir. Birbirini tetikleyen, biri diğerinin oluşmasına neden olabilen bu davranışlar aşağıda sunulmaktadır:

Bütün sınıflarda, "bilginin doğruluğunu-güvenirliğini sorgulamayı" engelleyebileceği gözlenen davranışlardan biri, **öğretmenlerin, öğrenciler tarafından yanıtlanamayan soruların (açık uçlu da olsa) "doğru" yanıtlarını kendilerinin söylemeleridir.** Gözlem sürecinde, öğretmenlerin, "doğruluğuna" işaret ederek açıkladıkları yanıtların hemen ardından, öğrencilerin kendi yazdıkları cümleleri ya da oluşturdukları problemleri silerek "öğretmenin söylediğini ya da tahtaya yazdığını" defterlerine geçirdikleri dikkat çekmiştir. Sınıf içinde "bilginin kaynağının öğretmen olduğu" ve "öğretmenin söylediğinin doğru olduğu" kanısını oluşturabilecek bu davranış, öncelikle, "öğretmenin söylediğinin doğru kabul edildiği" bir sınıf ortamının oluşmasına neden olabilir. Öğretmenin, öğrenciler yerine düşündüğü, "doğruyu" bulduğu ve ifade ettiği bir sınıf ortamında, öğrencilerin "doğru" algılarının ve "doğruyu arama-sorgulama" eğilimlerinin olumsuz yönde etkilenebileceği; bilginin doğruluğunu sorgulamak için kaynağa başvurma gereksinimlerinin sönebileceği söylenebilir. Veznedaroğlu (2007) da sınıf ve okul ortamında örtük programı incelediği çalışmasında, öğretmenlerin, öğrenciler tarafından yanıtlanamayan üst düzey soruların yanıtlarını

kendilerinin açıkladığı bulgusuna ulaşmış; sözü edilen öğretmen davranışının, öğrencilerin, kendilerinin ya da arkadaşlarının bilgi ve düşüncelerini öğretmeninkilerden daha değersiz bulmalarına yol açtığını vurgulamıştır.

“Bilginin doğruluğunu-güvenirliğini sorgulamayı” engelleyebilecek bir başka davranış, **az sayıda öğrencinin sorduğu eleştirel düşünmeye hizmet eden sorulara, öğretmenlerin, yetersiz bilgi ile, yine kendilerinin yanıt vermesidir.** Bu bulguya dayanarak, öğretmenin, öğrenciler tarafından oluşturulan soruları, öğrencileri kaynağa yönlendirme, bilgiye ulaştırma ve bilginin doğruluğunu sorgulama konusunda bir araç olarak kullanmadığı söylenebilir. Oysa öğretmenlerin gerektiğinde “bilmiyorum” diyebilmeleri ve öğrencileri kaynağa yönlendirmeleri, öğrencilerde “bilginin kaynağının öğretmen olduğu” ve “öğretmenin söylediğinin doğru olduğu” kanısının oluşmasını önleyebilir.

Matematik, Sınıf ve Türkçe Öğretmenlerinin sınıflarında gözlenen ve “bilginin doğruluğunu-güvenirliğini sorgulamayı” engelleyebilecek bir başka davranış, **öğrencilerin sundukları yanıtlara genellikle “yanlış” ya da “doğru” biçiminde dönüt verilmesidir.** Bilginin doğruluğu ya da yanlışlığı konusunda karar vericinin öğretmen olduğu yönünde örtük mesaj vermesi açısından bu davranış da sınıf içinde bilginin doğruluğunun sorgulanmasını olumsuz yönde etkileyebilir. Veznedaroğlu (2007) da sınıf içi gözlemleri sonucunda, sınıfta neyin doğru, neyin yanlış olduğuna öğretmenler tarafından karar verildiğini, öğretmenlerin sınıfta birer bilgi otoritesi gibi davrandıklarını, söylenen şeylerin doğruluğu ya da yanlışlığı konusunda karar vermede baskın olduklarını belirlemiştir.

Matematik, Sınıf ve Türkçe Öğretmenlerinin sınıflarında gözlenen bir diğer davranış ise, **öğrencilerin bir soruya (açık uçlu da olsa) ilişkin sundukları bilgilerden ya da görüşlerden “kısa ifade edilenlerin” doğru kabul edilmesidir.** Öğretmenlerin sınıf içinde sık sık “kısa yanıt istediklerini” belirttikleri; sorunun yanıtı olabilecek parçaları-bileşenleri içeren uzun ifadeleri dikkate almadıkları; bu tip ifadeleri genellikle yarıda kestikleri, dinleme isteği göstermedikleri; bu tip ifadelere genellikle yanlış oldukları

yönünde dönüt verdikleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin “tek cümleden oluşan kısa yanıtları” doğru kabul etmeleri, sınıfta doğru yanıtın ölçütünün “kısa” olduğu izlenimini yaratmaktadır. Sınıf içinde öğrencilerin bu davranış karşısında, anlamaya, düşünmeye ve sorgulamaya değil, kısa yanıtı bulmaya odaklandıkları dikkat çekmiştir.

Türkçe öğretmenin dersinde gözlenen bir başka davranış ise **açık uçlu sorulara, tek bir doğru yanıtın aranması ve ilk yanıtta doğruya ulaşmanın yüceltilmesidir.** Öğretmenlerin, sınıf içinde, öğrencilerin sundukları ve sorunun yanıtını oluşturabilecek parçaları-bileşenleri dikkate almadıkları, eksik yanıtlara genellikle yanlış oldukları yönünde dönüt verdikleri, yalnızca tek bir yanıtla doğru olduğu yönünde dönüt verdikleri ve bu yanıtın sonra diğer öğrencilere söz hakkı vermedikleri gözlenmiştir. Bu bulgu, öncelikle, sınıf ortamında açık uçlu sorular için üretilen yanıtların düşünme aracı olarak kullanılmadığı biçiminde yorumlanabilir. Öğretmenin, açık uçlu sorular için, tek bir doğru yanıt kabul etmesi, bir yönüyle açık uçlu soruların tek doğru yanıtının olduğunu düşündürmesi açısından bilginin doğruluğunun sorgulanmasını engelleyebilir.

Gözlenen derslerde öğretmenlerin “bilginin doğruluğunu-güvenirliğini sorgulamayı” engelleyen davranışlarına ilişkin örnekler şöyledir:

[T - Öğretmen soru sorduğu ve yanıt alamadığı her durumda “Peki o halde doğru yanıtı ben söyleyeyim”, “Peki o zaman doğrusunu size ben söyleyeyim” gibi ifadeler kullanır ve sınıfa doğru yanıtı söyler.]

[S - Öğretmen, öğrencileri, toplama ve çıkarma işlemini içeren problemleri çözmeleri için tahtaya kaldırır. Öğrenciler toplama ya da çıkarma işlemini yanlış yaptıklarında öğretmen yalnızca “yanlış” der ve doğru yanıtı söyler. Örneğin bir öğrenci tahtaya $50+25=85$ yazar. Öğretmen öğrenciyi kontrol etmek için tahtaya döner ve “yanlış, 75 olacak” der. Öğrenci 85 sayısını siler, yerine 75 yazar ve sırasına oturur.]

[T - Öğretmen, “Şiirde hangi duygular işlenmiş?” diye sorar. Öğrenciler “mutluluk, sevgi, minnet” yanıtlarını verirler. Öğretmen bu yanıtlara teker teker “hayır” der ve en sonunda “öğretmen sevgisi” der.]

[FB - Öğretmen, “Newton’u duydunuz mu? Kim bu? İngiliz bilim adamı. Neyi bulmuş? Elma hikayesi. Ağırlık. Eskiden bilim adamları deney yapamadığından düşünerek buluyorlardı” der. Öğretmenin bu açıklaması üzerine bir öğrenci “Peki nasıl ispatlıyorlardı (savlarını)” diye sorar. Öğretmen ise “deneyler yaparak... immm... işte bir şekilde ispatlıyorlardır...Newton kim tam olarak bilemiyoruz tabii ki, dilimiz de buna yeterli değil, deney yapıyorlardır” der.]

[T - Öğretmen öğrencileri derse güdülemek amacıyla bir öykü anlatır ve ardından “Öykü ne diyor, bize vermek istediği iletiler neler?” diye sorar. Bir öğrencinin verdiği yanıt üzerine öğretmen “Bu öyküyü size bir kez daha

anlatmıştım. Aynı soruyu o zaman da sormuştum. Pek çok yanıt gelmişti. Bu sefer ilk yanıtta doğru yanıt geldi. Aferin. Artı verdim sana” der.]

[S - Öğretmen öğrencilerden, defterlerine, tahtada yazılı olan üç sözcükle ilgili birer cümle yazmalarını ister. Daha sonra öğrencilerden defterlerine yazdıkları cümleleri okumalarını ister. Öğrenciler tarafından söylenen anlamca doğru ancak uzun (ya da anlaşılması zor ya da öğrencinin tam olarak kurgulayamadığı) cümlelere “hayır”, “kısa istiyorum”, “kısa cümle” biçiminde dönüt verir. Öğretmen “Kermesten heybe aldım”, “Arkadaşım çok zariftir”, “Çıkan dişimi başucuma koydum.” cümlelerine “tamam” der ve bu cümleleri tahtaya yazar. Öğretmenin (ilgili sözcüğü içeren, anlam olarak doğru, mantıklı ve düzgün cümleleri doğru kabul etmesi beklenirken) kısa cümleleri doğru kabul etmesi ve bunları tahtaya örnek olarak yazması sonucu, sınıfta pek çok öğrenci, az önce kendisinin kurmuş olduğu cümleleri defterinden siler, tahtadaki cümleleri defterine yazar. Diğer etkinliklerde, öğrencilerin söz almak için parmak kaldırırken “ben kısa buldum öğretmenim, benimki kısa öğretmenim” gibi ifadeler kullandıkları dikkat çekmiştir.]

Sınıf Öğretmeninin dersinde gözlenen ve “bilginin doğruluğunun-güvenirliğinin sorgulanmasını” engelleyebilecek bir başka davranış ise, **bir soruyu yanıtlamak ya da bir problemi çözmek için, birden fazla öğrencinin söz istediği durumlarda “son söz”ün; kimsenin söz istemediği durumlarda ise “doğruyu söylemesi için tek sözün”, diğer öğrenciler için “otorite” figürü olduğu dikkat çeken tek bir öğrenciye verilmesidir.** Öğretmenin hemen her soruda, özellikle de diğer öğrenciler tarafından yanıtlanamayan sorularda, bu öğrencinin bilgisine ya da görüşüne başvurduğu dikkat çekmiştir. Öğretmen her soruya yanıt vermeye istekli olan bu öğrenciye söz verirken “Hadi bakalım doğru yanıtı senden alalım!”, “Hadi bakalım sen bize anlat!” gibi ifadeler kullanmaktadır. Öğretmenin, öğrenciye yüklediği rolü, “Ece özneden sonra virgülü koydu, kaçırmayın, güzel, siz de koyun!”, “Cümle içinde heybe’nin altını çizmiş Ece, siz de çizin!”, “Ece tahtaya gel, çünkü çok zamanımız yok buna”, “Örnek probleminizi kendiniz kurun, kuramayanlar Ece’nin tahtada kurduğunu defterine yazabilir”, “Aferin Ece, çok güzel yaptın. Vaktimiz kalırsa sizin probleminizi de alacağım” gibi ifadelerle pekiştirdiği gözlenmiştir. Öğrencinin kendisine yüklenen rolü öğrendiğinin ipucu ise bir soruyu yanıtladığında ya da bir görüş bildirdiğinde cümlelerini genellikle “Bence en doğrusu bu!” ifadesiyle bitirmesidir. Sınıf içinde, öğrencinin sunduğu yanıtlardan sonra diğer öğrencilerin söz istemedikleri, yalnızca öğrencinin söylediklerini ya da tahtaya yazdıklarını defterlerine geçirdikleri dikkat çekmiştir. Bu bulgulardan hareketle, öğretmen tarafından, sözü edilen öğrenciye, bir yandan bilgilerin ya da düşüncelerin “doğrulayıcısı”, bir yandan da “kaynak” rolü yüklendiği söylenebilir. Bu durum,

sınıftaki bir öğrencinin, diğer öğrenciler için de doğruyu *bulduğu* ve bulunan doğrunun diğer öğrenciler tarafından sorgulanmadan kabul edildiği bir sınıf ortamının oluşmasına neden olabilir. Öğretmenin öğrenciye yüklediği role bağlı olarak diğer öğrencilerin bilgiyi sorgulama, doğruyu arama, bilginin kaynağına ulaşma eğilimleri olumsuz yönde etkilenebilir.

Gözlem sürecinde, Sosyal Bilgiler Öğretmeninin dersinde, verilen ödevlerle ilgili olarak, öğrencilerin genellikle dersin başında hep bir ağızdan “indirdim” ifadesini kullandıkları dikkat çekmiştir. İnternette indirildiği anlaşılan bu ödevlere ilişkin öğretmen genellikle “toplayacağını” ya da “panoya asacağını” belirtmektedir. Öğretmenin, sınıf içinde bilginin doğruluğunun sorgulanmasına hizmet eden bazı sorular sorduğu, bu soruların yanıtını alamadığında ise araştırmaları için öğrencilere ödev olarak verdiği dikkat çekmiştir. (Örneğin, “Metem babasını öldürmüş, peki neden öldürmüş, toplumsal açıdan ve etik açıdan bu doğru mu, nasıl değerlendiriyorsunuz bunu?.....Neden böyle bir şeye ihtiyaç duyduğunu, bunun doğru olup olmadığını araştırmamızı istiyorum.”) Ancak sonraki derslerde bu konu hakkında konuşulmadığı gözlenmiştir. Türkçe Öğretmeninin ise örneğin öğrencilerden anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını araştırmalarını istediği gözlenmiştir. Bu ödev, öğrencilerin bilginin doğruluğunu sorgulamalarına hizmet etmese de en azından bilgiye kendilerinin ulaşmalarını hedeflemektedir. Ancak bu gibi ödevlerde bile öğrencilerin pek çok sözcüğe ilişkin “onun anlamını bulamadık” gibi ifadeleri karşısında öğretmenin “onların anlamlarını da ben söylerim” biçiminde karşılık verdiği gözlenmiştir. Diğer öğretmenlerin sınıflarında ise öğrencilere, bilgilerinin ya da gözlemlerinin doğruluğunu sınamalarını hedefleyen herhangi bir ödev verildiği gözlenmemiştir. Verilen ödevlerin, öğrencilerin bilgiye ulaşip ulaşmadıkları ya da ulaştıkları bilgiye ilişkin kaynak gösterip göstermedikleri açısından değerlendirildiği de gözlenmemiştir. Kısaca, gözlem sürecinde, ödevlerde kullanılan kaynaklara, bu kaynakların güvenilirliğinin ya da ulaşılan bilgilerin doğruluğunun sorgulanmasına ilişkin sınıflarda herhangi bir diyaloga rastlanmamıştır. Gözlem bulgularına göre, öğretmenler tarafından ödevlerin; sınıf içinde bilgiye ulaşma, bilginin doğruluğunu sorgulama, ulaşılan bilgilerin kaynağını belirtme, kullanılan

kaynağın güvenilirliğini sorgulama vb. eğilimlerin gelişmesi için bir araç olarak kullanılmadığı söylenebilir.

Gözlem süresi boyunca, öğretmenlerin sınıflarda doğrudan bilginin doğruluğunun sorgulanmasını hedefleyen herhangi bir etkinlik gerçekleştirdikleri gözlenmemiştir. Öğretmenlerin, programda yer alan etkinlikleri gerçekleştirirken ise sözü edilen davranışları göstermelerine bağlı olarak bilginin doğruluğunun sorgulandığı bir sınıf ortamı yaratamadıkları söylenebilir.

3.5.4. “Neden-Kanıt Aramayı” Desteklediği/Engellediği Gözlenen Davranışlara İlişkin Bulgular

Çizelge 25’de, ilköğretim öğretmenlerinin “neden-kanıt aramayı” destekleyen davranışları sunulmaktadır.

Çizelge 25. Öğretmenlerin “Neden-Kanıt Aramayı” Destekleyen Davranışları

Temalar	FT	M	S	SB	T
Öğrencilere, görüşlerini, kanıt-neden sunarak açıklayacakları sorular sorma	*	-	-	*	-
Öğrencilerden, düşüncelerini, sınıfta okunan bir metne/gerçekleştirilen bir etkinliğe gönderme yaparak desteklemelerini isteme	*	-	-	*	-
Konuyu, önceki konularla ve günlük yaşamla ilişkilendirme	*	-	-	*	-
Bir durumun gerekçeler sunularak, nedenler gösterilerek, kanıtlar aranarak açıklanmasına olanak sağlayacak materyal kullanma/etkinlik gerçekleştirme	*	-	-	-	-

Çizelge 25 incelendiğinde, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, sınıflarında, “neden-kanıt aramayı” destekleyen bazı davranışlar gösterdikleri; Matematik, Sınıf ve Türkçe Öğretmenlerinin ise “neden-kanıt aramayı” destekleyen hiç bir davranış göstermedikleri görülmektedir.

Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, “neden-kanıt aramayı” destekleyen davranışlarından biri, öğrencilere, görüşlerini nedenler ve kanıtlar geliştirerek sunmalarını gerektirecek sorular sormalarıdır. Bu davranışa paralel olarak öğretmenler, öğrencilerden, okunan bir metne ya da gerçekleştirilen bir etkinliğe gönderme yaparak düşüncelerini desteklemelerini de istemektedir. Her iki öğretmenin sınıfında da gözlenen bir başka davranış, işledikleri konuyu, önceki konularla ve günlük yaşamla

ilişkilendirmeye çalışmalarıdır. Öğretmenlerin bu davranışı, öğrenciler tarafından konuların, önceki bilgilerle ve günlük yaşamla neden-sonuç ilişkilerinin kurularak öğrenilmesi açısından önemlidir. Ayrıca Fen ve Teknoloji öğretmeninin, bilgilerin altında yatan nedenlerin-kanıtların sorgulanmasına; bilgi ve görüşlerin neden ve kanıtlara bağlı olarak açıklanabilmesine-savunulabilmesine olanak sağlayacak etkinlikler düzenlediği ve bunun için uygun araç-gereç ve materyallerden yararlandığı gözlenmiştir.

Gözlenen derslerde öğretmenlerin “neden-kanıt aramayı” destekleyen davranışlarına ilişkin örnekler şöyledir:

[SB - Öğretmen “Tabloya baktığımızda aslında Yunanlıların kazanacağı açık. Çünkü daha çok malzemeye sahipler. Ama buna karşın Türklerin kazanma şansı hiç mi yok sizce? Neden?” diye sorar.]

[FT - Öğretmen sınıfta yapılan bir etkinlikten sonra “Etkinlikten çıkardığınız sonuca göre kitapları süngerin üzerine yatay koyarsak mı dikey koyarsak mı sünger daha çok çöker? Neden?” diye sorar. Öğretmen soruya yalnızca yatay ya da dikey biçiminde yanıt veren öğrencilere “Ama neden?” diye sorar ve gerekçelerini açıklamalarını ister.]

[FT - Öğretmen basıncın ağırlıkla doğru, yüzey alanı ile ters orantılı olduğunu ispat eden bir etkinliğin ardından tahtaya bir şekil çizer ve öğrencilere “Taban alanları eşit, ağırlıklar B’de fazla. Hangisinin basıncı daha fazla? Neden?” diye sorar.]

[SB - Öğretmen “şurada kritiğini yapacağımız bir paragraf var” der. Kitaptan, Oğuz Kağan Destanı’ndan bir alıntıyı okutur ve “Kağan, kurultay-şenlik tertip etmiş. Halkı neden toplamış olabilir?” der.]

[SB - Öğretmen, Osmanlı’daki divan üyelerinin görevlerine ilişkin yapılan etkinlikte “Bugün bu görevi hangi kurum/kuruluş/bakanlık üstleniyor” gibi sorular sorar.]

[FT - Öğretmen “Katılar basıncı iletir mi?”, “Sıvılar basıncı iletir mi?”, “Sıvıların basıncı nelere bağlıdır”, “Sıvının cinsinde değişiklik olursa basınç da değişir mi?”, “Derinlikle basınç doğru orantılı mıdır?”, “Basıncın ağırlıkla ve yüzey alanı ile ilişkisi nasıldır?” vb. soruların kanıt ve nedenlere dayandırılarak açıklanmasına olanak sağlayacak materyal kullanır ve bunlar aracılığı ile etkinlikler gerçekleştirir.]

Sözü edilen davranışların yanı sıra, gözlem sürecinde öğretmenlerin, neden kanıt aramayı destekleyen davranışların olumsuz biçimlerini gösterdikleri de belirlenmiştir. Bu yönüyle ilgili davranışların NKA boyutunu doğrudan engellediği söylenebilir. Ayrıca gözlem verilerinin analiz edilmesi sonucunda, öğretmenlerin, NKA boyutunu dolaylı ya da örtük olarak engelleyebilecek bazı davranışlar gösterdikleri de belirlenmiştir. Birbirini

tetikleyen, biri diğzerinin oluşmasına neden olabilen bu davranışlar aşağıda sunulmaktadır:

Türkçe Öğretmeninin sınıfında gözlenen ve “neden-kanıt aramayı” engelleyebilecek davranışlardan biri, **öğrenciler tarafından sunulan tutarsız, mantıksız, ilgisiz, neden-sonuç ilişkisi olmayan ifadeleri duymazdan gelme, bunlara dönüt vermemedir.** Öğretmenin, bir görüşün nedeni olarak sunulamayacak ilgisiz bir gerekçeye ya da bir sorunun yanıtı olarak sunulamayacak ilgisiz bir ifadeye hiçbir tepki vermemesi; sınıf içinde, tutarlı, mantıklı, bütüncül ve neden-sonuç ilişkilerine dayalı bir diyalogun oluşmasını önlemektedir. Bu yönüyle davranışın, öğrencilerde ilişkisel düşünmenin gelişmesini, sınıf ortamında odaklı düşünmenin göstergesi olabilecek “ilgili konuşma, soruya uygun yanıt verme vb.” davranışların oluşmasını da engelleyebileceği söylenebilir. Sınıf Öğretmeninin, öğrencilere, **aynı anda birden fazla bilişsel işlemle uğraşmalarını gerektirecek yönergeler verdiği** gözlenmiştir. Öğretmenin bu davranışının sonucu olarak, öğrencilerin, aynı anda, örneğin, bir yandan bir sorunun çözümünü defterlerine yapmaya çalıştıkları bir yandan da bir başka soruyu tahtada çözmeye çalışan arkadaşlarının izlediği çözüm yolunu takip etmeye çalıştıkları görülmüştür. Sözü edilen iki davranışa bağlı olarak, sınıflarda, öğrencilerin öncelikle, birbirlerinin sundukları nedenleri dinledikleri, ardından bu nedenlerin tutarlılığını, mantıklılığını, ikna ediciliğini değerlendirdikleri; birbirlerinin sözlü ifadelerindeki varsayımları (ön kabulleri) fark ettikleri, bir işlemin çözümünden çok çözüm yoluna odaklandıkları bir ortamın oluşmadığı söylenebilir.

Gözlenen derslerde öğretmenlerin “neden-kanıt aramayı” engelleyen davranışlarına ilişkin örnekler şöyledir:

[T - Sınıfta bir şiir beş kez okunduktan sonra öğretmen “Bu şiirde ne anlatılmış?” diye sorar. Öğrenci “Benzetmelerden yararlanılmış” biçiminde yanıt verir. Öğretmen bu yanıtta hiçbir tepki vermez. Ardından öğretmen “Şiirin başlığıyla (Soylu Bilge Ağacı) içeriği arasında nasıl bir ilişki var?” diye sorar. Bir öğrenci “öğretmenim, büyüyünce biz onun meyvelerinden alıyoruz.” der. (Başlıktaki “ağaç” sözcüğü öğretmeni temsil etmek amacıyla kullanılan bir benzetmedir.) Öğretmen bu yanıtta da hiçbir tepki vermez. Ardından öğretmen “Hadi bakalım kitaları açıklayalım ve benzetmeleri bulalım” der. Söz alan bir öğrenci benzetme yapılan sözcükleri söyler. Sözcüklerin neden dolayı neye benzetildiğine ilişkin öğrenci açıklama yapmaz, öğretmen de soru sormaz.]

[S - Öğretmen, önce, öğrencilerden kitapta yer alan bir problemi çözmelerini ister. Aynı zamanda, aynı problemi çözmesi için bir öğrenciyi de tahtaya kaldırır. Diğer öğrencilere “Bir taraftan arkadaşınızı izleyin, bakalım problemi nasıl çözecek” der.]

[S - Öğretmen problem çözmesi için bir öğrenciyi tahtaya kaldırır. Diğer öğrencilere ise “Biz üçüncü soruyu çözüyoruz tahtada, siz ikinciye tamamlayın bu sırada” der.]

[S - Bir öğrenci tahtada bir problemi çözmeye çalışırken öğretmen sınıfa “Siz kaç buldunuz?” der.]

Sınıf Öğretmeninin dersinde gözlenen ve NKA boyutuna ilişkin eleştirel düşünmenin oluşmasına engel olabilecek bir başka davranış ise, **öğrencilere, sundukları bilgilerin/görüşlerin altında yatan nedenlere ilişkin açıklama yapma fırsatının verilmemesidir.** Öğretmenin, sınıfta sorduğu (kavramsal bilgi boyutundaki ve kavrama-uygulama düzeyindeki) çoktan seçmeli sorulara ilişkin, öğrencilerden, yalnızca doğru seçeneği belirtmelerini istediği, seçtikleri yanıtları gerekçelendirmelerini istemediği; kendi sunduğu yanıtları da gerekçelendirmediği dikkat çekmiştir. Benzer bir davranış olarak, Matematik, Sınıf ve Türkçe Öğretmenlerinin, sınıfta, **yanlış olduğu yönünde dönüt verdikleri ifadelerin/yanıtların neden yanlış olduğuna ilişkin açıklama yapmadıkları, öğrencilerin birbirlerine açıklama yapmalarına da izin vermedikleri** gözlenmiştir. Sözü edilen davranışlar, öğrencilerin, bilgileri, altında yatan nedenleri/kanıtları sorgulamadan, ezberleyerek öğrenmelerine neden olabileceği gibi birbirlerinden öğrenmelerini, birbirlerinin düşünme süreçleri üzerinde düşünmelerini de engelleyebilir.

Araştırma bulgusuna paralel olarak, Çiçek-Akkuzu (2006) da tez çalışmasında gerçekleştirdiği gözlem verilerine göre, ortaöğretim kurumlarında görev yapan 10 matematik öğretmenin hiçbirinin “konu öğretiminde cevabı söyleyen öğrencilere nedenini sorma” davranışını göstermediğini belirlemiştir.

Gözlenen derslerde öğretmenlerin “neden-kanıt aramayı” engelleyen davranışlarına ilişkin örnekler şöyledir:

[S - Öğretmen sınıfta konuyla ilgili izlettiği bir videonun ardından öğrencilere çoktan seçmeli sorular sorar. Sorduğu soruların birisine yüksek sesle ve hep bir ağızdan öğrencilerin çoğu “A” bazıları “B” iki öğrenci ise “C” diye bağırırlar.

Öğretmen “A diyenler” “B diyenler” “C diyenler” diye sorar ve öğrenciler az önce söyledikleri seçeneklere göre parmak kaldırır. Öğretmen “doğru yanıt C” der. Öğretmen (A ve B seçeneklerinin doğru olduğunu düşünen öğrencilere gerekçelerini sormadan) bir başka soruyu okur. Bu soru için ise sınıfın çoğunluğu A, yalnızca bir öğrenci ise B diye bağırır. Öğretmen “doğru yanıt A” der ve (B seçeneğinin doğru olduğunu düşünen öğrenciye gerekçesini sormadan) videoyu izletmeye devam eder.]

[S - Öğretmen toplama işlemi yapması için bir öğrenciyi tahtaya kaldırır. Öğrenci tahtada işlemi yapmaya çalışırken öğretmen sınıfa “siz kaç buldunuz?” diye sorar. Sınıftan doğru ve yanlış yanıtlar gelir. Tahtadaki öğrenci, işlemin sonucunu 140 bulmuştur. Öğretmen “doğru yanıt 150” der ve öğrencinin yerine oturmasını ister.]

[S - Öğretmen, bir konunun sonunda, o konuya ilişkin değerlendirme etkinliği kapsamında öğrencilere kitapta yer alan “En kolay öğrendiğiniz konu hangisi, neden?, En zor öğrendiğiniz konu hangisi, neden?” sorularını sorar. Öğrencilerden soruya tepki gelmeyince “Konularımızı ben bi söyleyeyim; (...), kolay öğrendik mi?” der. Bazı öğrenciler hep bir ağızdan “Evet”, bazıları “... konularını zor öğrendim” derler. Öğretmen “Ben konuları tekrar söylüyorum, siz kolay öğrendiyeniz konuyu yazıyorsunuz kitabınıza” der. Bir öğrenci “bana hepsi kolay geldi, sadece ‘hepsini’ diyebilir miyim?” der. Öğretmen sınıfa “hepsi kolaysa sizin için ‘hepsi’ demeniz yeterli sadece” der ve diğer konuya geçer.]

[T - Öğrencilerin, sırayla, sözcükleri aldıkları eklerle göre analiz ettikleri bir etkinlikte, öğretmen sözcüğü yanlış analiz eden öğrencilere yalnızca “yanlış, otur” gibi dönütler verir. Diğer öğrenciler ise sözcükleri yanlış analiz eden bu arkadaşlarına hemen “Çünkü o, isimden fiil yapan ek almış”, “Hayır! orda –lik (eki) isimden isim yapıyor; (sözcük) -lik (eki) alınca sonuna –mek –mak getir, fiil mi oluyor!” gibi açıklamalarda bulunurlar. Öğretmen ise (kendisi bu açıklamaları yapmadığı gibi) öğrencilere “tamam yorum yapmayalım” der ve öğrencileri susturur.]

Gözlem sürecinde, öğrencilere, **bir görüşün kanıtlar ve nedenler gösterilerek savunulmasını hedefleyen herhangi bir ödev verildiği gözlenmemiştir. Verilen ödevlerin sınıf içinde neden-kanıt aramaya hizmet eder biçimde tartışıldığı ya da kontrol edildiği de gözlenmemiştir.** Kısaca gözlem verilerinin analiz edilmesi sonucunda, öğretmenlerin, ödevlerle, sınıfta neden-kanıt arama eğilimini geliştirmeyi hedeflemedikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin neden-sonuç ilişkilerinin, kanıtların, varsayımların sorgulanmasına; görüşlerin gerekçeler sunularak savunulmasına; sözlü ya da yazılı materyallerin, kanıtların varlığı ya da yokluğu açısından incelenmesine; kanıtların belli ölçütler doğrultusunda değerlendirilmesine hizmet etmesi amacıyla **öğretim programının dışında, sınıfa (çatışmalı) bir içerik ya da materyal getirdikleri gözlenmemiştir.**

Gözlem sürecinde, Fen ve Teknoloji Öğretmeni dışındaki diğer öğretmenlerin **sözü edilen amaçlara hizmet eden herhangi bir etkinlik**

uyguladıkları gözlenmemiştir. Ayrıca Sınıf Öğretmeninin ve Türkçe Öğretmeninin, **öğretim programında yer almasına karşın, sınıflarında, bir işlemin; bütünün parçalara ayrılması yoluyla çözümlenmesine hizmet eden etkinliklere yer verirken; parçalardan bütüne ulaşılması yoluyla çözümlenmesine hizmet eden etkinliklere yeterli zaman ayırmadıkları gözlenmiştir.** Oysa gözlenen durumlarda, öğretim programına göre konu, birbirinin sağlaması olan iki işlemden oluşmaktadır. Öğretmenlerin, tümevarımsal bir sorgulama sürecine hizmet eden, yani işlemin tümevarımcı bir sonucu test edip etmediğine olanak sağlayan etkinliklere sınıflarında zaman ayırmamaları, öğrencilerin işlemin sağlamasını yaparak, işleme ilişkin neden sonuç ilişkilerini sorgulamalarını önleyebilir. Kaldı ki gözlem sürecinde öğrencilerin, kendilerinden istenen görevi tündengelim yoluyla gerçekleştirme konusunda görece başarılı olurken, tümevarım yoluyla çıkarım yapma konusunda yetersiz oldukları dikkat çekmiştir. Kısaca öğretmenlerin ilgili davranışı, işlemin tek yönlü olarak en kısa zamanda çözümlenmesine odaklandıkları; işlemin çift yönlü, neden-sonuç ilişkilerine bağlı olarak çözümlenmesini önemsemedikleri biçiminde yorumlanabilir.

Gözlenen derslerde öğretmenlerin “neden-kanıt aramayı” engelleyen davranışlarına ilişkin örnekler şöyledir:

[T - Öğretmen, “Dilbilgisi: Yapım Eki-Çekim Eki” konusunda, iki saatlik dersin yaklaşık 65 dakikasında, öğrencilerden, verdiği sözcükleri eklerle ayırmalarını (örneğin, ... sözcüklerini yapım ve çekim eklerine göre ayırın); 10 dakikasında ise belirlediği ekleri alan sözcüğü oluşturmalarını (örneğin, isimden fiil türemiş olan sözcükler yazın) ister. Öğretmen sınıfta, öğrencilerin sözcüklerden eklerle ulaşmaları için dört etkinlik, eklerden sözcüklere ulaşmaları için ise bir etkinlik gerçekleştirir. Dersin 65 dakikasında gerçekleştirilen etkinliklerde öğrencilerin yaklaşık %60’ı, 10 dakikasında gerçekleştirilen etkinlikte ise yaklaşık %10’u başarı gösterir.]

[S - Öğretmen, “Problem çözme ve problem kurma” konusunda, bir saatlik dersinin yaklaşık 35 dakikasında, öğrencilerden kitaptaki “problemleri çözme”lerini ister. (Örneğin, $100+100+30+5=?$; $100-50-50-20-10-5-1-1-1=?$ gibi). Dersin son 4-5 dakikasında ise konunun “problem kurma” aşaması için öğretmen önce “Problem kurmaya zamanımız kalmadı, isteyen kendisi problem kurabilir, ne yapacaksınız; verilen-istenen-çözüm” açıklamasını yapar. 5-10 saniyelik sessizlikten sonra öğretmen problem kurması için bir öğrenciyi tahtaya kaldırır. Ancak problemi kendisi söyler ve öğrenciden tahtaya yazmasını ister. Sınıftaki diğer öğrencilere ise “Örnek probleminizi kendiniz kurun, kuramayanlar Ece’nin tahtada kurduğunu defterine yazabilir” der. Öğrenciler tahtadaki problemi defterlerine yazar.]

Bilgin ve Eldeleklioğlu (2007) tarafından gerçekleştirilen nitel araştırma, öğretmenlerin sınıflarda BDGS ve NKA boyutlarına ilişkin gösterdikleri belirlenen eleştirel düşünmeyi engelleme davranışlarının, öğrenciler üzerindeki yansımaları örneklendirmesi açısından dikkat çekicidir. Eğitim Fakültesi PDR bölümünde okuyan 39 öğrenci ile çalışılan araştırmada, katılımcıların eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, çalışmanın amacına uygun olarak belirlenen beş konunun, beş hafta boyunca, sınıf ortamında 50'şer dakikalık ders saatlerinde tartışılması için beşer kişilik iki tartışma grubu oluşturulmuş; birinci gruptan verilen konuyu savunması, ikinci gruptan ise aynı konuda karşı savunma geliştirmesi istenmiştir. Elde edilen verilerin, araştırmacıların daha önceden belirlediği kategorilere göre içerik analiziyle çözümlenmesi sonucunda; öğrencilerin tezlerini savunurken en çok “duygusal konuşma” (148 cümle; % 43.27), daha sonra ise “mantıklı konuşma” (107 cümle; % 31.28) kategorisinde konuştukları görülmüştür. “Belgelere dayanarak konuşma” (68 cümle; % 20.88) ve “kişiden alıntı yaparak konuşma” (19 cümle; % 5.5) kategorisinde yapılan konuşmaların oranı ise oldukça düşüktür.

3.5.5. “Açık Fikirliliği” Desteklediği/Engellediği Gözlenen Davranışlara İlişkin Bulgular

Çizelge 26’da, ilköğretim öğretmenlerinin “açık fikirliliği” destekleyen davranışları sunulmaktadır.

Çizelge 26. Öğretmenlerin “Açık Fikirliliği” Destekleyen Davranışları

Temalar	FT	M	S	SB	T
Sınıf ortamında farklı bakış açılarının ortaya çıkmasına olanak sağlayacak sorular-problemler seçme	–	–	–	*	–
Farklı görüşleri dinlemeye istekli olduğunu sözlü olarak ve beden dili ile gösterme	–	–	–	*	–

Çizelge 26 incelendiğinde, yalnızca Sosyal Bilgiler Öğretmeninin, sınıfında, “açık fikirliliği” destekleyen bazı davranışlar gösterdiği; Fen ve Teknoloji, Matematik, Sınıf ve Türkçe Öğretmenlerinin ise “açık fikirliliği” destekleyen hiç bir davranış göstermedikleri görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmeninin, “açık fikirliliği” destekleyen davranışlarından biri, sınıf ortamında farklı bakış açılarının ortaya çıkmasına olanak sağlayacak sorular-problemler üretmesidir. Ayrıca öğretmen, sınıfta farklı görüşleri dinlemeye istekli olduğunu gerek beden dili ile gerekse sözlü olarak ifade etmektedir. Bu davranışlarla öğretmenin, farklı bakış açılarının, düşüncelerin ve yorumların ortaya çıktığı bir sınıf ortamı yaratmaya çalıştığı söylenebilir.

Gözlenen derslerde öğretmenlerin “açık fikirliliği” destekleyen davranışlarına ilişkin örnekler şöyledir:

[SB - Öğretmen “Mete babasını öldürmüş, peki neden öldürmüş olabilir, toplumsal açıdan-etik açıdan bu doğru mu, nasıl değerlendiriyorsunuz bunu?” diye sorar. Öğrencilerden bu soruya “Yönetemiyorsa öldürmüştür.”, “Babası belki halkına ihanet etmiştir, bu nedenle öldürmüş olabilir.” gibi yanıtlar gelir. Öğretmen ise “Arkadaşlarınız bunları dedi, peki, öldürtmesi için böyle bir neden savunulabilir mi?” vb. sorular sorar.]

[SB - Öğretmen kitabı işaret ederek “Şurada kritiğini yapacağımız bir paragraf var” der. Bir öğrenciye Oğuz Kağan Destanı’ndan bir alıntı okutur ve “Kağan, kurultay-şenlik tertip etmiş. Halkı neden toplamış olabilir?” diye sorar. Bir öğrenci soruya “Emirler vermek için” der. Öğretmen “Ne emri?” diye sorar...Diğer bir öğrenci “Öğüt vermek için” der. Öğretmen “Öğüt vermek için mi toplamıştır? Peki ne için toplamasını isterdiniz? Siz nasıl yönetilmek istersiniz, biraz da bu taraftan düşünün bakalım” der. Bir öğrenci “birlik olabilmek, halkına danışmak için toplamış olabilir” der. Öğretmen “Peki hangi yönetim şeklinin ipucunu görüyoruz burda” diye sorar ve öğrencileri “Demokrasi” yanıtına ulaştırır. Öğrencilere “demokratik toplumların özellikleri”ne ilişkin sorular sorar.]

[SB - Öğretmen, farklı görüşlerle açıklanabilecek sorular yönelttiğinde ya da öğrencilerin birbirlerinin görüşlerini tekrar ettikleri durumlarda öğrencilere, “farklı yorumu olan var mı?”, “güzel, başka?”, “başka nasıl bakabiliriz bu konuya”, “farklı ve yaratıcı yanıtlar geliştirmeniz çok hoşuma gitti”, gibi ifadeler kullanır. Ayrıca öğrencilerin yanıtları yetersiz olsa bile farklı görüşlerin oluşturulması için öğrencilere “çak!”, “çok güzel!”, “benim öğrencilerim ne güzel düşünüyorlar böyle”, “performansından çok memnunuz, çok iyi” gibi ifadeler ve bu ifadeleri destekleyen beden dili kullanır.]

Sözü edilen davranışların yanı sıra, gözlem sürecinde öğretmenlerin, açık fikirliliği destekleyen davranışların olumsuz biçimlerini gösterdikleri de belirlenmiştir. Bu yönüyle ilgili davranışların AF boyutunu doğrudan engellediği söylenebilir. Ayrıca gözlem verilerinin analiz edilmesi sonucunda, öğretmenlerin, AF boyutunu dolaylı ya da örtük olarak engelleyebilecek bazı davranışlar gösterdikleri de belirlenmiştir. Birbirini tetikleyen, biri diğerinin oluşmasına neden olabilen bu davranışlar aşağıda sunulmaktadır:

“Açık fikirliliği” engelleyebilecek davranışlardan biri, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenlerinin, **sınıflarına, kendi ön yargılarını - kalıp yargılarını yansıtmaları; öğrencileri, kendi ön yargıları - kalıp yargıları ile yönlendirmeleri ya da değerlendirmeleridir.**

Gözlenen derslerde öğretmenlerin “açık fikirliliği” engelleyen davranışlarına ilişkin örnekler şöyledir:

[SB - Öğretmen, bir öğrenciye, verdiği yanıtın sonra, “Aferin Kemal! Kemal bence hukukçu olabilir.” der. Öğrenci “Ben müzisyen olmak istiyorum öğretmenim.” der. Öğretmen, “Sen beni dinle, hukukçu ol, senin bu işi yapabilecek çok yeteneğin var, hem de senin geleceğin için hukukçu olman çok daha iyi olur” der. Öğrenci “Öğretmenim ama ben müziği çok seviyorum, enstrüman da çalıyorum, öğreniyorum yazları, hem şarkı da söylüyorum” der. Öğretmen “O zaman hukukçu müzisyen olursun sen de” der.]

[S - Öğretmen konuyla ilgili bazı kavramlar söyler ve öğrencilerden defterlerine kavramların resimlerini çizmelerini ister. Bu süreçte bir öğrenci “Ay’ı ne renk çizebiliriz öğretmenim” diye sorar. Öğretmen gümüş rengi çizin, aslında güneş ve ay renksizdir” der. Bu yanıt üzerine bazı öğrenciler birbirlerinden gümüş renkli kalem isterler, kendi seçtikleri rengi silerler ve ayı gümüş rengine boyarlar.]

[S - (Teneffüste iki erkek öğrencinin kavga etmesi sonucu birinin yüzünde küçük bir yara oluşmuştur.) Yaralanan öğrenci dersin başında öğretmenden tuvalete gitmek için izin ister ve koşarak sınıftan çıkar. Öğretmen, (panikle), “Hemen arkadaşınıza peçete götürün!” der. Ön sırada oturan bir kız öğrenci hemen peçeteyi alır ve koşarak sınıftan çıkar. Öğretmen kız öğrencinin arkasından (kızarak) “Kızım, sen erkekler tuvaletine girebilir misin?” der. Bir erkek öğrenciye “Sen git hadi, arkadaşını da çağır sınıfa!” der.]

[T - Bir öğrenci, gözlem yapılan okula, bir başka okuldan yeni nakil olmuştur. Öğretmen, sınıftaki öğrencilere (yeni gelen arkadaşlarına yardımcı olmalarını istemek amacıyla) “Sizde sık gözlemlediğim bir şey var; sizde birlik yok! Arkadaşınıza eminim okula alışması konusunda çok yardımcı olursunuz!” der.]

Sınıflarda gözlenen ve “açık fikirliliği” engelleyebilecek bir başka davranış, **bir konuya ilişkin bilgisini ya da görüşünü sunmak isteyen öğrencilerden en fazla üç öğrenciye söz hakkı verilmesidir.** Özellikle Sınıf ve Türkçe Öğretmenlerinin, derslerinde, hemen her konuda, yalnızca üç-dört bilginin ya da görüşün ifade edilmesine izin verdikleri gözlenmiştir. Bu durumda, çoğu zaman ısrarla “ifade edilenlerden farklı bir bilgi ya da görüş” belirtmek için söz almak isteyen diğer öğrencilere (yaklaşık altı-yedi öğrenci) söz hakkı verilmemektedir. Sınıflarda üç-dört öğrencinin kendisini ifade etmesinin hemen ardından bir başka konuya, etkinliğe ya da soruya geçildiği gözlenmiştir. Öğretmenin bu davranışı, sınıf ortamında farklı bakış açılarının, düşüncelerin ve görüşlerin oluşmasını/dile getirilmesini olumsuz yönde

etkileyebilir. Bir konuya ilişkin farklı bakış açılarının üretilmediği sınıf ortamlarında ise “farklı görüşleri dikkate alma, farklı görüşlere değer verme” gibi eğilimlerin gelişmesi beklenemez.

Gözlem yapılan sınıflarda, öğretmenlerin, **etkinlikler kapsamında verdikleri görevleri yerine getirmeleri için öğrencilere, gereksinim duydukları süreyi vermedikleri** dikkat çekmiştir. Çoğu kez öğrencilerin, öğretmenlerinden, “görevi gerçekleştirmek için verdiği süreyi” uzatmasını istedikleri dikkat çekmiştir. Buna karşın öğretmenlerin, öğrencilerden görevle ilgili sunumlarını yapmalarını istedikleri gözlenmiştir. “Açık fikirliliği” desteklemek için öğretmenden örneğin öğretimi planlarken-uygularken-değerlendirirken ya da sınıf kurallarını belirlerken öğrencilerin görüş ve önerilerine başvurması; bu süreçlere öğrencilerle birlikte karar vermesi beklenir. Bu davranış, öğrenci görüşlerine değer verildiğinin en temel göstergesidir. Gözlem bulgusuna göre, öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama konusunda öğrenci özelliklerini dikkate almadıkları gibi, öğrencilerin bu sürece ilişkin görüş ve önerilerine de kapalı oldukları söylenebilir. Kısaca davranış, öğrencilere, görüşlerine değer verilmediği yönünde örtük mesaj vermesi açısından “açık fikirliliği” engelleyebilir.

Sınıf ve Türkçe öğretmenin “açık fikirliliği” engelleyebilecek davranışlarından biri de, BDGS boyutunda da ifade edilen, **açık uçlu sorulara, tek bir doğru yanıt araması ve ilk yanıtta doğru yanıtı ulaşmayı yüceltmesidir**. Öğretmenin, sorduğu soruya ilişkin tek bir doğru yanıtı ulaşılmasını ve bu yanıtın söz verdiği birinci öğrenci tarafından ifade edilmesini önemsemesi, öncelikle aynı konuda farklı bilgi ya da görüş sunmak isteyen diğer öğrencilerin söz alamadığı bir sınıf ortamı yaratmaktadır. Davranışın, öğrencilerin “sözü ilk alan olmak” için uğraştığı, sözün kendisine verilmesi halinde düşüncesini iyi ifade etmek için hazırlandığı rekabetçi bir sınıf ortamının oluşmasına neden olduğu söylenebilir. Ayrıca davranışın, öğrencilerin birbirlerini dinledikleri; birbirlerinin yanıtlarından öğrendikleri, görüş ve düşüncelerinden beslendikleri; birbirlerinin yanıtları üzerinde düşündükleri ve bu yanıtları değerlendirdikleri bir sınıf ortamının oluşmasını engellediği de söylenebilir. Veznedaroğlu

(2007) da ilgili öğretmen davranışının verdiği örtük iletiye bağlı olarak, öğrencilerin “hızlı olanın kazanacağını” öğrendiklerini belirtmektedir.

Gözlenen derslerde öğretmenlerin “açık fikirliliği” engelleyen davranışlarına ilişkin örnekler şöyledir:

[S- Öğretmen, sınıf içinde okunan bir şiire ilişkin “Şiirdeki abartı ifadeleri neler?” diye sorar. Söz alan iki öğrenci, “Rüya merdiveniyle göğe tırmanmak”, “Ay dedenin kabuğunun soyulması ve başucuna koyulması”, “Yıldızları toplayıp heybeye koymak”, “Güneşi ele almak” yanıtlarını verir. Öğretmen bu yanıtlardan sonra “Başka abartı ifadesi kalmadı bence!” der. Sınıftaki pek çok öğrenci yüksek sesle “Bir tane daha var öğretmenim!” diye bağırır. Öğretmen ise yüksek sesle “Dördüncü etkinliğe geçiyoruz!” diye bağırır.]

[T- Öğretmen sınıf içinde okunan bir şiire ilişkin “Şiirdeki anahtar kelimeler nelerdir?” diye sorar. Söz alarak ve almadan konuşan ilk üç öğrenci “Öğretmen, bilgi, sevgi” yanıtlarını verir. Öğretmen “Bu üç tanesi yeterli!” der. Ancak öğrenciler hala söz istemekte, yüksek sesle “Öğretmenim” diye bağırılmakta ya da söz almadan farklı sözcüklerle soruyu yanıtlamaktadır. Öğretmen ise bu sırada kitaba bakmaktadır.]

[T- Öğretmen, bir paragrafı işaret ederek, öğrencilerden “Hadi bakalım paragraftaki yapım eki alan sözcüklerin altını çiziniz. Az sonra altını çizdiğiniz sözcüklerdeki eklerin türlerini de soracağım ama” der. (Öğretmen öğrencilere bu görev için ne kadar süre verdiğini belirtmez) Öğretmen 4 dakika sonra “Hangi sözcükleri buldunuz, söyleyin bakalım” der. Üç-dört öğrenci “Öğretmenim biraz daha bekleyin” der. Öğretmen “Hadiiii, tamam” der. Görevi yerine getiren bazı öğrenciler hep bir ağızdan belirledikleri sözcükleri ve eklerini söylerler. Öğretmen dört sözcük ifade edildikten sonra “Tamam bitti, yeni etkinliğe geçiyoruz!” der. Sınıftaki pek çok öğrenci “(Paragrafta) yapım eki alan bir sözcük daha var öğretmenim” diye bağırır. Öğretmen “söylendi hepsi” der, bu öğrencilere söz hakkı vermez ve diğer etkinliğe geçer.]

[T- Öğretmen sınıf içinde okunan bir şiire ilişkin “Şiirde yakın-eş anlamlı geçen kelime var mı?” diye sorar. Bir öğrenci “Işık - şavk” der. Yedi-sekiz öğrenci “Şiirde bir tane daha eş anlamlı kelime var” diye yüksek sesle bağırır. Öğretmen “Bu kadar” der.]

[S- Öğretmen kitaptan bir soru okur ve öğrencilerden yanıtlamasını ister. Öğretmen soruya yanıt veren ilk öğrenciden sonra “Güzel, bugünün mesajı bu!” der. Soruya yanıt vermek isteyen yaklaşık 10 öğrenci ise “Öğretmenim” diye yüksek sesle bağırarak söz almak ister.]

[T- Öğretmen, öğrencilere “Şimdi de fiilden türemiş fiil yazmanızı istiyorum, en çok sözcük yazana artı vereceğim” der. (Öğretmen öğrencilere bu görev için ne kadar süre verdiğini belirtmez.) Öğretmen 3-4 dakika sonra “Hadi bakalım, başla İrem” der. Sınıftaki pek çok öğrenci “Öğretmenim daha yazamadık, biraz daha zaman verin” gibi cümleler kurar. Öğretmen “Tamam ne kadar yazdıysanız artık...” der (ve öğrencilerden sırayla yazdıkları sözcükleri okumasını ister). (Okunan sözcükleri dinlemeleri beklenen) öğrencilerin çoğu hala kendilerine verilen görevi yapmaya çalışırlar.]

[S- Öğretmen, işlenen konuyu “Sonuç olarak tanımadığımız kişilerle konuşmayacağız” diyerek özetler ve “şimdi bu (işlenmekte olan) konuyu ‘trafik kuralları’ konusuyla birleştireceğiz, sonuç olarak bu iki konuyu özetleyelim, sadece bir cümle istiyorum, onu da Elif’ten istiyorum” der. Sınıftaki beş-altı öğrenci “Öğretmenim ben başka bir şey söyleyeceğim”, “Öğretmenim ben de özetleyeyim” gibi cümleler kurar. Öğretmen “Arkadaşınızın söylediği doğru çocuklar, hadi şimdi yeni konuya geçiyoruz” der.]

[T- Öğretmen dersin girişinde dikkat çekmek için bir öykü anlatır ve ardından “Öykü ne diyor?” diye sorar. Yedi-sekiz öğrenci söz ister. Öğretmen bir öğrenciye söz verir. Öğrenci soruyu yanıtladıktan sonra öğretmen, “Bu öyküyü size bir kez daha anlatmışım. Aynı soruyu o zaman da sormuştum. Bir sürü şey söylemişsiniz. Bu sefer ilk yanıtta doğru yanıt geldi. Aferin. Artı verdim sana” der. Sınıfta soruya ilişkin konuşmak isteyen altı-yedi öğrenci ise hala ısrarla söz almak ister.

Sınıf Öğretmeninin “açık fikirliliği” engelleyebilecek davranışlarından biri de, **sınıfı yönetmesinden kaynaklanan bazı sorunları, öğrencilere söz hakkı vermeyerek çözmeye çalışmasıdır.** Sınıf içinde bir öğrenci bilgisini ya da görüşünü sunarken, diğer öğrencilerin söz almak için “öğretmenim” diyerek bağırdıkları, gürültü yaptıkları ya da kendi aralarında arkadaşlarının sunduğu yanıt hakkında konuştukları durumlarda, öğretmenin öğrencilere örneğin, “Ama bak konuşturmadın arkadaşını, sana söz hakkı yok!” gibi ifadeler kullandığı gözlenmiştir. Öğrencilere bilgi ve görüşlerini sunmaları için izin vermemek sınıf yönetiminden kaynaklanan sorunları çözmeyeceği gibi, sınıf içinde “açık fikirliliğin” oluşmasını da engeller. Ayrıca öğretmenin **sınıf içinde söz almayan, sessiz kalan ya da doğrudan kendisine sorulan soruyu yanıtlayamayan öğrencilere örneğin [S- “Serhat bu konuda hiç konuşmadın, kitap defter de getirmemişsin”] gibi ifadeler kullandığı gözlenmiştir.** Öğretmenin davranışı üzerine diğer öğrencilerin de arkadaşları hakkında şikâyetlerde buldukları dikkat çekmiştir. Gürkaynak ve diğerlerinin (2008) ifadesiyle, öğrencileri konu hakkında görüşü olmadığı ya da görüşünü dile getirmediği için utandıran, fikirlerini söylemeleri için öğrencilere baskı yapan, sınıfta statüsünü ve yetkisini öğrenciler üzerinde bir baskı unsuru olarak hissettiren öğretmenlerin sınıfta eleştirel düşünmeye katkı sağlaması mümkün değildir.

Olgusal-kavramsal bilgi boyutundaki ve hatırlama-anlama düzeyindeki çoktan seçmeli soruların eleştirel düşünmenin gelişmesine hizmet etme olasılığı düşüktür. Ancak, öğretmenler tarafından, alt düzeyde de olsa, çoktan seçmeli soruların yanıtlanması sırasında gösterilen davranışların sınıf ortamında “açık fikirliliğin” oluşmasını engelleyebileceği dikkat çekmiştir. Sınıf öğretmenin, ders kitabındaki etkinliklerde yer alan bu tür soruları sınıf içinde öğrencilere yönelttiği durumlarda, **sorulara çoğunluktan farklı görüş**

bildiren (çoğunluktan farklı seçeneği doğru bulan) öğrencilerin bilgilerini/görüşlerini yok saydığı (duymazdan geldiği-dikkate almadığı), hatta, bu öğrencilere kızdığı gözlenmiştir. Öğretmenin bu davranışına bağlı olarak, öğrencilerin birbirlerine “katılmıyorum”, “seninki yanlış” vb. tepkilerle seslendikleri ve birbirlerini kendi yanıtlarının doğru olduğuna ikna etmek için uğraştıkları dikkat çekmiştir. Çoğunluğa göre farklı bir seçeneğin doğru olduğunu düşünen öğrencilere, neden o seçeneği doğru bulduğuna ilişkin açıklama yapma fırsatının tanınmaması ve ardından da kızılması, öğrencilere, sınıf içinde, karşılıklarına çıkan soruya-önermeye-konuya ilişkin ortak tepki vermeleri, çoğunlukla aynı fikirde olmaları (çoğunluğun görüşüne uymaları, çoğunluğun görüşünü desteklemeleri) yönünde örtük mesaj verebilir. Savunulan bir görüşe ilişkin açıklama yapılmayan, öğrencilerden yalnızca söylenen doğru yanıtı öğrenmeleri/kabul etmeleri beklenen bir sınıf ortamında farklı görüşlerin ifade edilmesi zordur.

Gözlenen derslerde öğretmenlerin “açık fikirliliği” engelleyen davranışlarına ilişkin örnek şöyledir:

[S- Öğretmen sınıfta konuyla ilgili izlettiği bir videonun ardından öğrencilere çoktan seçmeli sorular sorar. Sorduğu soruların birisine yüksek sesle ve hep bir ağızdan öğrencilerin çoğu “A” bazıları “B” iki öğrenci ise “C” diye bağırlar. Aynı zamanda bazı öğrenciler kendi aralarında “Hayır B değil”, “A” “A yanlış, (doğru yanıt) B” gibi ifadelerle konuşur. Öğretmen “A diyenler?” “B diyenler?” “C diyenler?” der ve öğrenciler az önce söyledikleri seçeneklere göre parmak kaldırırlar. Öğretmen yalnızca “Doğru yanıt C” der ve hemen ardından bir başka soruyu okur. Bu soru için ise sınıfın çoğunluğu “A”, yalnızca bir öğrenci ise “B” diye bağırlar. Öğretmen “Doğru yanıt A” der ve videoyu izletmeye devam eder. Video yürütülmeye başladığı halde öğrenci “B” diye bağırmaya devam eder. Öğretmen “Ama dinle kızım, yeter artık, B demekten arkadaşının dinlemesini önlüyorsun!” der.]

BDGS boyutunda, sınıf öğretmenin, bir soruyu yanıtlamak ya da bir problemi çözmek için, birden fazla öğrencinin söz aldığı durumlarda “son sözü”, kimsenin söz almadığı durumlarda ise “doğruyu söylemesi için tek sözü”, diğer öğrenciler için “otorite” figürü olduğu dikkat çeken tek bir öğrenciye verdiği belirtilmiştir. BDGS boyutunda ifade edilenler dışında öğretmenin sözü edilen öğrenciye sık sık “Çok hızlı düşünüyorsun ve kimseye fırsat kalmıyor Ece!”, “Biraz dur kızım, arkadaşların da fikirlerini ifade etsinler!” gibi ifadeler kullandığı gözlenmiştir. İfadeler dikkate alındığında,

öğretmenin, öğrenciye yüklediği role bağlı olarak, sınıf içinde farklı görüşlerin ortaya çıkmasını engellediği söylenebilir.

Gözlem sürecinde, öğrencilere, **toplumun çoğunluğu tarafından kabul gören fikirlerin sorgulanmasını, yoruma açık konuların farklı bakış açıları ile irdelenmesini-tartışılmasını hedefleyen herhangi bir ödev verildiği gözlenmemiştir. Verilen ödevlerin, sınıf içinde, örneğin, önyargılar içerip içermemesi açısından değerlendirildiği de gözlenmemiştir.** Kısaca gözlem verilerinin analiz edilmesi sonucunda, öğretmenlerin, ödevlerle, sınıfta “açık fikirliliğin” oluşmasını hedeflemedikleri söylenebilir.

Gözlem sürecinde, Sosyal Bilgiler Öğretmeni dışındaki diğer öğretmenlerin, öğretim programının dışında, farklı bakış açılarının ortaya çıkmasına; olayların, görüşlerin ya da düşüncelerin farklı açılardan görülmesine, yaygın görüşlerle çelişen farklı görüşlerin tartışılmasına, fikirlerin sorgulanmasına olanak sağlayan herhangi bir soru, etkinlik, (çatışmalı bir) içerik ya da materyal geliştirdikleri-uyguladıkları gözlenmemiştir. Öğretmenlerin, öğretim programında önerilen etkinlikleri gerçekleştirirken ise yukarıda sözü edilen engelleyen davranışları gösterdikleri, dolayısıyla öğretim programında önerilen içerikleri ve etkinlikleri de eleştirel düşünmeye hizmet eder bir biçimde kullanamadıkları söylenebilir. Bu davranışlara bağlı olarak, sınıflarda, yaygın görüşlerle çelişen görüşlerin ortaya çıkmadığı, bir konunun farklı bakış açıları ile tartışılmadığı söylenebilir. Diğer bir deyişle gözlem sürecinde, öğrencilerin bir konuyla ilgili farklı görüşler ileri sürdükleri, bir konuyu farklı bakış açıları ile tartıştıkları durumlara rastlanmamıştır.

Görüşme sürecinde, altıncı alt amaca yanıt bulmak amacıyla, öğretmenlerden, eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışları göstermemelerinin (engelleyen davranışları göstermelerinin) nedenlerine ilişkin veri elde edilmesi amaçlanmıştır. Ancak bu veriye ulaşabilmek için görüşme sürecinde, öğretmenlere öncelikle, “kendilerinin/meslektaşlarının sınıf içi uygulamalarını dikkate aldıklarında, sınıflarda eleştirel düşünmenin

oluşmasını engelleyen hangi davranışların gösterildiği” sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruyu, çoğu zaman meslektaşlarının öğrencilerle etkileşimlerini ve sınıf içi uygulamalarını referans göstererek yanıtladıkları, bazen de kendi öz değerlendirmelerini yaparak yanıtladıkları dikkat çekmiştir. Her bir görüşme sürecinde, öğretmenler tarafından sözü edilmeyen ancak nicel bulgulara göre görece düşük puan alındığı belirlenen bazı davranışlar ise öğretmenlere araştırmacı tarafından açıklanmış ve ilgili davranışları sınıf içinde gösterip göstermedikleri sorulmuştur. (Ör. 1. Ayrımcılık, savaş, kan davası, töre cinayeti gibi kutuplaşma yaratabilecek, farklı bakış açıları ile ele alınabilecek, üzerinde hemfikir olunması zor konuların sınıf içinde tartışılmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir? Derslerinizde bu tür içeriklerden, yazılı ya da görsel materyallerden yararlanır mısınız? Evetse örneklendirir misiniz?) Ör. 2. Öğrencilere eleştirel düşünmeyi kazandırmak için kullandığınız yöntem – teknik, etkinlik, materyal var mıdır? Varsa nelerdir?) Öğretmenler bu soruları da kendi sınıf içi uygulamalarından örnekler vererek yanıtlamışlardır.

Altıncı alt amaca yanıt bulmak amacıyla, öğretmenlere, ön koşul bağlamında sorulan bu sorulara verilen yanıtların analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular, gözlem sürecinden elde edilen bulgularla örtüşmektedir. İlgili bulgular, sınıflarda eleştirel düşünmenin oluşmasını engelleyen davranışlara ilişkin bütüncül bir resmin ortaya konması ve nicel - nitel yöntemlerle elde edilen verilerin birbirini destekleyip desteklemediğine ilişkin ileride yapılacak olan tartışmayı zenginleştirmesi amacıyla Çizelge 27’de sunulmaktadır.

Çizelge 27. Öğretmenlerin, Sınıflarda Gösterdikleri/Meslektaşlarının Gösterdiğini Düşündükleri Eleştirel Düşünmeyi Engelleme Davranışları

Temalar	f
Öğrencilerin korktuğu ve çekindiği bir sınıf ortamı yaratma	23
Hata yapan öğrencilere “otur, yanlış, sus” deme; konuşma fırsatı vermeme	11
Hata yapan öğrencileri küçümseme, aşağılama, azarlama	4
Her gün gösterilen olumlu rutin davranışları (Ör. Sınıfa merhaba diyerek girme) bazı günler göstermeme	3
Sınıfı otoriter yaklaşımla yönetme	3
Öğrencilere fiziksel şiddet uygulama	1
Öğrencilerin hatalarını yok sayma-görmezden gelme, hatalara dönüt vermeme	1
Sınıf içinde hep anlatan olma (Eleştirel düşünmeye hizmet eden etkinlikler hazırlamama-uygulamama)	13
Tekrar etmeyi, pekiştirmeyi ya da hatırlamayı hedefleyen ödevler verme (Eleştirel düşünmeye hizmet eden ödev vermeme)	12
Hatırlama – kavrama düzeyinde bilgileri değerlendirme (Eleştirel düşünme becerilerini ya da eğilimlerini değerlendirmeme)	12
Sınıfa, öğretim programının dışında, eleştirel düşünmenin gelişmesine olanak sağlayacak herhangi bir (çatışmalı) içerik ya da materyal getirmeme	11
Sınıftaki “belli öğrencilerin” üst düzey düşünme becerilerini kazanmasını diğerlerine göre daha çok önemseme	10
Sunduğu tek doğru çözüm yolunun/yöntemin/bilginin öğrencilerce kabul edilmesini bekleme	7
Farklılıkları yok sayma	7
Çoğunluktan farklı düşünen öğrencilerin fikirlerine değer vermeme	6
Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almama	1
Öğrencilerin görüş ve önerilerini dikkate almama	5
Öğrencilerin doğruya ulaşmalarına fırsat vermeden doğru yanıtı söyleme	4
Kendi kalıp yargılarının - ön yargılarının öğrenciler tarafından mutlaklaştırılmasını önemseme (Buna not verme)	4
Öğrencilerin birbirlerini dinledikleri ortam yaratmama	3
Öğrencilere düşünceleri ve düşüncelerini ifade etmeleri için yeterli süre vermeme	2
Öğrencilerin ilgisini derse çekmeme	2
Öğrenciler tarafından sunulan görüşlerin doğru ya da yanlış olduğunu yargılama	1
Öğrencileri dikkatle dinlememe	1
Öğrencileri araştırmaya yönlendirmeme	1
Öğrenci ile özdeşim kurmama	1
Öğrencinin düzeyine inmeme	1
Sınıf içinde gerçekleşen ilişkisiz-bağlantısız diyaloglara tepkisiz kalma-dönüt vermeme	1
Öğrencinin sorduğu açık uçlu soruları yanıtsız bırakma	1

Çizelge 27’de görüldüğü gibi, beş branştan ulaşılan 15 öğretmen, eleştirel düşünmeyi, en sık, öğrencilerin korktuğu ve çekindiği bir sınıf ortamı yaratarak engellediklerine ilişkin görüş belirtmiştir (f:23). Çoğu öğretmene göre, korkulan sınıf ortamına neden olan davranış, yanlış yanıt sunan öğrencilerin sözünü kesmek ve bu öğrencilere doğrudan “otur, yanlış, sus” gibi ifadeler kullanmaktır (f:11). Bazı öğretmenlere göre, yanlış yanıt veren öğrencilerin öğretmenler tarafından küçümsenmesi, aşağılanması, yaftalanması, azarlanması, kırılması ya da incitilmesi de sınıfın çekinilen bir ortama dönüşmesine neden olmaktadır (f:4). Bazı öğretmenler ise, örneğin

sınıfa asık suratla girdiklerinde; merhaba demeden, geçmiş konuyla bağlantı kurmadan derse başladıklarında öğrencilerde korku yarattıklarını belirtmişlerdir (f:3). Öğretmenlere göre sözü edilen davranışların gösterildiği sınıf ortamlarında öğrenciler, söz almamayı, soru sormamayı, görüşlerini bildirmemeyi tercih etmektedir. Öğretmenlerin ilgili bulgulara ilişkin ifadelerine örnek olarak şunlar verilebilir:

[FT3 - Yani sözünün yarısında bazen “haa yanlış söylüyorsun” deyip oturttuğum oluyordu. Ha baktım gerçekten çocuk belki daha farklı şekilde açıklayacak, belki o konuşacak sen “şöyle mi olsa” diyeceksin, yönlendireceksin, belki “fikrini değiştirebilirsin” de diyebilirsin. Yani “otur” demek, yanlış söyleyeni direk oturtmak, onunla konuşmamak eleştirel düşünmeyi kesiyor diye düşünüyorum.]

[SB3 - ...bazen oluyor kızdırıyorlar... Asabi oluyorum bazen. Merhaba bile demeden oturuyorum yerime. Tabi onlar anlıyorlar. “Öğretmenim ne oldu, biz bir şey mi yaptık?” falan diyorlar. Zaman zaman merhaba demeden içeri girersem bilin ki mutlaka bir şey vardır. Hemen birbirlerine bakıyorlar. Bazen birbirlerini uyarmaya çalışıyorlar. İşte asık suratla girmek, geçmiş konuyla bağlantı kurmadan mesela hemen konuya girmek, bence bunlar öğrencide bir korku ortamı doğuruyor. Çekingenlik ortamı doğuruyor ve bu eleştirel düşünceyi bence olumsuz etkileyebiliyor... (Öğrenci) konuşmıyor. Ya ev ortamından kaynaklanıyor veya sınıf ortamından, korkuyor, öğretmen bir şey mi der acaba, azarlar mı diye düşünüyor ve söyleyemiyor.]

[S1 - Çocuk konuştuğu zaman “Kes at” dersin zaten eleştirel düşünme bitti.... “Hayır o değil”, “Öyle değil, böyle!” dediğin zaman zaten bitiyor. Zaten parmak da kaldıramaz ve bi daha da konuşamaz. Ama “evet, farklı görüş”, “o da senin görüşün” diye desteklediğin zaman zaten o gelişmeye başlar. Şimdi benim çocuklarda bunları da biraz geliştirmeye çalışıyorum...(ama) geçen sene biraz dayakla büyümüşler. Ben bunları 2. sınıfta aldım. Öğretmenin bazı sıkıntıları falan varmış. Çocuk mesela içine baskın, kapanmış bir şekilde...]

Görüşme için ulaşılan öğretmenlerin hemen hepsi, sınıflarında eleştirel düşünmeye hizmet eden etkinliklere yer vermediklerini ifade etmişlerdir (f:13). Yine öğretmenlerin çoğu, verdikleri ödevlerin, projelerin ya da performans görevlerinin konularını belirlerken ders kitabına ve öğrenci çalışma kitabına bağlı kaldıklarını, ödevlerle öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini/eğilimlerini geliştirmeyi bilinçli olarak dikkate almadıklarını (f:12); ödevlerle ya da diğer araçlarla (ör. yazılı sınav), öğrencileri eleştirel düşünme becerileri/eğilimleri açısından değerlendirmediklerini belirtmişlerdir (f:12). Öğretmenlerin çoğu, öğretim programının dışında, sınıfa eleştirel düşünmenin gelişmesine olanak sağlayacak herhangi bir (çatışmalı) içerik ya da materyal getirmediğini belirtmişlerdir (f:11).

Alanyazında yer alan bir başka araştırmada da (Şengül, 2007), Fizik öğretmenlerinin sınıf içinde uyguladıkları etkinlikleri eleştirel düşünmeyi göz ardı ederek geliştirdikleri; öğrencilerin farklı düşüncelerini sağlayan ve fiziksel olayları farklı yönleriyle ele almalarını sağlayan etkinliklere sınıf içinde yer vermedikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ilgili bulgulara ilişkin ifadelerine örnek olarak şunlar verilebilir:

[T1 - ...Açıkçası etkinlik yok.]

[SB2 - Ya işin açıkçası hani tam anlamıyla, hani eleştirel düşünce açısından değerlendirmiyorum... Öğrencilere açıkça söylüyorum diyemem... Hani programımda neyse o şekilde veriyorum... Hani konu ne şekildeyse o şekilde veriyorum.]

[T3 - Şimdi bu konuda çok iyi olduğumu söyleyemem, bunun farkındayım, farkında olmak bir çözüm getirmiyor. Şöyle; öğrenci malzemesine göre de, insan malzemesine göre de soru soruyorsunuz. Tabii ki bir Türkçe öğretmeni, bir öğretmen, öğrencinin düşünce üretimine önem vermeli, eleştirel düşünmesine çok önem vermeli. Çünkü eleştirel düşündüğünüz zaman ortaya bir şey, bir katkıda bulunuyorsunuz. Şimdi soruları sorarken...bi lisede olsam onu düşünürdüm. Ama ilköğretim okullarında biraz da şunu istiyoruz; öğrencinin özgüveni gelişsin. Cevap veremez diye korkuyoruz o sırada.]

[M2 - Aslına bakarsanız çok bilinçli şekilde, yani ben eleştirel düşünmeyi kazandırırım diye özel bir çalışma yok. Olması gerektiğini biliyorum... Bilinçli şekilde şurada şunu yapayım yok! Önceden planlanmış değil... O, o an dersin akışına uygun olarak kendiliğinden oluşagelen bir şey.]

[SB3 - Yok o şekilde, onu ön plana alacak şekilde soru hazırlamıyoruz yani, açıkçası bu. Özel olarak o alanda hazırladığımız soru olmuyor.]

[M2 - Çok güncel bir şeyler varsa, hani gündemi çok meşgul eden, çok önem taşıyan o dönem içinde, güncel olan, zaman zaman sınıfta bu konu ediliyor. Ama hani matematik dışında çok fazla da bu tip şeylere (çatışmalı konulara) girmiyoruz açıkçasını söylemek gerekirse.]

Çoğu öğretmenin ifadesinden, sınıflarındaki “belli öğrencilerin” eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini kazanmasını diğer öğrencilere göre daha çok önemsedikleri, bu öğrencilerin ilgili eğilim ve becerileri kazanabileceğine daha çok inandıkları anlaşılmaktadır (f:10). Öğretmenlerin ilgili bulgulara ilişkin ifadelerine örnek olarak şunlar verilebilir:

[F1 - ...Yani tek hücrelileri üretim ve çocuğa ürettiririm; proje gibi veririm; işte yağmur suyunu biriktir. Önce soru ile girerim işe... “Zeynep Öğretmen yağmur suyuyla saçını mı yıkayacak acaba, niye biriktiriyor”...Ne fikirler gelir...oooo...Daha sonra derim ki, “bu bi projedir” ve not alır çocuk buradan; “niye sen yağmur suyunu biriktiriyorsun, kim bulacak (bu sorunun yanıtını)”. Şimdi çocuk bir çok fikir söyler falan...bi tanesi gelir işte; “öğretmenim yağmur

suyunun içinde klorür yok, öldürücü etken yok”, veya işte “yağmur suyunun içinde...baktım hiç bulanmıyor”. “Çaydanlığın kapağındaki suyun tadına bak” derim. Ona biraz ipuçları veririm. Ama onu zeki çocuk yakalar zaten, yani üç veya beş kişi yakalayabilir...]

[SB3 - Öğrencilerin özgür bir ortamda fikirlerini cesaretle açıklamalarını istiyoruz ama bi çok öğrenci zaten iki kelimeyi bir araya getirip konuşmıyor. O eksikliğimiz var. Her sınıfta genelde bu var. Üç-beş öğrenci soru sorduğumuzda... hep onların parmağı kalkar... ve bu dediğim özelliğe sahip olduklarından sınıf ortamında ders genelde o öğrencilerle işlenir.]

[SB1 - ... Yani kitapta, 6. ve 7. sınıftaki çocuğun o bilgiyi çıkarıp da bulma şansını yok gibi geliyor bana. Veya 2-3 tanesi buluyorsa sınıfın diğer kısmı onu yakalayamıyor.]

[S1 - Yani sayıları azdır, örneğin 29 öğrenciden 10 kişi görüşlerini bildiriyor. Ha diğerleri de konuşuyor zaman zaman ama benim istediğim şekilde değil... Kalkıp gidelim istiyorlar bir an önce.]

Öğretmenlerden çoğu, öğretim sürecinde öğrencilere tek doğru çözüm yolunun/tek doğru yöntemin/tek doğru bilginin sunulmasının, sınıf içinde eleştirel düşünmeyi engellediğini belirtmişlerdir (f:7). Bazı öğretmenler bu davranışı, meslektaşlarının sınıf içi uygulamaları üzerinden örneklendirmiştir. Bazılarının ifadelerinden ise kendisinin sınıf içinde “tek doğru”yu sunduğu ve öğrencilerden bu doğruyu kabul etmelerini beklediği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ilgili bulgulara ilişkin ifadelerine örnek olarak şunlar verilebilir:

[M1 - ... Çocuk diyor ki; “öğretmenim bana siz xy dediniz, ben bu xy’yi nerede kullanacağım” diyor mesela. “E hadi diyorum birlikte söyleyelim; şundan şundan dolayı xy kullanıyoruz. İşte bilinmeyenden yararlanarak, her zaman 4 işlemi kullanamıyoruz, ama bilinmeyenden yararlanarak bilinen bir ifadeyi bulmayı şu şu yöntemlerle yapıyoruz” diyorum. Diyor ki çocuk, “hayır” diyor, “ben onu öyle değil de şöyle yapmak istiyorum” diyor. “E o zaman paşa gönlün bilir. Sen onu hala devam ettirebiliyorsan ben diyorum burnumu bu şekilde kolaylıkla tutabiliyorum, ama sen döndün dolaştın burnu buradan tutmak istiyorsun! Öyle de tutabilirsin...” Ama karşılıklı konuşarak (öğrenciyi şu noktaya getiriyorum;) “haaa öğretmenim gerçekten siz haklıydınız, evet ben öyle söyledim ama şimdi bunu ben daha iyi anlıyorum sizin dediğiniz gibi, demek ki direk burnunu tutmak daha kolay.” “Mesela Kızılay’a gidiyorum, direk bu caddeyi seçiyorum. Hayır seçmiyorum; ... caddesinden yukarı çıkıyorum, İncesu-Topraklık’a gidiyorum, oradan aşağıya iniyorum, Beğendik’ten, taa Kızılay göbeğe geliyorum mesela...ya da Ulus’a gidiyorum, Ulus’tan geliyorum Kızılay’a...” Yani bunlar farklı tarzlarda... bu sizin önceden planladığınız bir şey olamaz yani...]

[S2 - Öğretmen kendi konusu itibarıyla...”her şeyi ben bildim!” olayı değil... Çocuk benden farklı şeyler de bilebilir. Sınıfa farklı bilgiler getirip o bilgileri sınıfla paylaşabilir... Öğretmen o çocuğu destekleyebilmeli...]

Öğretmenlerden bazıları, sınıflarda, öğrencilerin sundukları farklı fikirlere açık olunmamasının, konuyu arkadaşlarından farklı olarak yorumlamalarına izin verilmemesinin, sınıflarda eleştirel düşünmenin oluşmasını engellediğini belirtmişlerdir (f:6). Bir öğretmen ise meslektaşlarının öğrencileri tanımak için çaba göstermemesini, öğrencilerin

(kişilik özellikleri, öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri gibi) bireysel farklılıklarını dikkate almamasını eleştirel düşünmenin oluşmasında olumsuzluk olarak değerlendirmiştir (f:1). Öğretmenlerin ilgili bulgulara ilişkin ifadelerine örnek olarak şunlar verilebilir:

[T2 - ...daha çok öğrencilerden gelen fikirleri net bir dille geri çevirmek yerine, olabileceğini belirten bir öğretmen olursa... Mesela bazen şöyle oluyor: Öğrenciden gelen her fikri değerlendirmek gerekiyor aslında, çok iyi şeyler çıkıyor. Farklı şeyler geliyor, yorumlar geliyor. Onların önünü kestiğin zaman ilerlemiyor. Yoruma açık olduğun zaman, öğrenci ile bire bir her şeyin olabileceğini konuştuğun zaman daha çok ilerliyorlar... Belki de çok uçuk bir fikir var. Belki de sana o anda çok uç gelen bir fikir, düşünce. "Hayır! Olamaz!" dediğin zaman kesiliyor...("Hayır, olamaz" demenin biçimleri neler, neler yaptığınızca öğrenci bu iletiyi anlıyor?) Yani ya bunu sözlü olarak dile getirirsin ya da hiç ilgisiz görünen bi tipsen...hiç ilgilenmezsin...ya da onu yok sayarsın...hiç dile gelmemiş gibi...görmezsin bile öğrenciyi.]

[SB2 - ...her birinin görüşü çünkü farklıdır, çünkü aile farklı, çevre farklı. Çocuğun kişiliğinin oluşmasına etken olan şeyler farklı. Genler farklı. Her biri bence içine katılıyor (öğrencilerin verdikleri) cevapların...Her birinin bir görüşü var, o da bir insan yani sonuçta...O öyle düşünüyor mesela. Aslında onun da cevabını... farklı cevaplar veriyor ya... kırmayacaksın... Hani yani böyle bir kenara itersen bir daha sana cevap vermez o.....Veya bilgi alışverişi de... eleştirel düşünmenin arkasında bir de bilgi alışverişi var... "Ben o yönünü düşünmemiştim mesela olayın" gibilerinden... farklı düşünme. Demokrasinin gereği de bu değil mi. Demokratik bir yöntem bu. Demokrasiyi öğreniyorlar. Anlamadan toplum içerisinde ilerde benim de bu görüşüm var! Hani bir birey olarak karşısındaki kişinin görüşlerine saygı duymayı öğrenmeleri lazım. Burada başlıyor aslında topluma kazandırma.]

[T3 – Dersimizin tam karşılığını bulması için; eleştirel düşünme, eleştirel konuşma, eleştirel okumanın yerini bulması için öğretmenin tavrı çok önemli. Öğretmen demokrasiye inanacak, çok sesliliğe inanacak, farklı yaklaşımlara saygı duyacak. Öğrencinin konuşacak sözü varsa, aykırı gelebilir, hiç sorun değil; ha ben ne yaparım, bir hakem olarak, öğretmen olarak, hakemlik yaparım. Düşüncemi söylerim; onlar düşüncesini söyleyecek, ben de söyleyeceğim... Çünkü şunu anladım; "sen saçmalıyorsun!"... dediğin zaman olmuyor. Onun düşüncesinin çok kıymetli olduğunu (hissettireceksin); "ve ama şöyle de düşünülebilir, düşünsek daha doğru olur, çünkü düşünmemde şöyle bir gerekçe var"...gibi...]

Bazı öğretmenler, sınıfı ilgilendiren kararlarda öğrencilerin görüş ve önerilerinin dikkate alınmamasının; diğer bir deyişle sınıfta bütün kararları öğretmenlerin kendilerinin almasının eleştirel düşünmeyi engellediğini belirtmişlerdir (f:5). Bazı öğretmenlere göre ise sınıflarda eleştirel düşünmenin oluşmasını engelleyen; öğretmenlerin, derslerde kendi ideolojik, dini, siyasi, geleneksel kalıp yargılarını ve ön yargılarını yansıtma-dayatmaları; öğrencilerden bunları kabul etmelerini-doğru bulmalarını beklemeleridir (f:4). Öğretmenlerin ilgili bulgulara ilişkin ifadelerine örnek olarak şunlar verilebilir:

[T1 - Öğrenci odaklı öğretimde, öğrenci odaklı sınıfa yaklaşımda tabii ki eleştirel düşünme daha ön plana çıkar. Çünkü öğrencinin ne yaptığı, ne düşündüğü, ne yapmak istediği ya da ne düşünmek istediği önemlidir orda, ama öğretmen işte kendini hakim olarak ilan ederse sınıfta, birinci tek insan olarak ilan eder ve öğrencileri bastırırsa... Her konuda; işte soru sormada da, cevap vermede de, ders anlatmada da... O zaman eleştirel düşüncenin... çok... hani nasıl diyeyim... sınıf ortamında oluşamayacağına inanıyorum.....Belki öğrencinin eleştirel düşüncesi, “aaa hocamız böyle yapıyormuş ama yapmasa belki daha iyi olurdu” şeklinde...bir takım şeyleri oluşabilir.]

[T3 - İşte efendim ben öğretmen arkadaşları da eleştiriyorum bu konuda... konuştum... şimdi spordan bahsediyorsunuz, öğrenci onun Atatürk'le ilişkisini kuruyor hemen. İlişkisi yok! (Çünkü) öyle not almış. Hep öyle not almış, övgü almış. Bu eğitimin önemli bir sorunu bence. Bu öğretmenlerde var. Korkunç bir şey ya... neredeyse her konuyu biz (bir şeyle ilişkilendireceğiz), kafamızda tabular oluşmuş, kalıplar oluşmuş, o kalıpların dışına çıkmaya da korkuyoruz, çıkartmıyorlar da... Öyle çıkmak diye bi derdimiz yok en başta.... Öğretmenin kendisi sorun haline gelmiş yani. Şimdi lisede bizim bir felsefe öğretmenimiz vardı. Diyolar ki, “Felsefe Öğretmeni “bismillah” yazdığınız zaman not veriyor”. Ben de merak ettim, yazdım, hakikaten 10 aldım. Şimdi düşünüyorum da... ne vahim bir şey ya. Bir öğretmen! Felsefe Öğretmeni! Korkunç bir şey yapıyor bana kalırsa. Bugün de öğretmenler öyle... Öyle bir coğrafyada yaşıyoruz ki, düşünce üretimi az, felsefe üretimi az..... Öğretmen hayatı etnisite etrafında yorumluyorsa; ırk, din, mezhep etrafında yorumluyorsa vay halimize... Öğretmen hangi yönden sakatlayacak acaba. Neresinden? Çünkü öğretmen 10 yaşındaki çocuğa, savaş, 1. dünya savaşını işliyor. Niye işliyor ya... anlatma arkadaş, anlatmasın! Çünkü onu nasıl anlatıyor... Savaşa karşı çıkararak anlatmıyor. Savaşın aptalca bir şey olduğunu anlatmıyor. Neyi anlatıyor? Biz kahramanız! İnanın, öğretmen isterse sakat bırakıyor, bal gibi bırakıyor, Din Dersi Öğretmeni... bütün öğretmenler ya... Türkçe Öğretmeni... isterse özgürleştirebiliyor.]

Ayrıca, görüşme sürecinde, öğretmenlerin ifadelerinden, öğrencilerin birbirlerini dinledikleri bir sınıf ortamı yaratamadıkları (f:3); öğrencilere, düşünmeleri ve düşüncelerini ifade etmeleri için yeterli süre vermedikleri (f:2), öğrencilerin ilgisini derse çekemedikleri (f:2) anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ilgili bulgulara ilişkin ifadelerine örnek olarak şunlar verilebilir:

[SB1 - Sınıfta hareketliliğin olması, yani birileri konuşurken dinlemeyi bilememek... veya diğerleri şey olarak da düşünüyor; o kendi düşüncesini söylerken onu çok ilgilendirmedini düşünüyor... Yani sınıfta kargaşa olması ve her kafadan bir ses çıkması. En büyük sorun o.]

[SB2 - ... veya kendisi becerisini kullanamadığı için karşısındakini engellemeye çalışan çocuklar da var mesela. “Hayır, benim dediğim doğru!” veya ne diyor; “Ben konuşmuyorsam, o da konuşmasın”, “Tamam kes otur!” gibilerinden engellemeye çalışan şeyler de var.]

[T2 - Hani sınıf ortamına onu kabul ettiremiyorsun. “Bak! Evet, ama o arkadaşın sana hiçbir şey söylemedi ama! Dinlemen lazım!” diyorsun ama bunu oturtamadım ben. 2 yıl oldu.]

[FT3 - Dinlersek gerçekten belli bir süre sonra çocuk...Hatta bazen bir cümleye başlayıp çocuk, sonradan, “haaa şöyle o zaman” deyip yerine oturduğu oluyor. Yani dinlemek çok önemli bence. Dinlediğiniz zaman çocuk fikrini anlatabiliyor. Dinlemediğiniz zaman... Bi daha çocuk düşünmek konuşmak gibi bir istekte bulunmuyor.]

[SB1 – Ben...(öğrenciye) “Tamam, hadi devam et” diyorsam ya da onu bekliyorsa, aceleci olmuyorsam. Aceleci davranmamak da herhalde... mesela çocuk bir şeyler düşünüyor...”Hadi artık gibilerinden” değil de...]

[T2...Şimdi çevremi düşünüyorum da... Cevabı kendi verirse söner (eleştirel düşünme). Çünkü çoğu öğretmen böyledir, soruyu sorar, bir iki tane cevap alır, sonra “aaa sorunun cevabı bu!” der.]

Araştırmada elde edilen nitel ve nicel veriler birlikte incelendiğinde;

- Nicel verilere göre öğretmenlerin, Envanterin her bir boyutundan yüksek puan aldıkları; bununla birlikte; görece en yüksek puanı A, en düşük puanı ise BDGS boyutundan aldıkları belirlenmiştir. Nitel verilere göre ise, öğretmenlerin envanterin hemen her boyutunda eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme konusunda yetersiz oldukları; bununla birlikte; görece en fazla destekleme davranışını A, en az destekleme davranışını ise BDGS ve AF boyutunda gösterdikleri belirlenmiştir. Bu durum, öncelikle, öğretmenlerin, her bir boyutta, eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme konusunda kendilerine ilişkin algıları ile sınıf içi uygulamalarının birbirinden uzak olduğu biçiminde yorumlanabilir. Bununla birlikte, A ve BDGS boyutuna ilişkin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları konusunda, görece öğretmenlerin kendilerine ilişkin algıları ile sınıf içi uygulamalarının örtüştüğü söylenebilir.
- Nicel verilere göre, her bir branşın Envanterin her bir boyutundan yüksek ortalamalara sahip oldukları; bununla birlikte, görece, Envanterin hemen her boyutundan en yüksek ortalamalara Sınıf Öğretmenlerinin; en düşük ortalamalara ise Matematik Öğretmenlerinin sahip olduğu belirlenmiştir. Nitel bulgulara göre ise hemen bütün branşların her bir boyuta ilişkin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme konusunda yetersiz olduğu; bununla birlikte, görece, hemen her boyutta en fazla destekleme davranışını Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji Öğretmeninin gösterdiği; Sınıf, Matematik ve Türkçe Öğretmeninin ise sınıflarında eleştirel düşünmeyi destekleyen hiçbir davranış göstermediği belirlenmiştir. Bu durum, öncelikle, bütün branşların, her bir boyuta ilişkin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme konusunda, kendilerine ilişkin algıları ile sınıf içi uygulamalarının

birbirinden uzak olduğu biçiminde yorumlanabilir. Bununla birlikte, kendilerine ilişkin algıları ile sınıf içi uygulamaları görece birbirine en yakın branşın Matematik Öğretmenliği, en uzak olan branşın ise Sınıf Öğretmenliği olduğu söylenebilir.

- Nicel verilere göre öğretmenlerin ilgili boyutlarda yer alan eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının (maddelerinin) her birine ilişkin kendilerine yüksek puan verdikleri belirlenmiştir. Buna karşın nitel verilere (gözlem + görüşme) göre öğretmenlerin, sınıflarda, boyutlara ilişkin gösterilmesi beklenen eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının çoğunu göstermedikleri; bazılarının olumsuz hallerini göstererek sınıf içinde eleştirel düşünmeyi engelledikleri, ayrıca ilgili boyutlarda eleştirel düşünmenin gelişmesini örtük olarak engelleyen davranışlar gösterdikleri belirlenmiştir.

Kısaca, nicel verilere göre, öğretmenlerin, ilgili boyutlarda eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışları gösterme konusunda kendilerini yeterli gördükleri halde nitel verilere göre eleştirel düşünmenin desteklendiği bir sınıf ortamı yaratamadıkları söylenebilir.

İlgili konunun nicel ve nitel araştırma süreçleri birlikte işe koşularak ele alındığı diğer araştırmalarda da benzer bulgulara ulaşıldığı dikkat çekmektedir. Örneğin Gelen (2002), Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerini değerlendirdiği çalışmasında, anket ve gözlem bulgularını birlikte incelemiştir; genel olarak öğretmenlerin çalışma kapsamındaki bütün düşünme becerilerinin kazandırılması konusunda kendilerini olduklarından iki kat daha iyi gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Eleştirel düşünme ile ilgili anket ve gözlem verileri arasındaki farkın 1.8 olarak belirlendiği araştırmada; eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin yapılan ankette öğretmenlerin kendilerini “yeterli” buldukları, yapılan gözlemlerde ise “yetersiz” olduklarının belirlendiği ifade edilmiştir. Yine Veznedaroğlu (2007), doktora tezi kapsamında yaptığı gözlem verilerine göre, öğretmenlerin dersleri işlerken sordukları soruların çoğunluğunun bilgi düzeyinde olduğunu belirlemiştir. Çalışmada bu durumun,

öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçladıklarını belirten öğretmen görüşleriyle çeliştiği belirtilmektedir.

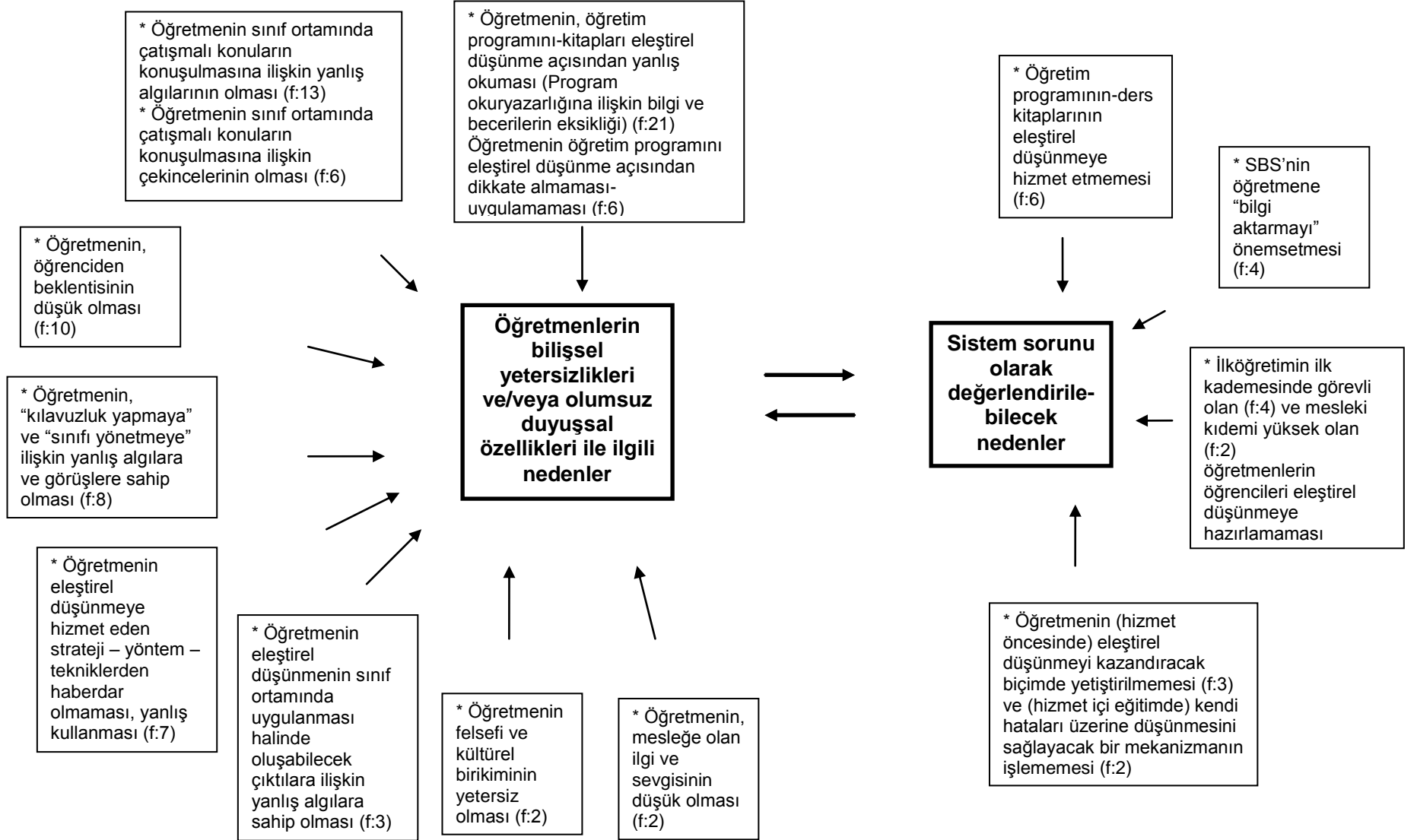
3.6. Sınıflarda, Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Davranışların Gösterilmemesinin (Engelleyen Davranışların Gösterilmesinin) Nedenlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt amacı, sınıflarda eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının gösterilmemesinin (engelleyen davranışların gösterilmesinin) nedenlerinin belirlenmesidir. Bu bölümde, öğretmenlerden alınan görüşlerin analiz edilmesi sonucunda, sınıflarda eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının gösterilmemesine ilişkin nedenlere yer verilmiştir.

Şekil 2’de, sınıflarda eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının gösterilmemesinin (engelleyen davranışların gösterilmesinin) nedeni olabilecek bulgular sunulmaktadır.

Şekil 2’de görüldüğü gibi, görüşme verilerinin analiz edilmesi sonucu ulaşılan bulgulardan bazıları, nicel ve nitel bulgulara göre öğretmenler tarafından sınıf içinde görece az gösterildiği ya da hiç gösterilmediği belirlenen davranışların, hangi bilişsel yetersizliklere ve/veya olumsuz duyuşsal özelliklere bağlı olarak ortaya çıktığını açıklığa kavuşturmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin ilgili davranışları, sahip oldukları yanlış algılara, kaygılara, çekincelere, yetersizliklere, olumsuz görüşlere, önceliklere ve öğrencilere ilişkin düşük beklentilere bağlı olarak gösterdiklerini işaret etmektedir. Bulgulardan bazıları ise, genel olarak eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının gösterilmemesinin sistem sorunu olarak değerlendirilebilecek nedenlerini ortaya koymaktadır.

Şekil 2. Sınıflarda Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Davranışlarının Gösterilmemesinin Nedenleri



Öğretmenlerin Bilişsel Yetersizlikleri ve/veya Olumsuz Duyuşsal Özellikleri İle İlgili Nedenler:

1. Sınıflarda eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının gösterilmemesinin nedenlerinden birincisi, öğretim programlarının eleştirel düşünme açısından yanlış okunması (f:21) ve dikkate alınmamasıdır (f:6).

Öğretim programlarının eleştirel düşünme açısından yanlış okunması ile ilgili olarak; bazı öğretmenler, programda yer alan kazanımların, etkinliklerin, süreç değerlendirme araçlarının-tekniklerinin (sayıca) fazla ve konuların geniş olmasından dolayı sınıflarında eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışları gösteremediklerini ifade etmişlerdir (f:7). Diğer bir deyişle öğretmenler, destekleyen davranışları gösterememelerini, “programı yetiştirme kaygısı” ile açıklamışlardır. Bulgu, gözlem verilerinin analiz edilmesi sonucunda sınıflarda gösterildiği belirlenen pek çok davranışın nedeni olarak düşünülebilir: Örneğin, “bir konuya ilişkin bilgisini ya da görüşünü sunmak isteyen öğrencilerden en fazla üç öğrenciye söz hakkı verme”; “etkinlikler kapsamında verdiği görevleri yerine getirmeleri için öğrencilere, gereksinim duydukları süreyi vermeme”; “açık uçlu sorulara, tek bir doğru yanıt arama ve ilk yanıtta doğru yanıtı ulaşmayı yüceltme”; “açık uçlu sorular sormalarına karşın öğrencilere yanıtlarını geliştirmeleri için yeterli süre vermeme”; “açık uçlu sorulara ilişkin görüş bildiren öğrencilerin sözlerini, kimi zaman ‘uzattıkları’, kimi zaman da ‘yanıtın yanlış olduğu’ gerekçesiyle bir noktada kesme”; “sınıfta sürekli kısa yanıt istediğini belirtme, ‘tek bir cümleden oluşan kısa yanıtları’ doğru kabul etme” gibi. Oysa programı yetiştirmeye ilişkin duyulan kaygı, programı yanlış okumaktan; program okuryazarlığına ilişkin bilgi ve becerilerin eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Program okuryazarlığının gereği olan; “öğretim programındaki kazanımları, içeriği, etkinlikleri ve değerlendirme araçlarını-tekniklerini; öğrencilerin ilgisine, gereksinimine ve düzeyine göre seçme-düzenleme” rolünü yerine getiren bir öğretmenin böyle bir kaygısı olmayacağı gibi destekleyen davranışların gösterilmemesine ilişkin sunacağı böyle bir nedeni de olamaz. Gözlem sürecinde öğretmenlerin, programda yer alan bütün konuları işlediklerinin ve bütün etkinlikleri gerçekleştirdiklerinin gözlenmesi de

program okuryazarlığının gereği olan rollerini yerine getirmediklerini doğrulamaktadır.

Yağcı'nın (2008) yaptığı çalışmada da, öğretmenler, Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili etkinlikleri uygularken karşılaştıkları sorunu “zaman yetersizliği” olarak ifade etmişlerdir.

Öğretim programlarının eleştirel düşünme açısından yanlış okunması ile ilgili olarak; bir grup öğretmen ise, engelleyen davranışların nedenini, öğretim programlarının “bilgiye ağırlık vermemesi” ile açıklamışlardır (f:8). Öğretmenlere göre, öğrenciler “bilgi açısından doldurulmadığı” sürece onlara eleştirel düşünmeyi kazandırmak güçtür. Ancak bu noktada, eleştirel düşünmeyi ön plana çıkarmasına karşın programın “bilgiye (içeriğe-konuya) ağırlık vermemesi”, öğretmenlerin, öğrencileri bilgi ile doldurmalarını önlemektedir. Öğretmenler, bir çelişki olarak değerlendirdikleri bu durumun, eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretim programının eleştirel düşünme açısından yanlış okunduğunun göstergesi olan bu bulgu, öğretmenlerin, “ders işleme”, “eğitim-öğretim faaliyetini yerine getirme” sorumluluklarını “bilgi yükleme” işlemi olarak görmelerinden ya da bu sorumlulukları ile “eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini kazandırma” sorumluluklarına ayrı anlamlar yüklemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu durum ise öğretim programlarının ve ders kitaplarının eleştirel düşünmeyi kazandırmaları için öğretmenlere yeterli kılavuzluğu yapamadığını göstermektedir. Alanyazında da öğretim programlarında, düşünme becerilerinin yerine içeriğin ön plana çıkarıldığı ve eleştirel düşünme becerilerinin nasıl kazandırılacağına ilişkin yeterli açıklamanın yapılmadığı vurgulanmaktadır (Berberoğlu, Arıkan, Demirtaşlı, İş Güzel, Özgen-Tuncer, 2009; İş Güzel, Berberoğlu, Demirtaşlı, Arıkan, Özgen-Tuncer, 2009; Yağmur, 2009; İş Güzel, Kızıltan ve Gökçe, 2010). Öte yandan sözü edilen bulgu, öğretmenlerin “bir yöntem olarak eleştirel düşünme” ve “içerik olarak eleştirel düşünme” konularına ilişkin zihinsel yanılgılarının olduğunu göstermektedir. Bu yanılgılar, ilk bakışta, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleyen bir sınıf ortamını geliştirmelerinin önünde bilişsel yetersizliklermiş gözükse de aynı zamanda eğilim ve tutumlarla ilgili yetersizliklerdir de.

Yaptığı araştırmada Mckee (1988) de öğretmenlerin, “eleştirel düşünmeyi” ve “dersin içeriğini” kazandırma sorumluluklarını birbirinden ayrı eğitim etkinlikleri olarak gördüklerini belirlemiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlere üç yıl boyunca verilen hizmet içi eğitimlerde, eleştirel düşünmenin sorgulama ve akıl yürütme ile ilgili dirik bir süreç olduğu ve etkin bir araştırma süreci gerektirdiği öğretilmesine karşın, süreç sonunda öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi ders içeriğinden ayrı ve farklı bir beceri olarak yorumladıkları görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf içindeki otoriter konumlarını korumak amacıyla, araştırma kapsamında geliştirilen öğretim programını değiştirerek uyguladıkları belirlenmiştir.

Öğretim programlarının eleştirel düşünme açısından yanlış okunması ile ilgili olarak; kimi öğretmenlerin ise öğretim programının dışında, eleştirel düşünmeye hizmet eden bir materyali, etkinliği ya da ödev konusunu sınıfa getiremeyeceklerini düşündükleri belirlenmiştir (f:2). Oysa program okuyazarı olan bir öğretmenden, öğretim programının yalnızca bir kılavuz olduğunu bilmesi ve bu kılavuzu referans alarak, örneğin, eleştirel düşünmeye hizmet eden etkinlik geliştirmesi, içerik seçmesi, materyal geliştirmesi beklenir. (Program okuyazarlığına ilişkin bilgi ve becerilerin eksikliği dışında bu durum, şüphesiz, örneğin, öğretmenin MEB'in ilke ve kurallarını yanlış okumasından ya da öğretim programı ile sınırlı kalmayı tercih etmesinden de kaynaklanabilir.) Ayrıca bazı öğretmenler, öğrencilere eleştirel düşünmeye hizmet eden performans görevleri ve proje çalışmaları verseler de başarının değerlendirmesinde bunlardan alınan puanları dikkate almadıklarını, yalnızca yazılı sınavları dikkate aldıklarını (f:2); bazıları ise ödevleri yalnızca konunun pekişmesi ve tekrarı amacıyla verdiklerini ifade etmişlerdir (f:2). Engelleyen davranışların nedeni olabilecek bu görüşler de öğretim programının, süreç değerlendirmeye olanak sağlayan ölçme değerlendirme araç ve teknikleri açısından yanlış okunduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin ilgili bulgulara ilişkin ifadelerine örnek olarak şunlar verilebilir:

[SB3 - ... Yani öğrenci merkezli tamam güzel bir olay, rehberlik yapacağız, bir takım yöntem ve teknikleri kullanarak daha aktif hale getireceğiz... (ama) öğrenciden tam verim alamayınca belli noktalarda, mecburen kendim yine ön plana çıkmaya çalışıyorum... Geri dönütler alamıyorum bazen. Tepki veriyorum,

gelmiyor! Bilgi ağırlıklı değil de yorumlamalarını istiyorum bir konuda; soru sorduğumda; ne düşünüyorsunuz dediğimde; hiç anlamamış gibi, duymamış gibi geri dönütler alamıyorum. O zaman ben ön plana çıkıyorum, ben devreye giriyorum.]

[FB2 - şimdi fazla tartışmaya..bizim Fen Bilgisi müfredatı çok geniş, değiştirdiler yeni sistem olarak ama yine yetiştiremiyoruz. Asla yetiştiremiyoruz. Son ünitemiz mutlaka kalıyor. Bizim zaman sıkıntımız var.]

[FT3 - Hani çabucak konu kapansın istediğiniz zaman, hani yanlış yanıt olmasa bile bazen yetiştirmek için...(konu) kapandığı zaman bir daha çocuk düşünmek, konuşmak gibi bir istekte bulunmuyor.]

[S3 - ...genellikle farkındayız ama etkinliklerin hepsini yapamıyoruz. Birini yapınca ötekine genellikle vakit kalmıyor. Zaten çocuklar onu anlıyım, yapıyım, katılıyım dedikleri zaman; yani onu tamı tamına yapmak istediğimiz zaman; ikinci bir etkinliğe, örneğe zaman kalmıyor. Programımız güzel ama etkinlikleri yoğunlukla yapamıyoruz kesinlikle... o kazanımlar birebir işlense eleştirel düşünme gelişir diye düşünüyorum. Birebir işlense. Mesela bir metin okuyoruz. Öğretmenim bunu canlandırılalım dediği zaman çocuklar... Belki ben vakit korkusuyla mıdır nedir... böyle geçiştirebiliyorsunuz.]

[SB2 - Benim programım çok yoğun. Daha doğrusu şöyle; bi düzen yok yani programımda. Mesela 6 ve 8. sınıf çok basitken veya programlar oturmuşken; 7. sınıfta çok yığılmış bir program var. Veya 8. sınıfta 3 saatlik bir ders saati 2 saate indi fakat 3 saatlik bir kitabı okutuyorum. 3 saatlik bir program yapıyorum. Yani bu da öğrencilerin anlamasını zorlaştırıyor ama elimden geldiği kadar basite indiriyorum, onların anlayacağı şekilde indiriyorum ama yine de çocuk baktığı zaman: "A konu çok!" diyor... Yani, yedideki konular çok yoğun, sekizdeki 3 saatlik programın da 2 saate sığdırılması ve konuyla ilgili hani konu kırpması yapılmamış.]

[FT3 - Şimdi tam bilemedim ama şöyle; kaç tane performans ödevi var... Sanırım üç tane performans ödevi var. Her ünitenin bir tane performans ödevi var. Biz bir dönemde bir tane vermek zorundayız. O üçünden birini seçiyoruz..... Burada kılavuz kitaba bağlı kalıyoruz biz, kılavuz kitapta neyse oradan yapıyoruz...]

[SB1 – performansta... şu an 7'lerde mesela tarih şeridi falan hazırladılar, hani amaç evet güzel bir şey çıkarmak gibi görünüyor ama hani ortak çalışma, ortak fikirlerini ortaya koyma, hani işte ben bunu yaptım, sen şunu yaptın... Şey olarak da, yani not işi geldiğinde onu olumsuz olarak etkilemiyor kesinlikle. Yani o ortalamaya girecek ama bir emek vermiş ama hani yazılı notunu düşürmesin.... Ama genelde benim bakışım o. Şeyde de, sözlülerde de zaten ben şeye karşıyım, bizim zamanımızdaki gibi değil. Hadi sen arkadaşına bir soru sor, işte ben de bi soru sorayım, sen kalk bize bir bilgi ver şeklinde. O şekilde oluyor işte. Ona göre ben +/- diye, laf olsun diye ben öyle veriyorum ama en azından çocuk derse hazırlıklı gelmiş oluyor, tekrar yapmış oluyor...]

[M1 - ... Siz ona neyi yaptırabilirsiniz yani, altyapı yok, biraz önceki bahsettiğim gibi, çocuk gayret gösterir, sıkılır eder, bir şeyler söylemek ister ama yok altyapı yok. Altyapının eksikliğinden kaynaklanır. Tabii ki, çocuğun eleştirel düşünceye sahip olması demek o çocuğun o konuda dolu olması demektir..... O çocuk da bir şeyler bilir ki, konuyla ilgili dolmuştur ki, bu konuyla ilgili araştırıp eleştiri yapabilir, yorum yapabilir, bilgisini sunabilir. "Ben şunu düşünüyorum" diyebilir. Ama tabii ki bomboş oturan çocuktan öyle bir şey bekleyemezsiniz.]

[S2 - ... bizim bu programlarda, ders kitaplarımızda bilgi biraz çıkarıldı. Öğrenci merkezli olsun diyoruz ama çocuklara bilgi yüklemeyen onlardan bir şey alamıyoruz. Ben bizim bu çevre için düşünüyorum... yani çocuklara bilgi vermeden... sen ne düşünüyorsun, nasıl olur çocuğum diye yanıt alamıyoruz.]

[SB1 - Yani içinden evet tamam yorumlaması gerekiyor ama bu yorumu yapması için bilgiyi bulabilmesi gerekiyor... Hatta ben çocuklara şey yaparım

şakayla; "Milli Eğitim sizin süper çocuk olduğunuzu biliyor, o yüzden bunların içinde işte bakın şu bilgiler var, sizin o bilgileri alıp çıkarmanızı istiyor." Ama siz onu zaten buluyorsunuz, ben onların altını çizdiriyorum. Yani kitapta, 6. ve 7. sınıftaki çocuğun o bilgiyi çıkarıp da bulma şansı yok gibi geliyor bana...]

[FB2 - Ama çocuğu da işte serbest bırakacağım, fikrini söylesin, kendini rahat hissetsin derken de... bu sefer de ders yapamıyorsun. Sınıf alıp başını gidiyor. Bu defa da eğitim yok.]

Öğretim programlarının eleştirel düşünme açısından dikkate alınmaması ile ilgili olarak; bazı öğretmenlerin programda yer alan eleştirel düşünme ile ilgili süreçlerden haberdar olmadığı, bazılarının ise haberdar olduğu ancak eleştirel düşünme ile ilgili kazanımları, etkinlikleri ya da süreç değerlendirmede işe koşulacak ölçme araçlarını dikkate almadığı-uygulamadığı anlaşılmıştır (f:6). Oysa, yetersiz olmakla birlikte, 2005 ilköğretim programları eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda engelleyen pek çok davranışın bir nedeni de öğretim programının, sınıflarda eleştirel düşünmenin oluşturulmasına bir araç olarak kullanılmaması olabilir. Öğretmenlerin ilgili bulgulara ilişkin ifadelerine örnek olarak şunlar verilebilir:

[S1 - Programa pek uyulmuyor. O öğretmenin kendisiyle alakalı. Yani programda kazanımlar falan... Onlar sadece yazılıyor. Orda sadece duruyor. Yani bir göz gezdiriyoruz sadece. Ama bazen eleştirel düşünmeye sahip öğrenciyi hissediyorsunuz, anlıyorsunuz. Çocuk kendini ifade edebiliyor, anlatabiliyor, arkadaşı yanlışsa onu düzeltebiliyor, bu şekilde... Ama oradaki kazanımlara çok uyduğumuzu... uyuyoruz ama, işte şu kazanım şu şekilde elde edildi diye çok fazla kontrol etmiyoruz. Ben kendi açımdan söylüyorum. Ama yani zaten bu bizim aklımızda olan şeyler. Çocuğun bunu kazanıp kazanmadığını, bunu yapabilecek, yapamayacak öğrenciyi, hepsini anlayabiliyoruz. Çünkü 6 saat çocuklarla beraberiz, anlayabiliyoruz yani... Programda aslında kazanımlar falan var.... Programa göre değil aslında, yani öğretmenin düşüncesine göre, sınıftaki çocukların davranışına göre değerlendiriyorum ben genelde. Yani çok programla... programı hani.. kazanımlara şöyle bir göz atıyoruz, sonra geçiştiriyoruz.]

[FT3 – (Performans ödevlerini) kılavuz kitapta neyse oradan yapıyoruz. Ama eleştirel düşünme açısından doğrusu hiç düşünmedim... yani kılavuz kitaptaki ödevler eleştirel düşünmeyi içeriyor mu içermiyor mu diye... Ona çok dikkat etmedim doğrusu...]

[T1 - ... Tabii ki (programda) olması gerektiğini düşünüyorum eleştirel düşünmenin.....Ben... programımızda var ama uygulama konusunda çok fazla yeterli olduğumu ve sınıf ortamında çok fazla ortam bulabildiğimizi zannetmiyorum.]

2. Sınıflarda eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının gösterilmemesinin nedenlerinden ikincisi ise, öğretmenlerin sınıf ortamında çatışmalı konuların konuşulmasına ilişkin yanlış algılara (f:13) ve çekincelere (f:6) sahip olmasıdır.

Öğretmenlerin yanlış algıları; bu konuların, öğrencileri “yanlış yönlere, derin şeylere” sevk etmesinden (f:3), farklı gruplara ayırmasından (f:3) endişe duyma; öğrencilerin bu konularda aynı fikirde olduğunu (bu nedenle konuşulmasına ihtiyaç olmadığını) düşünme (f:2); öğrencilerin sınıf içinde bu konulara yalnızca kendi açılarından bakmasından (f:1), bu konularda sınıfta net bir sonuca ulaşılamamasından şikayetçi olma (f:1); bu konuların konuşulabilirliğinin, coğrafi bölge vb. değişkenlere bağlı olduğunu (f:1); bu konuların, dersin içeriğine hizmet etmediğini (f:1); bu konuların, okullarda disiplin sorunlarına neden olması halinde (ve) rehber öğretmenlerce konuşulması gerektiğini (f:1) düşünme olarak özetlenebilir.

Öğretmenlerin yanlış algıları, çatışmalı konularda, içerik bilgisi ve bu konuların öğretiminde işe koşulan yöntem-teknikler açısından yetersiz olmalarından kaynaklanabilir. Öğretmenlerin ilgili bulgulara ilişkin ifadelerine örnek olarak şunlar verilebilir:

[FB2 - ...Mesela bu evrim var, organ nakli var, akraba evliliği var...yapılmalı mı yapılmamalı mı. Mesela çocuk kalkıyor diyor ki, “Benim annem babam akraba, ama biz hiç sakat değiliz” diyor. “Yapılmasında sakınca yok” diyor. Öbürü diyor ki, “yok yapılmamalı”... Tartışılır tabi tartışıyoruz ama ne kadar tartışıyoruz...Mesela o Evrim Teorisi, 8’lerde...bayılıyorlar. Bıraksan girecekler derin şeylere.]

[SB3 - ... Ayrımcılık dediğimiz zaman mesela... kız-erkek, kadın-erkek ayrımcılığı noktasında ya da kan davası dediğimiz konuda... genelde erkekler kendi açılarından, cinsiyet olarak düşünüyorlar. Kızlar da kendi yönlerinden konuyu gündeme getiriyorlar ve net bir sonuca varmak mümkün olmuyor, olmaz yani.]

[SB2 – Ben Doğu Anadolu Bölgesi’nde görev yaptım. Orda daha fazla açıkçası ayrımcılık konusu. Kutuplaşmalara yol açıyor. Yani etnik sorunlar orda daha fazla yer aldığı için... Burada ayrımcılık konusunda hepsi hemfikirler. Yani bir baktığın zaman ayrımcılıkta, bir araya geldiklerini görüyorsunuz. Ama çok ilginçtir, Doğu Anadolu Bölgesi... bunu birbirleriyle çatışabiliyorlar. Orda var.....Hani ben ortada, toplumu ve çocukları yanlış yöne sevk etmeyecek, MEB’in kuralları içinde... onları ödev olarak veriyorum.]

[T1 - ... Ortak bi paydada toplamak için, çatışmaları ortaya koymak gerektiğini düşünüyorum. Ama tabii ki çok kutuplar yaratmadan da, onları hoşgörü çerçevesinde bir araya getirmenin önemli olduğuna inanıyorum

açıkçası.....Yani aynı çevrede yetişmiş öğrencilerin zaten fikri, düşüncesi, yapısı genelde aynıdır ve sorulara, konuya bakış açısı aynıdır...]

[M1 - ... Her şey açıktır benim derslerimde, aslında şeffaf, yani ben her konuda çocuklara konuşabileceklerini, yorumlarını, tartışmalarını... her konuda izin veririm.... Ama bu, belli bi pencerenin içinde (olacak). Mesela siyasi olmayacak, seks konuları, bir takım işte ahlak kurallarının dışına çıkmayacak. Her şeyde ben izin veririm öğrencilere....Eğitim ve öğretim çerçevelerinin içinde, dediğim gibi; hem argoya kaçmayan, (hem de) ahlak kurallarının, siyasi konuların dışında... Her konuda ben tartışma yapmaya izin veririm. Ama bu eğitim ve öğretim çerçevesi içinde olacak. İzin veririm ve tartışırız da yani.....Yani sınıfta bölücülük yaratacak, gruplaşma derken, farklı anlamlarda işte, kavgaya güdültüye... "artık biz o grupla konuşmayacağız", "biz bu grubuz"... bu anlamda değil. Eğitim ve öğretim amaçlı gruplaşmayı her zaman yaparım. Vardır.]

[M2 - ... Ama hani matematik dışında çok fazla da bu tip şeylere girmiyoruz açıkçasını söylemek gerekirse.]

Öğretmenlerin çekinceleri; çatışmalı konuların konuşulması halinde idareden/aileden/toplumdan gelebilecek tepkiden korkma-çekinme (f:4); öğrencilerin karşısında çatışmalı konularda taraf olmaktan/ tarafını göstermekten çekinme (f:1) ve çatışmalı konuların okullarda konuşulup konuşulmayacağı konusunda kararsız olma (f:1) olarak özetlenebilir.

Eleştirel düşünmenin kazandırılmasında önemli olduğu bilinen çatışmalı konuların sınıf ortamına getirilmesine ilişkin diğer araştırma bulgularının çalışmanın bulgularını desteklediği söylenebilir.

İlgili konuda Türkiye’de öncü sayılabilecek çalışma Seçgin (2009) tarafından yapılmıştır. Araştırmada, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi programlarında öğrenim gören toplam 446 öğretmen adayının görüşüne başvurulmuştur. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının, sırayla, okul idaresinin tepkisini, öğrencilerin tartışmayı gereğinden fazla abartmasını, bulunulan yerin örf ve adetlerini, veli tepkisini, programın yoğunluğunu, öğrencilerin tartışmayı sınıf dışına taşıma olasılığını, yanlış anlaşılma olasılığını, tartışılan konuya ilişkin yetersizliği, soruşturma açılma olasılığını, öğrenci tepkisini, öğrencileri yanlış yönlendirme ve tartışmayı yönetememe olasılığını, bu konuların sınıf ortamında ele alınmasının önünde engel olarak gördükleri belirlenmiştir.

İlgili konuda yabancı alanyazında yer alan araştırmalarda da öğretmenlerin, tartışmalı konuları sınıfa getirme konusunda okul yönetiminin yaptırımlarından korktukları, düşüncelerini açık biçimde ifade etmekten

çekindikleri (Evans, Avery ve Pederson 1999; Oulton, Dillon ve Grace 2004) okul yöneticilerinin kürtaj, gay ve lezbiyen hakları, pornografi gibi konuların sınıfa getirilmesine ilişkin tabularının olduğu, bu konuların öğretim programlarındaki içeriğe uygun olmadığını düşündükleri (Walsh, 1998) belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ilgili bulgulara ilişkin ifadelerine örnek olarak şunlar verilebilir:

[SB2 - ... Mesela gelip evde çocuk anlattığı zaman seni eleştirebilecek aileler var. Hani başıma gelmedi ama gözlemlediğim kadarıyla öyle aileler de var. Onu her şeyde konuşmaya korkuyorsun çünkü çarpıtabilir...]

[S2 - Yani bilmiyorum, acaba yanlış bir şey olur mu kan davasını anlatmak...]

[T3 - Eleştirel düşündüğünüz zaman mutsuz da oluyorsunuz, artı aykırı oluyorsunuz, yani her şeye karşı... Çünkü şöyle; bizim hala hem velilerimizin tabuları var, bazı şeyler konuşulmaz, bazı şeyler sorgulanmaz. (Oysa) öğrencilerin de konuşması gerekiyor bu konuları. Ama işte şundan çekiniyoruz: Bütün öğrencileri aynı oranda etkileyemiyoruz, aynı oranda demokratik tavır, demokratik kültürü veremiyoruz. Yanlış aktarabiliyorlar. İşte yine bizim burada iyi. Toplumda olumsuz bir izlenim olabiliyor. Mesela ben gecekondu bölgesinde...din konusu, hassas bir konu, çok dikkatli konuşulması gereken bir konu. Çünkü herkesin özen gösterdiği bir konu, "vay efendim dinime bir şey söyledin"... Bunları zaman zaman dikkatlice konuştuğum halde, bırakın öğrenciyi, öğretmen bile... o konuşmayı bile kabul etmiyor, demokratik kültürü kabul etmiyor. Şimdi bırakın öğrenciyi öğretmenlerin bile kafasında tabular var... psikolojik baskı olabiliyor... Geçen sene, mesela George Orwell'in "1984"ünü okuttum... "Hayvan Çiftliği"ni de okuttum öğrencilere. Diyelim Sokrates'in "Savunma"sını da öneriyorum öğrencilere. Okuyun diyorum. Yani şey değil.... İşte şey.. "Masalların Masalı" Şiiri. Efendim Aziz Nesin'in "Pırlatan Bal"ını oynatıyordum. Yani ben farkındaydım Okul Müdürü de gıcık oluyordu, işte veli, öğretmen de... hııı! Çünkü içinden Aziz Nesin'e hııı! Efendim mesela şimdi doğa konulu şiirlerde Nazım Hikmet'in diyelim "Davet" şiirini de okutuyorum... "Tahir ile Zühre"yi de okutuyorum. Can Yücel'in "Ben Hayatta En Çok Babamı Sevdim" şiirini de okutuyorum. Yani bütün bunlar aslında bi yere kadar tabu isimler. Yani belki öğrenci, öğrenci değil veli duysa tanımıyor. Şimdi öğretmen istese bu tabuları yavaş yavaş yıkabilir. Polatlı'da öğretmenlik yapıyordum. Orada Tahir ile Zühre'yi verdim (öğrencilere). Müdür işte ... kökenli bir vatandaş. "Hocam işte burası Polatlı, sıkıntı olur" dedi. Ben vermeye devam ettim. Niye sıkıntı olacak Hocam! Aşk şiiri! Yani öğretmen sloganlığa kaçmadan, güzel olan her şeyi öğretebilir.]

[S1 - ... ama sen ne kadar çocuğa işlersen, töre cinayeti deyin, kan davası, ayrımcılık, Alevilik Sünnilik... bunların üzerinde de çok fazla duruyorum. Ha tabii ki ismini vermiyoruz. İsmi veremezsin tabii. O zaman siyasete giriyor. Ama ben üstünden geçerken her insanın birbirinin görüşüne saygı duyması gerektiğini de devamlı anlatmaya çalışırım. (ismini vermemek?) Ya işte Alevilik Sünnilik (konusunu) şu anda sınıf içine soksan nolur! (Nolur?) Kargaşa çıkar, öğretmenin adı çıkar, idarede sorun çıkar...çünkü bu...mesela sınıf içinde, Kürt-Türk, bunun üzerinde baktığın zaman, ortayı bulmaya çalıştığın zaman... Ya da aşırı milliyetçi olan takım, öğretmene biraz daha... daha değişik görüşte... O yüzden de yüzeysel geçmek gerekiyor ama çocuğun da zihnine bunu şey yaparken işliyorsun. Hafif hafif, onun da insan olduğunu... maksadım da o zaten; hepsinin insan olduğunu, ortak noktamızın insan olduğunu, hepimizin aynı noktada geçinmemiz gerektiğini, kavga etmeden... devamlı da

bunu anlatmaya çalışıyorum.....Türkiye’de görüşünü çok fazla belli edemiyorsun, ne yapıyorsun? Yüzeysel, çocukları böyle ortada tutacak şekilde...]

3. Sınıflarda eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının gösterilmemesinin nedenlerinden üçüncüsü, öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerinin düşük olmasıdır (f:10).

Gözlem sürecinde öğretmenlerin, sınıflarındaki “belli öğrencilerin” eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini kazanmasını diğer öğrencilere göre daha çok önemsemelerinin sınıflarda eleştirel düşünmeyi engelleyebileceği vurgulanmış; bu durumun “öğretmen beklentisi” ile ilgili olabileceği tartışılmıştır. Görüşme verilerinin analiz edilmesi sonucunda da çoğu öğretmenin görüşünün, ilgili tartışmayı doğruladığı; öğretmenlerin, belli öğrencilerden (eleştirel düşünme bağlamında) beklentilerinin düşük olduğu belirlenmiştir (f:10). Öğretmenlerin beklentilerini, dolayısıyla eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını etkilediği belirlenen değişkenler; *öğrencinin* yaşı, akademik başarısı, dini ve etnik yapısı, önceki eğitim kurumunun türü ve akademik başarı düzeyi, göç ettiği ilin eğitim düzeyi; ailenin yapısı (çekirdek, parçalanmış, tamamlanmamış aile), *ailenin* eğitim düzeyi ve çocuğun eğitim-öğretim sürecine gösterdiği ilgidir. Öğretmenlere göre, örneğin akademik başarısı, ailesinin ya da göç ettiği ilin eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin, eleştirel düşünmeye hizmet eden bir proje ödevini yapabilme ya da sınıf içinde sorulan üst düzey bir soruyu yanıtlayabilme olasılığı daha yüksektir. Bu algıya bağlı olarak, sınıflarda öğretmenlerin, belli öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini kazanmalarını daha çok önemserken, diğerlerini daha az önemsedikleri söylenebilir.

Bir Sosyal Psikoloji kavramı olan ve Rosenthal ve Jacobson’un 1968’de yaptıkları bir araştırma ile literatüre giren “öğretmen beklentisi”, öğretmenlerin davranışlarını etkileyebilme ve öğrenciler açısından dramatik sonuçlar doğurabilme gücüne bağlı olarak pek çok araştırmaya konu olmuştur (Tatar, 2005). Bu araştırmaya da öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını etkileme gücü nedeniyle konu olan “öğretmen beklentisi”, öğretmenin öğrencisinin ne kadar öğrenebileceğine, nasıl bir

performans gösterebileceğine, ne düzeyde bir başarıya ulaşabileceğine ilişkin sahip olduğu düşünceyi, inancı, tutumu, anlayışı, çıkarımı ve farkındalığı ifade etmektedir (Brophy, 1983; Arends ve diğ., 1998; Akt. Tatar, 2005). Alanyazında, öğretmen beklentisinin sınıftaki bazı öğrencileri ya da sınıfın tamamını nasıl etkilediğine ilişkin öne sürülen ispatların (modellerin), öğretmen beklentisinin öğrencilerin hangi özelliklerinden etkilenebileceğine ve neleri etkileyebileceğine ilişkin kuramsal tartışmaların ve bulguların çalışmada ortaya koyulan bulguyu desteklediği söylenebilir (Palardy, 1969; Brophy ve Good, 1970; Braun, 1976; Anyon, 1983; Brophy, 1983; Özkal, Kılıç ve Yıldız, 2002; Öztürk, Koç ve Tezel-Şahin, 2003; Yüksel, 2002; 2004; Tatar, 2005; Veznedaroğlu, 2007; Yurtsever, 2011).

Öğretmenlerin ilgili bulgulara ilişkin ifadelerine örnek olarak şunlar verilebilir:

[T2 - ...Çünkü eğer çocuk kötü bir şehirden gelmişse, eğitim seviyesi düşük bir yerden gelmişse belli şeyleri almamış olarak geliyor. Zaten sen konuyu açıklamaya çalıştığında ya da farklı bir şey söylediğinde senin yüzüne böyle bakıyor sadece. Bir soru sorduğunda, "Bak bununla daha önce karşılaştınız mı? Böyle oldu mu? Hayatınızda bunu yaptınız mı?" dediğinde böyle bakıyor sadece çoğu, ya da gülüyor... Aile faktörü. Aileleri de kendileri gibi çünkü. Hani iyi öğrencilerin aileleri de zaten iyi aileler, ilgili aileler, ya da bir şekilde seviyesi diğerlerine göre daha farklı aileler. Ama bu bahsettiğim öğrencilerin aileleri de öyle... Aile ve yaşadıkları çevre, daha önceki çevre. Çünkü bütün bunlara sahip olan iyi öğrencileri düşündüğüm zaman şu anki ortamımda, daha farklı yerlerde eğitim almışlar. En azından eğitim ortamlarında öğretmenleri ya da okulları iyiymiş. Aileleri de keza iyi, eğitilmiş aileler. Öğretmendir ya da mühendistir, bu tip ailelerden gelen çocuklar. Ve onların eğitimlerine de önem veriyorlar.]

[M1 - Bir de bakarsınız ki; bir tane, iki tane, üç tane çocuk vardır lokomotif olan...]

4. Sınıflarda eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının gösterilmemesinin nedenlerinden dördüncüsü, öğretmenlerin "kılavuzluk yapmaya" ve "sınıfı yönetmeye" ilişkin yanlış algılara ve görüşlere sahip olmasıdır (f:8).

Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin, "kılavuzluk yapmaya" ve "sınıf yönetimine" ilişkin yanlış algılara ve görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir (f:8). Örneğin, öğretmenlerden biri, öğrencilere, konuşmaya istekli olmalarına-parmak kaldırmalarına göre değil kendi isteğine göre söz hakkı verdiğinde; öğrencileri sınıf içinde daha etkin hale getirebileceğini,

öğrencilere verdiği değeri gösterebileceğini düşünmektedir. Bir başka öğretmen, konuyu bazen yanlış anlattığında, konuya ilişkin bilerek yanlış cümleler kurduğunda; öğrencilerin dikkatini sürekli derste tutabileceğini, öğrencilere kendisini eleştirme-değerlendirme fırsatı yaratabileceğini düşünmektedir. Bir başka öğretmen, derse katıldığında konuyla ilgisi olmayan düşünceler ortaya koyan öğrencileri “oturtması- susturması” gerektiğini düşünmektedir. Bir öğretmen, öğrencileri derse katabilmek için, performansları düşük ya da söyledikleri hatalı da olsa öğrencilere dönüt ve düzeltme vermemesi gerektiğini düşünmektedir. Bir öğretmen ise sınıf içinde bir öğrencinin sunabileceği yanlış bilgidan dolayı diğer öğrencilerin de yanlış öğrenmeler edineceğine ve böylelikle bu öğrencilerin doğru bilgiyi öğrenemeyeceklerine ilişkin kaygı duymaktadır. Öğretmen, bu kaygıya bağlı olarak, sınıf içinde öğrencilerin görüşlerini almadığını, konuyu kendisinin anlattığını ifade etmektedir. Ayrıca iki öğretmen, korku yaratmadıkları sınıf ortamlarını yönetemeyeceklerini, bu ortamlarda disiplini-kontrolü sağlayamayacaklarını düşünmektedir. Bir başka deyişle, bu öğretmenler, özgür bir sınıf ortamı yarattıklarında, öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade etmelerine olanak sağladıklarında sınıf içi disiplinin bozulacağına, sınıf yönetimi ile ilgili sorunlar yaşayacaklarına inanmaktadır. Çağın gerektirdiği sınıflarda geçerli olan öğretmen rol ve sorumlulukları (Gözütok, 2000; 2011) ve sınıf yönetimi becerileri (Çifçili, 2009) ile örtüşmeyen bütün bu algı ve görüşler, eleştirel düşünmeyi engelleyen pek çok davranışın arka planında hangi yanlış bilgilerin olduğuna ilişkin ipucu sunmaktadır. Öğretmenlerin ilgili bulgulara ilişkin ifadelerine örnek olarak şunlar verilebilir:

[FB2 - Şimdi eee...öyle bişey var ki; sınıfta o şeyi ayarlamak çok zor; öğretmen, hem çocuğu korkutmayacak hem disiplini sağlayacak! Çocuğu korkutursan disiplini sağlayacağım diye, o çocuk bir daha içe kapanıyor, bitti! İçine kapanıyor....Diğer türlü de... Şimdi onun ikisini bir ayarlamak o kadar zor ki... hem çocuğu korkutmayacaksın, kendine güven vereceksin, özgüveni kazanacak, ben yaparım-ben biliyorum diyecek, hem de sınıfın disiplini bozmayacak, sınıf ortamı eğitime elverişli olacak. Her kafadan bir ses çıkmayacak...]

[S3 - ... Öğrenciler daha eleştirel düşünmeyi kavrayamıyorlar... Bunları serbest bırakarak mı eleştirel düşünmeyi kazandırabiliriz... Düşüncelerini sorarak elbette ki... Ama eleştirel düşünmenin gelişmesi için bazen serbest bırakıyoruz ya hani... o zaman (sınıfta) çok gürültü oluyor... Kavrayamıyorlar diyorum herhalde... biraz zayıf kalıyoruz... Böyle olduğunu düşünüyorum. Eleştirel düşünmenin gelişmesi için demokratik bir ortam olmalı. Herkes düşüncesini rahatlıkla söyleyebilmeli. Ama... sanırım ben çok gürültülü bir sınıfa sahibim. Onun için zaman zaman diyorum ki, bunları bir kontrol altına alayım... Sonra da

korkacaklar, düşüncelerini ifade edemeyecekler diye korkuyorum. Çünkü korktuklarını, pustuklarını görüyorum. Hani ailede baskı altında büyümüşler zaten. Ondan da korkuyorum.... Zayıf kaldığımı düşünüyorum açıkçası...]

[SB3 – ... Diğer öğrenciler derse genelde katılmaz ya da kalktığında konuyla ilgisi olmayan belki düşünceler ortaya koymaya çalışır. Öyle ortamda da hemen biz devreye gireriz, oturturuz yani. Çünkü konuyla bağlantısı olmayan şeyler söylüyor. Veya dediğim gibi konuşma becerisini tam geliştirmiş öğrenciler maalesef az. Konuşamıyor..... Her soruda mutlaka öğrencinin aktif olmasını sağlamak amacıyla, o parmak kaldırmasa da kaldırmaya çalışıyoruz. Onlara soruyu okutturuyorum. Soruyu okurken parmak kaldırıyorlar. Ama “cevap verirken parmak kaldırmayın” diyorum, “ben kaldıracam” diyorum. Bu şekilde öğrenci daha aktif hale gelmeye çalışıyor. Belki kendine değer verildiğini anlıyor... bu önemli bir durum bence...]

[SB3 – ... Bazen ben şunu yapıyorum; mesela konuşurken, konuyu beyan ederken, bilerek, yanlış bir cümle kuruyorum, yanlış söylüyorum. Dikkatlerini ölçmeye çalışıyorum. Çok dikkatli öğrenci, kendini öğretmene adapte eden bir öğrenci, konsantre olan öğrenci hemen parmak kaldırıyor, “öğretmenim o öyle değil” diyor. Bunlar çok az maalesef. Ben baştan söylüyorum; “Ben böyle zaman zaman yaparım, dikkatinizi ölçmeye çalışırım, benim her söylediğim doğru değildir. Yani “benim düşünceme niye böyle karşı çıkıyorsun... demem” diyorum... Bunları yapıyorum...]

[SB1 - ... evet-hayırlı... yani basit de olabiliyor şey de olabiliyor. Ama ben hiçbir şekilde bu çok basit demiyorum. Yani en azından bi soru hazırlamış. Katılıyor derse.]

[S3 - ... Sonra bir korkumuz daha var. Ben bunu öğrendim hep. Öğrenci bir kere yanlış bir şey söylediği zaman, hep o, aklında yanlış olarak kalıyor, doğru bilgiyi öğrenemiyor korkusu var. Hep de bundan korkarak, çocukların ön bilgilerini, yanlış bilgilerini başkaları (diğer öğrenciler) duymasın diye korktuğumuz da oluyor. Belki bütün öğretmenlerde oluyordur bu. Bende zaman zaman oluyor. Onun için doğrudan konuyu anlattığım da oluyor...]

5. Sınıflarda eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının gösterilmemesinin nedenlerinden beşincisi, öğretmenlerin “eleştirel düşünmeye hizmet eden strateji – yöntem – tekniklerden haberdar olmaması ya da bunları yanlış kullanmasıdır (f:7).

Görüşme verilerinin analiz edilmesi sonucunda, öğretmenlerden bazılarının eleştirel düşünmeye hizmet eden yöntemlerden haberdar olmadığı ya da bu yöntemleri örneklendirmesi istendiğinde yanlış kullandığı belirlenmiştir (f:7). Öğrencilerin zihinsel ve bedensel olarak etkin olduğu sınıf ortamlarında uygulanması gereken öğretim ilkelerini; öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin ilke, kural ve incelikleri bilmeyen öğretmenlerin sınıflarda eleştirel düşünmeyi desteklemeleri beklenemez. Öğretmenlerin ilgili bulgulara ilişkin ifadelerine örnek olarak şunlar verilebilir:

[SB3 - ...Tartışma ortamı oluşur güzel olur ama çocuklarımız tartışma özelliğini tam olarak kavrayabilmiş değiller. Hemen karşılıklı atışmalara geçiyorlar. Normal tartışma değil. Mesela ben fikrimi söylerken öğrenci olarak, karşıdan biri, "hayır öğretmenim, o öyle değil, arkadaşımız doğru düşünmüyor" deyip hemen onun sözünü kesme durumuna giriyorlar. Bu noktada güzel bir tartışma ortamı hiç bir sınıfta elde edemedim...]

[SB2 - ...Şimdi zaten bazı yorumsal derslerde, yorumsal konularda, örneğin bir beyin fırtınası yapıyoruz. Yani o farklı söylüyor. Hayır o öyle değil diyebiliyor. Hani tartışma ortamında bu konuyu ortaya attığım zaman... yani beyin fırtınası şeklinde kesinlikle yaparım. zaten benim dersim onu gerektiriyor. Yani onu her derste yapmak zorundayım.]

[FB2 - ... Yoksa çocuklar bayılıyor, konuyu ver, tartışınlar. Bazen ipin ucu kaçıyor ama...]

[T2 - ...Çünkü hani sınıf ortamlarımız öyle ki, artık tartışma boyutunu aştıkları zamanlar da oluyor. Mesela, sözlü sataşmalar daha ileri gidiyor...]

6. Sınıflarda eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının gösterilmemesinin nedenlerinden altıncısı, öğretmenlerin eleştirel düşünmenin sınıf ortamında uygulanması halinde oluşabilecek çıktılarına ilişkin yanlış algılara sahip olmalarıdır (f:3).

Analizler sonucunda, bazı öğretmenlerin, eleştirel düşünmenin oluşmasına içerik açısından katkı sağladığı bilinen çatışmalı konulara ilişkin geliştirdikleri algılara benzer algıları, bazı öğretmenlerin de eleştirel düşünmeye ilişkin geliştirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları ifadelerden, eleştirel düşünmenin sınıf ortamında uygulanması halinde öğrencilerde oluşabilecek özelliklere ilişkin yanlış algılara sahip oldukları anlaşılmaktadır (f:3) Örneğin, eleştirel düşünmenin kazandırılması halinde öğrencilerin "mesafelerini aşmalarından", "ilkelerin ve kuralların dışına çıkmalarından", "ipin ucunu kaçırmalarından" endişe duyma (f:2) gibi. Örneğin, eleştirel düşünen öğrencilerin düşünme biçimlerinin günlük yaşam ile çakıştığını, hatta günlük yaşamda işe yaramadığını düşünme. Okullarda kuramsal açıdan oluşturulması hedeflenen "sorgulayan öğrenci profilinin", uygulamada toplum içinde mutsuz olacağını düşünme (f:1) gibi. Bu bulgulara dayanarak öğretmenlerin, eleştirel düşünme alışkanlığına, eleştirel düşünen bireylerin özelliklerine, ülkede eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesi ile hedeflenen zihniyet dönüşümünün felsefesine ilişkin yanlış algılar geliştirdikleri söylenebilir. Hedeflenen dönüşümün en önemli halkası olan öğretmenlerin konuya ilişkin duyuşsal farkındalıklarının yön değiştirmesi

gerektiği açıktır. Ayrıca bu yanlış algılar, alanyazında genellikle bilişsel ve duyuşsal (tutum ve eğilim) bir soru(n) olarak tartışılan “Eleştirel düşünme nedir, ne değildir?” sorusunun “alışkanlık” açısından da tartışılması gerektiğini düşündürmektedir.

Hamurcu, Özyılmaz-Akamca ve Günay (2005) da Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik görüşlerini belirledikleri çalışmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin ayrıntılı ve tam doğru kabul edilebilecek bir tanımını; eleştirel düşünme sürecinin öğelerinin sentezini yapamadıklarını belirlemişlerdir.

Öğretmenlerin ilgili bulgulara ilişkin ifadelerine örnek olarak şunlar verilebilir:

[M1 - ama bu nasıl olmalı; mesafesini bi takım şeyleri aşmadan, yani belli prensipler kurallar içinde olmalı... Yani ipin ucunu kaçırmak anlamında değil.]

[SB1 - çok fazla eleştirel düşünmek de şimdi... şimdi düşünme özgürlüğünden şundan bundan bahsediyoruz. Onu çocuklara öğretiyoruz, hakkınızı arayın diyoruz. Ama öbür tarafta hakkını aradığında, hayata geçtiğinde, yaşam içinde... hani ne demek istediğimi anladınız yani. Çocuk olumsuzlukla da karşılaşabiliyor. O zaman çocuk “öğretmenim siz bana şunu öğrettiniz ama ben hakkımı aradığımda böyle bir durumla karşılaştım” diyor. Ben onu yaşıyorum. Yani kendim de yaşıyorum. En basiti, “yere çöp atanı ikaz edin” diyorum. Çocuk “İşte öğretmenim ben ikaz ettim; sanane, ne işin var, sen ne karışyorsun diyen insanlar çok fazla” diyor. O zaman diyorum “çok uğraşmayın yani, şey yapmayın”. Hani biz bi taraftan “hakkınızı arayın, hukuka saygı duyun” falan diyoruz ama diğer tarafta yaşadıklarıyla öğrendikleri de çatışabiliyor.]

7. Sınıflarda eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının gösterilmemesinin nedenlerinden yedincisi, öğretmenlerin felsefi ve kültürel birikimlerinin yetersiz olmasıdır (f:2).

Kimi öğretmenler, eleştirel düşünmeyi engelleyen davranışları, temelde öğretmenin felsefi ve kültürel birikiminin yetersiz olması ile açıklamışlardır (f:2). Görüş bildiren öğretmenlerden biri bu yetersizliği ise okuma kültürünün olmaması, okunan metinlerin felsefi derinliğinin sorgulanmaması ve Sosyal Bilimlerden bir bütün olarak beslenilmemesi ile açıklamıştır. Bütün bu yetersizliklerin, eleştirel düşünmeyi engelleyen davranışların gösterilmesine ilişkin şu ana kadar sözü edilen ve bundan

sonra da değinilecek olan nedenler zincirinin odağını oluşturduğu söylenebilir. Bir öğretmenin ilgili bulguya ilişkin örnek ifadesi şöyledir:

[T3 – Eleştirel düşünmeyi kışkırtan kültürel birikimdir, felsefi birikimdir. Şimdi bu coğrafyada felsefe ile ilişkiler çok az. Belki bir tasavvuf felsefesi var. Din eksenli düşünen bir toplumuz. Fransız Devrimi ile, biraz oradan gelen aydınlanmayla, laikliği, bazı kavramları öğrenmişiz. Bütün bunlar olmadığı zaman... Kendimden biliyorum, şimdi bir bireyin eleştirel düşünmesi zaman alıyor... Okumayla, sorgulamayla, zihinsel olarak çok yönlü besleneceksiniz..... Bu bir Edebiyat Öğretmeni de... Sosyoloji Öğretmeni de olur, Felsefe Öğretmeni de Matematik Öğretmeni de olur. Şimdi eğer Sosyal Bilimlerin hepsinden beslenmiyorsanız zor... Psikoloji metinleri okuyacaksınız, insanları gözlemleyeceksiniz, felsefe okuyacaksınız, şiir okuyacaksınız. Bazen şiir sözün güzelliğidir. Bazen 10 kitabın anlatamadığını, bazen “yaşamak bir ağaç gibi, tek ve hür/ve bir orman gibi kardeşçesine” diyerek efendim anlatır. Şimdi işte bu sadece eleştirel düşünmeyi Türkçe Öğretmeni değil, Felsefe Öğretmeni de öğretir. Felsefi Öğretmeni de sadece felsefi disiplinleri bilerek yaşamı algılayamaz... Edebiyattan beslenecek; her edebi metnin içinde felsefe var, sosyoloji var; Raskolnikov’u incelemeniz ve anlamanız için birikim sahibi olmanız gerekiyor. Çünkü oradaki o psikolojik derinlik... çok önemli..... Her türlü okumanın psikoloji ve felsefe ile ilişkisini kurmadığınız zaman ortaya derin bir şey çıkmıyor. Yani şimdi Yaşar Kemal’i okursunuz ama Yaşar Kemal’in Felsefe ile bağı çok az; Sosyoloji ile bağı var. Yani felsefi metinlerle ilişki kurmadığınız zaman o kaliteli bilinç çıkmıyor, kaliteli derinlik çıkmıyor..... Okumuyoruz. Okusak da şey; okuduğumuz metinler de çok önemli. Şimdi dedim ya; mesela ben Yaşar Kemal’i çok okudum. Şimdiki aklım olsa okumazdım. Açık söyleyeyim bak. Şunun için okumazdım, çünkü Yaşar Kemal’de felsefe yok. Onun yerine bir felsefi yazarı, belki Tanpınar’ı okurdum. Belki şey, doğu batı sorununu ele alan... İnsanı o odakta yazan ele alan yazarı seçerdim. Belki başka bir yazarı... Yani okuduğunuz metinler de çok önemli.]

8. Sınıflarda eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının gösterilmemesinin nedenlerinden sekizincisi, öğretmenlerin mesleğe olan ilgi ve sevgisinin düşük olmasıdır (f:2).

Kimi öğretmenler, eleştirel düşünmeyi engelleyen davranışların gösterilmesini, öğretmenlerin mesleğe olan ilgi ve sevgisinin az olmasına bağlamaktadır (f:2). Bir öğretmenin ilgili bulguya ilişkin örnek ifadesi şöyledir:

[T2 - Düşüncesi sadece göreve gelip, masaya oturup, zamanı doldurup, zaman bittiğinde geri dönmek olursa... Öğrencilerin davranışlarını değiştirmek ya da yeni bir şey kazandırmak gibi bir amacı yoksa.]

Sistem sorunu olarak değerlendirilebilecek nedenler:

9. Sınıflarda eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının gösterilmemesinin nedenlerinden dokuzuncusu, öğretim programının-ders kitaplarının eleştirel düşünmeye hizmet etmemesidir (f:6).

Analiz sonuçlarına göre bazı öğretmenler, öğretim programlarının-ders kitaplarının eleştirel düşünmeye hizmet etmediği yönünde görüş bildirmişlerdir (f:6). Öğretmenlere göre, öğretim programlarında-ders kitaplarında yer alan bazı konuların (Ör. Evrim teorisi) eleştirel düşünmeyi engelleyebilecek örtük iletiler içermesi; bazılarının ezberlenmesi gereken kesin bilgiler içermesi; görselliği ve açıklığı açısından öğrenciye hitap etmemesi; bazı konuların ve etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun olmaması, kalıp yargılar ve ön yargılar içermesi sınıf içindeki gösterecekleri davranışları olumsuz yönde etkilemektedir (f:5). Bir öğretmen ise öğretim programını, öğretmene her şeyi hazır ve net olarak sunması açısından eleştirmektedir. Öğretmene göre, öğretim programında kazanımların, etkinliklerin, soruların, değerlendirme tekniklerinin-araçlarının hazır olarak sunulması, öğretmenleri, düşünsel olarak tembelleğe itmekte, sınırlandırmakta, örtük olarak belli kalıplar içinde düşünmeye sevk etmekte, böylelikle sınıf içinde göstereceği davranışları olumsuz yönde etkilemektedir (f:1).

Öğretimin planlanmasında öğretmenlere kılavuz olan öğretim programı, öğretimin uygulanmasında gösterilen pek çok davranışın belirleyicisidir. Alanyazında öğretim programlarını ve ders kitaplarını, öğretmenin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını etkilemesi açısından inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak bazı çalışmalarda, farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin, öğretim programlarının ya da ders kitaplarında yer alan içeriklerin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye uygun olmadığı görüşünde oldukları belirlenmiştir (Tokyürek, 2001; Ünal ve Ilgaz, 2005; Karadeniz, 2006). Aslan ve Polat (2007) ve Aslan (2011) tarafından yapılan araştırmalarda, Türkçe ders kitaplarında yer alan soruların çoğunun eleştirel düşünmeye hizmet etmediği belirlenmiştir. Munzur (1998) tarafından yapılan araştırmada ise Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları, MEB'in Türk Dili ve Edebiyatı dersinin amaçlarından birisi olarak belirlediği "eleştiri yapabilen vatandaşlar yetiştirme" amacını gerçekleştirmeye katkısı açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarının ansiklopedik bilgi verdiği, pek çok önyargı ve koşullama içerdiği; dilbilgisi, edebiyat ve kompozisyona ilişkin bilgileri, uygulama önerilerini ve soruları, birbiriyle mantıklı bağlar kurmadan

sunduğu; öğrencileri yaratıcı olmaya, özgür ve eleştirel düşünmeye, araştırma ve keşfetmeye, tartışmaya ve karşılaştırmaya yönlendirmediği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ilgili bulgulara ilişkin ifadelerine örnek olarak şunlar verilebilir:

[FT3 – Ben (programın) bazı konularda iyi olduğunu düşünüyorum ama bazı konularda da bazı şeyleri aşamadığını düşünüyorum... Kendisi çocuğu eleştiriye çok açmamak için bir yerde kapatıyor yolunu. (Örnek?) Mesela şundan örnek verebilirim: Evrim Teorisini anlatıyor. Evrim Teorisini anlatmış. Diyor ki, “Evrime Teorisine göre kullanılan organlar gelişir, kullanılmayanlar körelir ve böyle devam eder, kalıtsal olarak aktarılır” diyor. Evrim Teorisini kendisi desteklemediği için, kitabı yazan kişiyle... ya da artık kimilerinin görüşü tabii ki... düşünmediği, desteklemediği için, orda parantez içinde diyor ki; “Tabii ki bu fikre göre kaslarını kullanan insanların da kaslı çocukları olması gerekmez miydi? diyoruz” diyor ve parantezi kapatıyor. Yani hani orda düşünme yolunu tam açmışken direk kapatıyor. Yani aslında “Bunu anlattım ama doğru da değildir kesinlikle” diye de öyle bir not düşünüyor. Hani bazı konularda bu şekilde kapatmaya çalışmış.]

[T2 - Eğer hani buna açık olarak işlersen Türkçe dersini ya da senin önüne getirilen metin fazla kalıp bir metin değilse... öyle sorunlarımız da oluyor çünkü... (Örnek?) E tabii, çok çocukları sıkın, kalıp gibi gelen metinler var. Biz zamanında çok eleştiri de yaptık, hatta bu dile de getirildi. Dile getirdiğimiz metinler de oluyor... (Kalıp metin?) Herhangi bir geliştirici boyuta hizmet etmeyen, sadece... yani nasıl söyleyeyim, tam kelimeyi bulamıyorum.... Öğrencilerin ilgisini çekmeyen, aslında onların seviyesi pek de gözetilmeyen, daha seviye üstü olabilecek ve her zaman her yerde yıllardır aynı şekilde kullanılan, yani bunun gibi metinler... Farklı profildeki öğrencileri düşünürsek evet onlar için dayatma olabilir... Mesela ben isterim ki, böyle saçma sapan etkinlikler verilirdi... Hani Atatürk'ün çok iyi yanları vardır ya da verebileceğin çok iyi kazanımları vardır... Ama öyle kazanımlar seçilmişti ki, Atatürk'ün çiçeğini bir hafta araştırtacağına dedim, saçma bir etkinlik vardı kitapta, ya iki üç gün çocuklar aradı ve bulamadılar. Yani başka bir şey bulunsaydı dedim. Böyle içi boşaltılmış şeyler değil de. Yani kalıp dediklerim bunlar işte. Böyle saçma sapan kalıplar var. Hani ya böyle tamamen içi boş olanlar var, hiçbir şey vermeyenler, ya da öğrenci seviyesine hiç uymayanlar, çocukların hani kavramakta zorluk yaşadığı, onlar sanki çok üst seviyedeymiş gibi, her şeyi biliyorlarmış, hazır bulunuşluluk düzeyleri tammış gibi kabul edilip de verilenler var... Metin kaliteli değilse, iyi bir metin verilmemişse ya da orda aktaracağın düşüncenin içi boşsa çok da bir şeye fırsat tanımıyor açıkçası. Öğrencilerin zihninde de çok da yapabilecek bir şeyleri kalmıyor...]

[T1 - Ders kitabındaki herhangi bir resim bile çok önemli, tabii ki eleştirel düşüncesi daha da gelişir diye düşünüyorum. Oluyor çünkü çocukların çoğu... mesela orda başlamış oluyor çocuklar. Yani ders kitaplarını beğenmiyorlar. Beğenmemelerinin en önemli sebeplerinden bir tanesi de çok açıklayıcı olmaması, resimlerinin az olması, yani böyle onlara hoş gelen, hitap eden hiç bi tarafı yok mesela o kitapların. Olmadığı için de reddediyor çocuk doğal olarak, sevmiyorum diyor ve sevmememin nedeni de şu diyor, anlatıyor...]

[T3 – (Kitaptaki) bir kaç metinde diyelim ne yapıyor; kaderci anlayış! Mesela bir gün, sınıfta dersin konusu destan, işte adamın birisi... hakim, kızı oluyor... kızının geleceğini bilmesi için kahine götürüyor. Kahin de diyor ki, “19 yaşına ayak bastığında, bu çocuk bir yılan tarafından sokulup ölecek”. E böylece efendim kızının ölümünü önlemek için denizin içinde bir kale yaptırıyor ve 19 yaşına geldiğinde, kızın doğum gününü kutlamak için, o geçiş dönemini

kutlamak için tören düzenliyor, bir parti veriyor... O gün de, kader ya... Bizde çok oluyor; kader ağlarını örüyor; mutlaka bir yerde buluşurlar...yılan da... Kahinin kızını çok seven bir yaşlı kadın bağdan üzüm topluyor, sepetin içine koyuyor. Yılan da o anda efendim içine giriyor ve kalenin içine giriyor, kızı sokuyor ve ölüyor ve kaderin önüne geçilmez. Bu örtük mesajdır, çok tehlikeli bir mesajdır! Şimdi hadi tamam şu doğru, her şey olacağına varıyor... Ama insan da önlem alabilir, geleceği okumak tabi mümkün değildir... Yani örtük mesajlar var. Hani o şey, kaderci anlayış, dini şey, onun farkına varıyorsunuz. Cemal Süreyya diyor ya; “Kan var bütün sözcüklerin altında”. Şimdi metnin altı; metni kaldırdığınızda altında ne yattığını biliyorsunuz. Metnin analizi..... Çok zayıf bence. Çünkü şöyle; her şey var orada, etkinlikler, sorular, değerlendirme... Program öğretmenin de belli kalıplar içinde düşünmesini sağlıyor. Soruları kendileri hazırlamışlar. Bana kalırsa öğretmenin de kafası durmamalı, öğretmen de sorular sormalı. Çalışma kitabı koymuşsunuz, soruları sormuşsunuz. Ama soruları öğretmen neden düşünmesin, ayrı sorular sormasın. Biraz bana kalırsa öğretmeni sınırlandırıyor, elini kolunu bağlıyor bu açıdan. Öyle ki bazen zamanlama açısından soru sormuyorsunuz... sorular orda var diyorsunuz. Etkinlikleri de var hazır. Bu da doğru değil bakın. Öğretmeni düşünsel anlamda tembelliğe itiyorsunuz. Düşünce üretmemeye. Oradan alacaksınız çünkü. Bence amaç, öğretmenin de düşünsel üretimini artırmak, öğrenciyi de kışkırtmak olmalı. Eğitim kışkırtmaktır. Öğrenciyi okumaya, düşünmeye, sorgulamaya kışkırtmaktır. Sokrates diyor ya; “Sorgulanmayan yaşam, yaşanmaya değer” diyor. Sorgulayacaksınız; öğretmeni de, okuduğun metni de...]

10.Sınıflarda eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının gösterilmemesinin nedenlerinden onuncusu, SBS'nin öğretmene “bilgi aktarmayı” önemsetmesidir (f:4).

Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerden bazıları, eleştirel düşünmeyi engelleyen davranışlar göstermelerinin nedenini, SBS (Seviye Belirleme Sınavı) ile açıklamışlardır (f:4). Öğretmenlere göre, öncelikle, öğretim programı üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemesine karşın, ulusal sınavlarda bireylerin üst düzey düşünme becerileri ölçülmemektedir. İkinci olarak, okullarda ve toplumda, SBS’de öğrencileri başarılı olan öğretmenler, “nitelikli öğretmen” olarak görülmektedir. Üçüncü olarak öğretmenin maddi kaygıları; onu; kurs, özel ders, dersane gibi girişimlere başvurmaya zorlamaktadır. Dördüncü olarak ise okullar eleştirel düşünen bireyler yetiştirmeye çalışsa bile dersaneler kısa yoldan, tek doğruyu en kısa zamanda bulan öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Görüş bildiren öğretmenlere göre, bu çelişkiler, öğretmeni, “program ile sınav” arasında bir seçim yapmaya zorlamakta; öğretmen ise bu durumda “kısa yoldan bilgi öğretme”yi, böylelikle SBS’de başarı gösteren öğrenciler yetiştirmeyi tercih etmektedir. Öğretmenlerin ilgili bulgulara ilişkin ifadelerine örnek olarak şunlar verilebilir:

[S1 – Programı tam uygularsanız eleştirel düşünmeye katkı sağlar. Ama programı yapıyorsan, SBS'yi yapmayacaksın. Sorun oradan kaynaklanıyor. Çünkü SBS'ye biz çocukları 2. sınıftan beri... şey... 3. sınıfta daha çok konu işledik... Çocuk 6. sınıfta SBS'ye hazır diye düşünüyorsun. Ne verirsem çocuğa...ne oluyor işte... mesela 8. sınıfa geldiğinde işte Ayça Öğretmenin sınıfındaki öğrenciler daha başarılı. Veya Deniz'in öğrencileri ile Bilge Hocanın sınıfının kıyası yapılıyor. Öğretmenler geliyor, "Deniz'in sınıfı daha iyi, onun sınıfının öğrencileri SBS'den daha yüksek not aldı" şeklinde söylüyorlar. Bilge'nin sınıfı kötü oluyor. Öyle olunca ne yapıyor; "O daha çok çalıştı, daha çok bilgi verdi; Bilge daha az bilgi verdi, daha çok yattı". O zaman ne oluyor, mantık neye gidiyor; daha çok ders vermeye. O zaman da program burada boş geliyor. Mantık o! Herkeste de aynı yani. Aynı sıkıntı var..... Program, bize göre bomboş. Çünkü devamlı bilgi vermeye alışmışız. Devamlı anlatıyoruz, anlatıyoruz, anlatıyoruz falan... Çocuk da devamlı alsın, alsın, alsın, alsın, istiyoruz ya... Program aslında öyle değil. Program çocuk yapsın, yapsın, yapsın diyor. Çocuk yapsın yapsın isteyince, istediği olmuyor. Hani ben dersi anlatan istiyorum, derste anlattığımla ilgili soru çıkıyor çünkü ... şeyden kaynaklanıyor... SBS'den kaynaklanıyor. SBS'de zor soru soruyorlar. Oysa kitaptaki bilgi daha az, daha böyle yorum isteyen konular.]

[SB1 - Ders kitapları eskiden bence daha iyiydi, ben bu yeni ders kitaplarını hiç beğenmiyorum. (Neden?). Şey... şimdi şöyle... bunun sonucunda bi sınav var. Ama kitaplar sizin dediğiniz mantıkla yetiştirmeye çalışıyor... ama çocuğu sonuçta bi sınava sokuyor. Öyle olunca biz arada kalıyoruz. Yani içinden evet tamam yorumlaması gerekiyor ama bu yorumu yapması için bilgiyi bulabilmesi gerekiyor...]

[M1 - ..."Paramı kazanayım, kursumu vereyim, özel dersimden para kazanayım, işte şu dershanede şunu vereyim." Bu tür olaylarla da karşılaşılıyor. Şimdi bir açıdan bu değişmeye başladı bu sistemden dolayı, önceden böyleydi. Okulda 22 tane Matematik öğretmeniydik. Tek Matematik kursunu vermeyen öğretmen bendim. Anlatabiliyor muyum... Yani bu tür maddi-manevi şeyler de eğitimin içine girdiği için artık...]

Alanyazındaki kuramsal tartışmalar ve araştırma bulguları, öğretmenlerin sınıflarda eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının gösterilmemesine ilişkin sundukları nedenin geçerliliğini ortaya koyması açısından önemlidir.

Öncelikle, alanyazında ölçme-değerlendirme uzmanları tarafından yalnızca çoktan seçmeli maddelerden oluşan SBS gibi geniş ölçekli testlerin, üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesinde yetersiz olduğu; SBS'de ölçülen özelliklerin öğretim programlarının önerdiği düşünme süreçlerinden uzak olduğu vurgulanmaktadır (Berberoğlu, 2009; Berberoğlu ve diğ., 2009; Gültekin ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2012). Konak (2011), programlarda üst düzey düşünme becerilerine odaklanılmasına karşın SBS'nin bilgi aktarımı içeren çoktan seçmeli formatta yapıldığını, eğitim etkinliklerinin de bu tür soruları çözdürerek yerine getirilmeye çalışıldığını ifade etmektedir. Berberoğlu'nun (2009) ifadesiyle "ne kadar çok soru çözülmüşse SBS'de o

ölçüde başarılı olunur fikri, okullarda hangi düşünme süreçleri geliştirilirse SBS’de başarılı olunur fikrinin önüne geçmekte”; soru üzerinden eğitim yapılması ise öğrencilere farklı soru tarzlarındaki algoritmanın ezberletilmesi dışında bir şey kazandırmamaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından SBS’de, öğrencilerin derslerden, o yılın öğretim programlarında belirtilen kazanımlara ulaşma düzeylerinin ölçüleceği, bu yaklaşımla dersane gibi okul dışı kaynaklara yönelimin kalmayacağı, çünkü SBS’de yer alan derslerin ve bu derslere ilişkin soruların, öğretim programları ile ilişkili olacağı” bildirilmiştir (MEB, 2008). Buna karşın, araştırma bulgusuna paralel olarak alanyazındaki çalışmalarda da SBS sisteminin dersane, etüt merkezi, özel ders vb. girişimlere talebi artırdığı (Karakuş, 2008; Kahveci, 2009, Akt. Gündoğdu, Kızıltaş ve Çimen, 2010; Gündoğdu, Kızıltaş ve Çimen, 2010) vurgulanmaktadır. Oysa Cito Türkiye Öğrenci İzleme Sistemi kapsamında yapılan çalışmalar, test çözdürme, özel ders alma ve dershaneye gitme gibi etkinlik ve girişimlerin, üst düzey düşünme becerilerini kazanmaya bir katkısının olmadığını göstermiştir (Konak, 2011).

MEB’in SBS’ye yüklemiş olduğu anlama karşın, yine araştırma bulgularına paralel olarak, Oğuz ve Bayındır (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin, programdaki içeriğin ve ölçme değerlendirme yaklaşımının SBS ile tutarlılık göstermediğini; kitapların içerikleriyle yapılan sınavların zorluk derecesinin aynı olmadığını düşündükleri belirlenmiştir. Karakuş ve Baki (2011) yaptıkları çalışmada, Matematik Öğretim Programında yer alan bir konuya ilişkin 2009 SBS’de sorulan bir soruyu incelediğinde, ders kitapları ve öğretim programı ile SBS’nin içeriğinin birbiri ile uyuşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Kabapınar ve Ataman (2010) yaptıkları nitel araştırmanın bulgularından hareket ederek, ilköğretim programlarındaki ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri ile SBS arasındaki tutarsızlıklara dikkat çekmiştir. Çevik’in (2009) yapmış olduğu tez çalışmasında da gerek yazılı sınav sorularının gerekse SBS sorularının öğretim programı ile uyumunun düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgusunu destekleyen bulgular ortaya koyan geniş kapsamlı bir araştırma da EARGED (2010) tarafından yapılmıştır. 3824 katılımcı (yönetici, rehber öğretmen, branş öğretmeni, 6-7-8. sınıf öğrencisi, veli, Eğitim Müfettişleri Başkanlığı, Eğitim Fakültesi, Sivil Toplum Örgütleri) ile gerçekleştirilen araştırmada konuya ilişkin elde edilen bulgular şöyledir (EARGED, 2010):

- SBS sınıf içi öğretim yöntem ve tekniklerinde önemli değişikliklere yol açmaktadır. Öğretmenlerin %72'si SBS nedeniyle kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini değiştirdiklerini belirtmişlerdir. SBS, eğitim sisteminde sınav odaklı yapılanmanın kaynağı olarak değerlendirilmektedir. Öğrenme-öğretme süreçlerinin SBS odağına indirgenmesi, öğretim programlarına uygun öğretim yapılmasını engellemektedir. Sınıflarda, öğretim programlarında öngörülen eğitim anlayışının tersine sınav odaklı anlatıma, test çözümüne, sınavlarda çoktan seçmeli sorulara ağırlık verilmektedir. Öğretmenlerden beklenen nitelikler, test kültürü ve sınav odaklı hazırlıklara indirgenmektedir.
- SBS, teknik anlamda ölçme-değerlendirme açısından sınırlı ve yetersiz bir ölçme aracı olarak görülmektedir. Ayrıca SBS, öğretim programının genel yapısı ile uyumlu, öğretim programında öngörülen akademik yeterliklerin kazanım düzeyini ölçmede işe koşulacak bir ölçme aracı olarak görülmemektedir.
- SBS soruları öğrencileri kestirme cevaplara yönlendirmektedir. SBS, sisteme dönüt sağlamaktan çok eleme amaçlı bir sınav olarak değerlendirilmektedir. SBS, bilişsel alan öğrenmelerine ve temel becerilere odaklı, çoktan seçmeli sorulardan oluşan, sonuç odaklı ve anlık performansa dayalı yapısıyla ancak sınırlı bir ölçmeye olanak sağlamaktadır. Bu nedenle üst düzey becerilere yönelik bir ölçme ve değerlendirme gerçekleştirilememekte, dolayısıyla bunlara yönelik herhangi bir dönüt sağlanamamaktadır.

11. Sınıflarda eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının gösterilmemesinin nedenlerinden on birincisi, ilköğretimin ilk kademesinde görevli olan (f:4) ve mesleki kıdemi yüksek olan (f:2) öğretmenlerin öğrencileri eleştirel düşünmeye hazırlamamasıdır.

Görüşme sürecinde, öğretmenlerden bazıları, ilköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenleri (f:4) bazıları ise mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenleri (f:2), öğrencileri eleştirel düşünmeye hazırlamadıkları yönünde eleştirmişlerdir. Özellikle ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan öğretmenler, birinci kademedeki görev yapan meslektaşlarını, derslerinde üst düzey sorulara yer vermedikleri, öğrencilerin etkin olduğu sınıf ortamları yaratamadıkları ve öğrencilere karşı baskıcı, korkutan, sindiren davranışlar sergiledikleri yönünde eleştirmişlerdir. Öğretmenlere göre bu gibi davranışlardan dolayı üst düzey düşünme alışkanlığını kazanmadan ikinci kademeye geçen öğrenciler, ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf içinde gösterdikleri davranışları da etkilemektedir. Diğer bir deyişle, görüş bildiren öğretmenler; ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin, hem öğrencilerin eleştirel düşünme alışkanlığını kazanmalarında hem de kendilerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını göstermelerinde belirleyici role sahip olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin ilgili bulgulara ilişkin ifadelerine örnek olarak şunlar verilebilir:

[F1 – (Örneğin ben sınav yapıyorum, çocuk düşük alıyor, aile de çocuğa yükleniyor ama ilköğretim birinci kademe) öğretmeni iyiyse çocuklar çok güzel....(İlköğretim birinci kademe) öğrencisi belki ilk defa klasik sınav oldu. İlk defa yorum sorusu, karşılaştırma sorusu gördü...]

[F2 - O da şeye bağlı, 1. kademe öğretmenlerine bağlı. 1. kademe çok önemli, öğretmeni çok önemli. Şimdi bize geliyorlar ya... 5'i bitiriyorlar, 6'ya geldiklerinde, hangi öğretmenin öğrencisi olduğunu tahmin edebiliyoruz.... Bu yeni sistemde, 6 yıldır uygulanan sistemde, bu sistemi güzel uygulayan-kavrayan öğretmenin yetiştirdiği çocuklar bunu çok güzel yapıyor. Ama hala eski sistem giden öğretmenler var; baskıcı! Çocuk geliyor onlardan; ya tırnağını yiyor ya da korkmuş sindirilmiş, hiç konuşmuyor. Çocuğu konuşturamıyorsun. Çocuk çok başarılı, okul birincisi oldu, ama konuşturamıyorsun, konuşmuyor... Niye? Çünkü öğretmeni şey, "höt"! Böyle eski sistem... A iyi, çocukları başarılı oluyor, matematiği çok güzel yapıyor bak! Matematiği süper yapıyorlar ama konuşmuyorlar. Çit yok sınıfta...]

[M1 - ... Bir 5 yılın birikimi vardır, korkusu, onu ben atmak zorundayım o çocuktan. Onu atarsam ben, o çocukla bir şeyler yürütebilirim... Ama değilse çocuk gider gider, köşeye çekilir, orda kalır, artık o çocuktan hiçbir şey bekleyemezsiniz...]

12. Sınıflarda eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının gösterilmemesinin nedenlerinden on ikincisi, öğretmenlerin (hizmet öncesinde) eleştirel düşünmeyi kazandıracak biçimde yetiştirilmemeleri (f:3) ve (hizmet içi eğitimde) kendi hataları üzerine düşünmelerini sağlayacak bir mekanizmanın işlememesidir (f:2).

Görüşme sürecinde bazı öğretmenler, rol ve sorumluluklarına ilişkin pek çok gerekliliği zaman içinde kendi deneyimlerine bağlı olarak öğrendiklerini hizmet içinde kendi hataları üzerine düşünmelerini sağlayacak bir mekanizmanın işlemediğini belirtmişlerdir (f:2) Şüphesiz pek çok meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de deneyimin rolü önemlidir. Ancak öte yandan, şu ana kadar sözü edilen yanlış bilgi ve algılar, öğretmenlerin doğru olduğunu düşünerek uyguladıkları pek çok davranışın, çağdaş öğretim ilkeleri ile, bugünün eğitim felsefesinin ve psikolojisinin tanımlamaya çalıştığı öğretmen rol ve sorumlulukları ile örtüşmediğini göstermektedir. Rastlantısal öğrenmelerden beslenen ve hizmet içinde desteksiz kalan öğretmenlerin, davranışlarının hatalı olduğunu fark etmemesi ve bu hatalı davranışları doğru olduğunu kanıksayarak uygulamaları kaçınılmazdır.

Görüşme sürecinde bazı öğretmenler ise, öğretmen eğitimcilerinin, eleştirel düşünen bireyler olarak kendilerine model olmadığına, bir başka deyişle, kendilerinin eleştirel düşünmeyi kazandıracak biçimde yetiştirilmediklerine dikkat çekmişlerdir (f:3). Hizmet öncesi eğitimin yetersizliğine işaret eden bu görüş, öğretmenlerden eleştirel düşünen bir sınıf oluşturmaları için göstermeleri beklenen davranışların, öncelikle kendilerini yetiştiren fakültelerdeki öğretim üyeleri tarafından gösterilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Schafersman (1991), aday öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmamış olmalarının nedenini, eleştirel düşünme becerisinin kazanılmasında etkisi olan öğretim stratejilerini, ileride sınıf içinde kullanacakları öğretim yöntem ve tekniklerini içermeyen eğitim ortamında yetişmiş olmalarına bağlamaktadır. Öğretmenlerin ilgili bulgulara ilişkin ifadelerine örnek olarak şunlar verilebilir:

[S1 - Biraz bizim de eğitimden kaynaklanıyor. Üniversitede aldığımız eğitim... Normal ben lisede ne gördüysem, üniversitede de aynısını gördüm. Bütün

yaptığım şey, yani geliştirdiğim teknikler, şeyle ilgili; yani tecrübelerimle ilgili. İlk başta ben de despottum... Doğu'da görev yaparken... dillerinden anlamıyordum, stresliydim, gergindim, hiçbir şey yapamıyordum. Ondan sonra zamanla, zamanla, zamanla yumuşayarak... sert bir öğretmenken, şimdi yumuşacık bir öğretmen oldum. Yani tecrübeyle alakalı... Zamanla kendim öğrendim öğretmenliği, çocukları geliştirmeyi.]

[SB2 - Yani böyle "olmadı, otur!", işte "şu, bu!" dersiniz o çocuğu bi daha kaldıramazsınız... Gençlik yıllarımda yapmadım mı yaptım! Yapmıştım yani... Eve gelir hep düşünürüm; bu günkü hatalarım neler oldu? Yani bu şekilde doğruya... Yani insanlar hata yaparak doğruya ulaşıyor. Geliyorsunuz... bugün hani yine yanlış yaparsın... bilemiyorsun. Düzeltmeye çalışırsın öbür derste... Ama önemli olan o hatalarını görmek...]

[T3 - Bu coğrafyada, ben dahil olmak üzere, öğrenciyi özgürleştiren öğretmen çok az ya... Bakın siz içindesiniz, Sosyal Bilimlerde... bütün bilimlerde... bana kalırsa özellikle Sosyal Bilimcilerin daha açıcı düşünmesi gerekiyor, daha çok boyutlu düşünmesi gerekiyor. Diyelim Türk Dili Edebiyatı Öğretmenlerini yetiştiren hocalar...Efendim, Türk İslam sentezi etrafında düşünebiliyor. Bu da çok korkunç bir şey ya... Dil bir malzemedir, güçlü bir malzemedir, araçtır, dilin ırkı olamaz. Şimdi Dostoyevski kahramanlarının ırkı yoktur, dini yoktur. Yaşar Kemal'in bana kalırsa ırkı yoktur, dili vardır. Mevlana'nın ırkı yoktur, dili vardır. Şimdi derler, "Mevlana Türktür". Bana ne! Türk değildir! Hangi dilde yazıyorsa o dilin bir taşıyıcısıdır. Mevlana Farsça yazmıştır, bitti! Banane ırkıdan! Yaşar Kemal Kürt kökenliymiş, banane! Türkçe yazıyor. Evet öğretmen ve öğretmenin öğretmeni çok çok önemli.]

BÖLÜM IV

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu son bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuçlar

Aşağıda, araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen sonuçlar yer almaktadır.

EDDÖDE'nin psikometrik özelliklerinin incelenmesi ile ilgili olarak;

- Alanyazın ve “Düşünme Gücü: Soran ve Sorgulayan Gençlik için Öğretmen Eğitimi Destek Projesi” kapsamında yapılan gözlemler sonucunda oluşturulan EDDÖDE’de yer alan boyutlara ve maddelere ilişkin uzman görüşü alınarak kapsam geçerliği sağlanmıştır.
- EDDÖDE'nin her bir boyutunun faktör yapısını belirleyerek yapı geçerliliğini incelemek amacıyla, her bir boyut için AFA yapılmıştır. AFA sonucunda düşük yük değeri olan ve/veya binişiklik gösteren maddelerin çıkarılmasıyla; ÜDSS ve AF boyutlarındaki maddelerin üç faktörlü; A ve BDGS boyutlarındaki maddelerin iki faktörlü; NKA boyutundaki maddelerin de tek faktörlü yapı altında istatistiksel olarak anlamlı biçimde toplanabildikleri; ancak kuramsal olarak ayrışamadıkları ve adlandırılmadıkları görülmüştür. Boyutlardaki faktörlerin özdeğerleri ve bu faktörlerin toplam varyansa katkı yüzdeleri dikkate alındığında, boyutların yapılarına ilişkin ilk incelemelerde, her bir boyutun maddelerinin tek bir genel faktör altında toplandığı gözlemlendiğinden, maddelere tek faktörlü çözüm sınırlaması getirilerek analiz tekrarlanmış; sonuçta, bütün boyutlar için tüm maddelerin tek faktör altında yüksek yük değerleri oluşturacak ve toplam varyansın önemli bölümünü açıklayabilecek biçimde toplanabildikleri belirlenmiştir. EDDÖDE'nin AF boyutunun açıkladığı varyans % 33,34; A boyutunun açıkladığı varyans % 35,63; BDGS boyutunun açıkladığı varyans % 35,65; NKA boyutunun açıkladığı

varyans % 35,70; ÜDSS boyutunun açıkladığı varyans % 34,49'dur. Envanterde yalnızca AF boyutunda yer alan 52. Madde, faktör yük değeri .30'dan düşük olması nedeniyle çıkarılmıştır.

- EDDÖDE'nin güvenilirliği ise Cronbach alfa katsayısı, madde-toplam korelasyonları, uç grupların karşılaştırılması, test yarılama yöntemi ile incelenmiştir. Envanterin her bir boyutuna ilişkin iç tutarlılık katsayıları oldukça yüksektir. Madde-toplam korelasyonlarına ilişkin değerler incelendiğinde de her bir boyuttaki maddelerin ilgili boyutu destekleyen ve o boyutta yer alması gereken maddeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her bir boyut için alt ve üst grupların ilgili boyuttaki her bir maddeden aldıkları puan ortalamaları t testi ile karşılaştırılmış; tüm maddelerin t değerlerinin .000 düzeyinde manidar olduğu belirlenmiştir. Test yarılama yöntemine ilişkin sonuçlar da her bir boyutta, her iki parça için de güvenirlığın birbirine yakın ve yüksek olduğuna işaret etmektedir.
- Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, EDDÖDE'nin, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeylerini ölçen, kabul edilebilir düzeyde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını toplam puan bazında gösterme düzeyleri ile ilgili olarak;

- Öğretmenlerin hem bir bütün olarak, hem de branşlar bazında, kendilerini eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme konusunda yüksek düzeyde algıladıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, yine hem bir bütün olarak hem de her bir branşlar bazında öğretmenlerin kendilerini görece en yetersiz gördükleri boyut BDGS; en yeterli gördükleri boyut ise A boyutudur.

Öğretmenlerin, eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeylerinin farklı değişkenlere göre karşılaştırılması ile ilgili olarak;

- EDDÖDE'den alınan puanların cinsiyete göre karşılaştırılması sonucunda, öğretmenlerin, A boyutundan aldıkları puanlara ilişkin farklılığın, kadınlar lehine manidar olduğu; AF, BDGS, NKA ve ÜDSS

boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre manidar olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

- EDDÖDE'den alınan puanların branşa göre karşılaştırılması sonucunda, öğretmenlerin, AF ve A boyutlarından aldıkları puanların branşa göre farklılaşmadığı; buna karşın BDGS, NKA ve ÜDSS boyutlarından aldıkları puanların farklılaştığı görülmüştür. Her üç boyuta ait puanlar açısından da, Matematik Öğretmenleri ile Sınıf Öğretmenleri arasında manidar bir fark olduğu; Sınıf Öğretmenlerinin, Matematik Öğretmenlerine göre ilgili boyutlarda eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, NKA boyutuna ait puanlar açısından Matematik Öğretmenleri ile Fen ve Teknoloji Öğretmenleri arasındaki farklılıkların; BDGS boyutuna ait puanlar açısından ise, Sınıf Öğretmenleri ile Türkçe Öğretmenleri arasındaki farklılıkların manidar olduğu belirlenmiştir. Fark çıksın ya da çıkmasın “Matematik Öğretmenlerinin”, EDDÖDE'nin beş boyutunda da, diğer branşlara göre, ilgili boyutlara ilişkin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını daha az gösterdiklerini düşündükleri; “Sınıf Öğretmenlerinin” ise, EDDÖDE'nin dört boyutunda, diğer branşlara göre, ilgili boyutlara ilişkin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını daha çok gösterdiklerini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.
- EDDÖDE'den alınan puanların istihdam edilme biçimine göre karşılaştırılması sonucunda, öğretmenlerin, A ve NKA boyutlarından aldıkları puanlarda istihdam edilme biçimine göre manidar bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Buna karşılık, AF, BDGS ve ÜDSS boyutlarından aldıkları toplam puanlara ilişkin farklılıkların, kadrolu istihdam edilen öğretmenlerin lehine manidar olduğu belirlenmiştir.
- EDDÖDE'den alınan puanların hem öğrenim durumuna hem de mezun olunan okula göre karşılaştırılması sonucunda, öğretmenlerin, her iki boyuttan aldıkları puanlar arasında, her iki değişkene göre, hiçbir boyutta manidar bir farklılığın olmadığı görülmektedir.
- EDDÖDE'den alınan puanların kıdeme göre karşılaştırılması sonucunda, öğretmenlerin, A boyutundan aldıkları puanların kıdeme

göre farklılaşmadığı görülürken; AF, BDGS, NKA ve ÜDSS boyutlarından aldıkları puanların kıdeme göre farklılaştığı görülmüştür. Farkın kaynağını belirlemek üzere uygulanan Tukey HSD Testi sonuçları incelendiğinde, AF boyutunda “1-10 yıl” kıdeme sahip öğretmenler ile “11-20 yıl” kıdeme sahip öğretmenler arasındaki farkın manidar olduğu görülmüştür. BDGS, NKA ve ÜDSS boyutlarında ise “1-10 yıl” kıdeme sahip öğretmenler ile “11-20 yıl” kıdeme sahip öğretmenler, “1-10 yıl” kıdeme sahip öğretmenler ile “21-30 yıl” kıdeme sahip öğretmenler ve “1-10 yıl” kıdeme sahip öğretmenler ile “31 ve üstü yıl” kıdeme sahip öğretmenler arasındaki farkların manidar olduğu görülmüştür. Fark çıksın ya da çıkmasın “1-10 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin, EDDÖDE'nin beş boyutunda da, diğer kıdem aralıklarına sahip öğretmenlere göre, ilgili boyutlara ilişkin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını daha az gösterdiklerini düşündükleri; “11-20 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin ise, EDDÖDE'nin dört boyutunda, diğer kıdem aralıklarına sahip öğretmenlere göre, ilgili boyutlara ilişkin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını daha çok gösterdiklerini düşündükleri ortaya konmuştur.

- EDDÖDE'den alınan puanların sınıflardaki ortalama öğrenci sayısına göre karşılaştırılması sonucunda, öğretmenlerin, alt boyutlara ilişkin destekleme davranışlarını gösterme düzeylerinin, ortalama öğrenci sayısına göre, hiçbir alt boyutta manidar olarak farklılaşmadığı görülmüştür.
- Kısaca, bu çalışmada, eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları açısından ele alınan sınırlı sayıda değişkene ilişkin elde edilen bulgular, bazı önemli farkları ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin sınıf ortamlarında, A, ÜDSS, BDGS, NKA ve AF boyutları kapsamında gözlenen eleştirel düşünmeyi destekleme/engelleme davranışları ile ilgili olarak;

- Öğretmenlerin, sınıflarda, genel olarak, her bir boyuta ilişkin eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışlardan çok, bu davranışların olumsuz

biçimlerini ya da ilgili boyutları dolaylı ya da örtük olarak engelleyebilecek davranışlar gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

- “Açıklık” boyutu kapsamında, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin, sınıflarında, açık seçik, anlaşılır bir dil kullandıkları; yeterince açık ve net olmayan kavramlara/konulara ilişkin somut örnekler verdikleri ya da ek açıklama yaptıkları; yanlış anlaşılmalara önlemek amacıyla öğrencilerin görüşlerini yeniden çerçeveledikleri; kapalı ya da belirsiz olan konuları/kavramları açık hale getirmek için uygun araç-gereçlerden yararlandıkları; birden fazla yanıt-boyuta sahip sorulara verilen yanıtları açık hale getirmek için gerektiğinde bu yanıtları kategorileştirdikleri; öğrencilere “Bununla ne demek istediğini açıklar mısınız?” gibi sorular sordukları; öğrencilerin kavramları somut örneklerle açık hale getirmelerine yardımcı oldukları, böylelikle sınıflarında açıklığı desteklemeye çalıştıkları görülmüştür.
- “Açıklık” boyutu kapsamında, daha çok Türkçe, Sınıf ve Matematik Öğretmenlerinin, sınıflarda öğrencilerin kapalı, belirsiz ya da eksik yanıtlarına/ifadelerine, yalnızca “yanlış” biçiminde dönüt verdikleri; öğrencilerin, bir metni anlamlandırmak amacıyla, metnin içinde geçen ve anlamını bilmedikleri sözcüklere ya da kavramlara ilişkin sordukları sorulara yanıt oluşturmadıkları; açık, net ve anlaşılır olmayı, sınıftaki öğrencilerin tamamı için değil, “bazıları” için önemsedikleri; öğrencilerin hazırladıkları ödevleri açıklık ve anlaşılabilirlik ölçütüne göre değerlendirmedikleri gözlenmiştir.
- “Üst düzey soru sorma” boyutu kapsamında, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenlerinin, sınıf ortamlarında, öğretim sürecinde üst düzey düşünmeyi teşvik edecek sorular sordukları; üst düzey sorulara yanıt alamadıklarında sorunun düzeyini basitleştirdikleri, soruyu tekrar yapılandıkları ya da yanıtla ilişkin ipucu verdikleri; üst düzey sorulara yanıt veremeyen öğrencilere tekrar söz hakkı verdikleri, böylelikle üst düzey soru sormayı destekledikleri gözlenmiştir.
- “Üst düzey soru sorma” boyutu kapsamında, daha çok Sınıf ve Matematik Öğretmenlerinin, sınıflarında, öğrencilere açık uçlu sorular sormalarına karşın bu soruların yanıtlarını geliştirmeleri için yeterli

süre vermedikleri; açık uçlu sorulara ilişkin görüş bildiren öğrencilerin sözlerini, “uzattıkları” ya da “yanıtın yanlış olduğu” gerekçesiyle bir noktada kestikleri ve öğrencilere aynı konuda bir daha söz hakkı vermedikleri; “tek cümlelik”, “kısa” yanıtlar istedikleri; eksik ya da yanlış yanıt veren öğrencilere genellikle “hayır”, “yanlış”, “olmadı” biçiminde dönütler verdikleri, elleriyle “otur” işareti yaptıkları ya da bu öğrencilerin yanıtlarını duymazdan geldikleri dikkat çekmiştir. Ayrıca sözü edilen öğretmenlerin, soruyu doğrudan isme, belli bir öğrenciye yönelttikleri; eleştirel düşünmenin oluşmasına hizmet etmeyen, yalnızca hatırlamayı gerektiren sorular yönelttikleri; açık uçlu soruların neredeyse tamamını kendilerinin sordukları; ne etkinlikleri, ne içeriği, ne de bir materyali öğrencilerin soru oluşturmaları için bir fırsat-araç olarak kullanmadıkları; öğrencilerin üst düzey soru oluşturmalarına olanak sağlayacak ödev vermedikleri gözlenmiştir. Bütün bu öğretmen davranışlarının, üst düzey soruların ve bu sorulara yanıtların oluşturulduğu bir sınıf ortamının oluşmasını engellediği söylenebilir.

- “Bilginin doğruluğunun-güvenirliğinin sorgulanması” boyutu kapsamında Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, sınıf ortamlarında, sunulan bilgilerin doğruluğuna ilişkin öğrencilerin birbirlerine geribildirim vermelerini istedikleri; konu kapsamında öğrendikleri bilgilerin doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulamaları için öğrencilere farklı kaynaklar önerdikleri; duyarak ulaştıkları bilgilerin doğruluğunu sorgulamaları konusunda öğrencilere geri bildirim verdikleri, böylelikle bilginin doğruluğunu-güvenirliğini sorgulamayı destekledikleri gözlenmiştir.
- “Bilginin doğruluğunun-güvenirliğinin sorgulanması” boyutu kapsamında sınıf ortamında daha çok Matematik, Sınıf ve Türkçe Öğretmenlerinin gösterdikleri engelleyen davranışlar ise, öğrenciler tarafından yanıtlanamayan açık uçlu soruların “doğru” yanıtlarını kendilerinin söylemeleri; öğrencilerin sundukları yanıtlara genellikle “yanlış” ya da “doğru” biçiminde dönüt vermeleri, öğrencilerin açık uçlu bir soruya ilişkin sundukları bilgilerden ya da görüşlerden “kısa ifade edilenleri” doğru kabul etmeleri; açık uçlu sorulara, tek bir doğru yanıt aramaları ve ilk yanıtta doğru yanıtı ulaşmayı yüceltmeleri; sınıf içinde

doğruyu söylemesi için “son ya da ilk söz”ü, “otorite” figürü olan tek bir öğrenciye vermeleri; öğrencilere, bilgilerinin ya da gözlemlerinin doğruluğunu sorgulamalarını hedefleyen herhangi bir ödev vermemeleri, etkinlik gerçekleştirilmemeleridir.

- “Neden-kanıt arama” boyutu kapsamında, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, öğrencilere, görüşlerini, kanıt-neden sunarak açıklayacakları sorular sordukları; konuyu, önceki konularla ve günlük yaşamla ilişkilendirdikleri; bir durumun gerekçeler sunularak, nedenler gösterilerek, kanıtlar aranarak açıklanmasına olanak sağlayacak materyal kullandıkları/etkinlik gerçekleştirdikleri, böylelikle sınıflarında neden-kanıt aramayı destekledikleri gözlenmiştir.
- “Neden-kanıt arama” boyutu kapsamında daha çok Matematik, Sınıf ve Türkçe Öğretmenlerinin, sınıflarında, öğrenciler tarafından sunulan tutarsız, mantıksız, ilgisiz, neden-sonuç ilişkisi olmayan ifadeleri duymazdan geldikleri, bunlara dönüt vermedikleri; öğrencilere aynı anda birden fazla bilişsel işlemle uğraşmalarını gerektirecek yönergeler verdikleri; öğrencilere, sundukları bilgilerin/görüşlerin altında yatan nedenlere ilişkin açıklama yapma fırsatı vermedikleri; yanlış olduğu yönünde dönüt verdikleri ifadelerin/yanıtların neden yanlış olduğuna ilişkin açıklama yapmadıkları, öğrencilerin birbirlerine karşı açıklama yapmalarına da izin vermedikleri; bir görüşün kanıtlar ve nedenler gösterilerek savunulmasını hedefleyen herhangi bir ödev vermedikleri ya da etkinlik gerçekleştirmedikleri; öğretim programının dışında, sınıfa (çatışmalı) bir içerik ya da materyal getirmediği görülmüştür.
- “Açık fikirlilik” boyutu kapsamında yalnızca Sosyal Bilgiler Öğretmeninin, sınıf ortamında farklı bakış açılarının ortaya çıkmasına olanak sağlayacak sorular-problemler seçtiği, farklı görüşleri dinlemeye istekli olduğunu sözlü olarak ve beden dili ile gösterdiği, böylelikle sınıfında açık fikirliliği desteklemeye çalıştığı görülmüştür.
- “Açık fikirlilik” boyutu kapsamında, bütün branş öğretmenlerinin sınıflarında açık fikirliliği engelleyen davranışlar gösterdikleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin, sınıflarına kendi ön yargılarını - kalıp yargılarını yansıtmaları; öğrencileri, kendi ön yargıları - kalıp yargıları

ile yönlendirmeleri ya da değerlendirmeleri; bir konuya ilişkin bilgisini ya da görüşünü sunmak isteyen öğrencilerden en fazla üç öğrenciye söz hakkı vermeleri; etkinlikler kapsamında verdikleri görevleri yerine getirmeleri için öğrencilere, gereksinim duydukları süreyi vermemeleri; açık uçlu sorulara, tek bir doğru yanıt aramaları ve ilk yanıtta doğru yanıtı ulaşmayı yüceltmeleri; sınıf yönetiminden kaynaklanan bazı sorunları, öğrencilere söz hakkı vermeyerek çözmeye çalışmaları; sorulara çoğunluktan farklı görüş bildiren öğrencilerin bilgilerini/görüşlerini yok saymaları, hatta bu öğrencilere kızmaları; toplumun çoğunluğu tarafından kabul gören fikirlerin sorgulanmasını, yoruma açık konuların farklı bakış açıları ile irdelenmesini-tartışılmasını hedefleyen herhangi bir ödev vermemeleri sınıflarda açık fikirliliği engellediği gözlenen davranışlar arasındadır.

Sınıflarda her bir boyuta ilişkin gözlenen eleştirel düşünmeyi engelleyen davranışlar, görüşme verilerinin analiz edilmesi sonucu elde edilen verilerle desteklenmiştir. Nitel ve nicel bulgular birlikte incelendiğinde;

- Öğretmenlerin, bütün boyutlarda, eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme konusunda, kendilerine ilişkin algıları ile sınıf içi uygulamalarının birbirinden uzak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin kendilerine ilişkin algıları ile sınıf içi uygulamalarının görece en çok örtüşmesi A ve BDGS boyutuna ilişkin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları üzerindedir.
- Her bir boyuta ilişkin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme konusunda, bütün branşların, kendilerine ilişkin algıları ile sınıf içi uygulamalarının birbirinden uzak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, kendilerine ilişkin algıları ile sınıf içi uygulamaları görece birbiriyle en çok örtüşen branş Matematik Öğretmenliği, en az örtüşen branş ise Sınıf Öğretmenliğidir.
- Nicel verilere göre öğretmenlerin ilgili boyutlarda yer alan eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarına ilişkin maddelerin her birine ilişkin kendilerine yüksek puan verdikleri belirlenmiştir. Buna karşın nitel verilere göre öğretmenlerin, sınıflarda, boyutlara ilişkin eleştirel

düşünmeyi destekleme davranışlarının çoğunu göstermedikleri; bazı destekleme davranışlarının olumsuz hallerini göstererek sınıf içinde eleştirel düşünmeyi engelledikleri, ayrıca ilgili boyutlarda eleştirel düşünmenin gelişmesini örtük olarak engelleyen davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir.

Sınıflarda, Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Davranışların Gösterilmemesinin (Engelleyen Davranışların Gösterilmesinin)

Nedenleri ile ilgili olarak;

- Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi engelleyen davranışları, sahip oldukları yanlış algılara, kaygılara, çekincelere, yetersizliklere, olumsuz görüşlere, önceliklere ve öğrencilerden beklentilerinin düşük olmasına bağlı olarak gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sözü edilen nedenler, “öğretim programını-kitapları eleştirel düşünme açısından yanlış okuma, (program okuryazarlığına ilişkin bilgi ve beceri eksikliği); öğretim programını eleştirel düşünme açısından dikkate almama-uygulamama; sınıf ortamında çatışmalı konuların konuşulmasına ilişkin yanlış algılara ve çekincelere sahip olma; öğrenciye ilişkin düşük beklentiye sahip olma; “kılavuzluk yapma” ve “sınıfı yönetme” konularında yanlış algılara ve görüşlere sahip olma; eleştirel düşünmeye hizmet eden strateji – yöntem – tekniklerden haberdar olmama, bunları yanlış kullanma; eleştirel düşünmenin sınıf ortamında uygulanması halinde oluşabilecek çıktılara ilişkin yanlış algılara sahip olma; felsefi ve kültürel birikim açısından yetersiz olma; mesleğe ilişkin düşük ilgi ve sevgiye sahip olma” biçiminde özetlenebilir.
- Ayrıca öğretmenlerin, eleştirel düşünmeyi engelleyen davranışları, “öğretim programının-ders kitaplarının eleştirel düşünmeye hizmet etmemesi; SBS’nin öğretmene “bilgi aktarmayı” önemsetmesi; ilköğretimin ilk kademesinde görevli olan ve mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin öğrencileri eleştirel düşünmeye hazırlayamaması; öğretmenin hizmet öncesinde eleştirel düşünmeyi kazandıracak biçimde yetiştirilmemesi ve hizmet içi eğitimde kendi hataları üzerine düşünmesini sağlayacak bir mekanizmanın işlememesi” gibi sistem

sorunu olarak değerlendirilebilecek nedenlere bağılı olarak gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Öneriler

Aşağıda, araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Milli Eğitim Bakanlığı program geliştirme ekipleri tarafından, ilköğretim derslerinin öğretim programlarına, öğretmenleri, eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları açısından yönlendiren, engelleme davranışlarına ilişkin farkındalıklarını artıran açıklamalar yerleştirilebilir. Ayrıca programlarda eleştirel düşünme kavramına, eleştirel düşünmenin eğilim, beceri ve alışkanlık bağlamında unsurlarına-boyutlarına ilişkin daha ayrıntılı bilgiye ve açıklamaya yer verilebilir.
- Sınıf ortamlarının, öğretmenlerin rastlantısal, bilinçli ya da bilinçsiz olarak gösterdikleri eleştirel düşünmeyi engelleme davranışlarından kurtararak eleştirel düşünmeyi destekler hale getirilmesi amacıyla öğretmenlere eleştirel düşünmeyi destekleme/engelleme davranışları konusunda hizmet içi eğitim verilebilir. Bu eğitimlerin amacına ulaşması amacıyla; eğitimlerde, (1) “belirli sayıdaki bir öğretmen grubuna, belirli uzmanlar tarafından, belirli bilgilerin aktarıldığı geleneksel yaklaşımlardan vazgeçilmesi; öğretmenlerin kendi meslekî gelişimlerinin yine kendileri ya da meslektaşları tarafından sağlandığı yaklaşımların tercih edilmesi; bu bağlamda ‘örnek-olay incelemesi’, ‘danışmanlık sistemi’, ‘çalışma grupları’, ‘akran değerlendirmesi’ gibi ‘okula-dayalı hizmet içi eğitim modellerinin’ benimsenmesi” (Saban, 2000) önemli rol oynayabilir. Daha açık ifadeyle, öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını keşfetmelerinde ve sınıf içinde gösterdikleri olası engelleme davranışlarını fark etmelerinde; farklı branşlardan meslektaşlarının sınıf içi uygulamalarını gözlemlenmeleri, gözlem sonuçlarını meslektaşlarıyla tartışmaları, farklı bilgi ve becerilere sahip meslektaşlarından dönüt almaları, bu konuda

yaşadıkları uygulama örneklerini meslektaşlarıyla paylaşmaları, geleneksel yaklaşımlardan daha etkili olabilir. Ayrıca bu konuda gerçekleştirilecek hizmet içi eğitimlerde (2) “tüm okul yaklaşımı”nın benimsenmesi, bir okulda görev yapan öğretmenlerin, eleştirel düşünmeyi destekleyen sınıf ortamları yaratma konusunda birbirlerini sürekli desteklemelerine ve kontrol etmelerine; böylelikle okullarda, öğrencilerin eleştirel düşünmeyi kazanmalarına öğretmen davranışları ile ortak ve bütüncül bir katkı sağlanmasına zemin oluşturabilir.

- “Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları” konusu, öğretmenlere, “öğretim programları, yapılandırmacı yaklaşım, çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımları, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, etkin öğretim yöntem ve teknikleri” gibi konularda verilen hizmet içi eğitim programlarının içine yerleştirilebilir.
- Uzman bir ekip tarafından, ilköğretim programındaki dersler kapsamında, eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışların sergilendiği örnek sınıf ortamları yaratılıp, video kaydı alınarak, Milli Eğitim Bakanlığı’nın web sayfasında paylaşılabilir. Böylelikle tüm öğretmenlerin, kendi sınıf içi uygulamalarını gözden geçirmeleri ve eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarını uygulamalı olarak görmeleri sağlanabilir. Ayrıca yine uzman bir ekip tarafından eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları konusunda öğretmenlere rehberlik edecek bir kitapçık hazırlanıp, elektronik ortama aktarılarak Milli Eğitim Bakanlığı’nın web sayfasında paylaşılabilir.

4.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- “Eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları”nın Türkçe alanyazında ilk kez konu edildiği bu araştırmada, konunun kavramsal-kuramsal olarak açıklığa kavuşturulmasında alanyazında sunulan ipuçlarının yanı sıra, nitel araştırmadan yararlanılmıştır. Ancak eleştirel düşünmenin öğrencilere gerçek anlamda kazandırılabilmesi amacıyla öğretmenlerin sınıf ortamlarında hangi eleştirel düşünme boyutları kapsamında hangi davranışları göstermesi gerektiğine ilişkin daha güçlü vurguların yapılabilmesi için, bundan sonra, özellikle nitel araştırma tekniklerinden gözlemin işe koşulduğu ve gözlem süresinin

uzun tutulduğu araştırmalar yapılabilir. Yapılacak çalışmalarda, eleştirel düşünmenin boyutlarının farklı zamanlarda gözlenmesi, araştırmacının her bir boyuta daha derin odaklanabilmesini kolaylaştıracığı gibi, her bir boyuta ilişkin daha ayrıntılı ve derinlemesine bilgiler toplanabilmesini de sağlayabilir. Ayrıca bu tür araştırmaların, farklı alanlardan birden çok araştırmacıyla yürütölmesi, eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının, gözlem yapılan disiplinlerle (derslerle ve içerikle) ilişkilendirilip yorumlanmasına katkı sağlayabilir.

- EDDÖDE'nin güvenilirlik ve geçerlik ölçöleri, hem ilköğretimde FT, M, S, SB, T branşları dışındaki diğer branşlar, hem de ortaöğretim ve yükseköğretimdeki farklı branşlar/alanlar üzerinde yapılan uygulamalarla incelenebilir. Bu konuda gereksinim duyulan ölçme araçlarının hazırlanması, farklı kademelerden ve farklı branşlardan öğretmenlerin, sınıflarında, eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları konusunda yaşadıkları sorunların ve bu sorunların çözüm yollarının belirlenmesine yardımcı olabilir.
- Araştırma kapsamında yapılan gözlemler ile “eleştirel düşünmeyi engelleme davranışlarına ilişkin” önemli bulgulara ulaşılmıştır. Yapılacak araştırmalarda, EDDÖDE, bu bulgular dikkate alınarak yeniden geliştirilebilir.
- Araştırmanın yapıldığı dönemde EDDÖDE'nin ölçüt geçerliğinin incelenmesi amacıyla gereksinim duyulan bir ölçme aracına rastlanmamıştır. (Konu ile ilgili ölçme aracı geliştirme çalışmalarına, Doğanay ve Sarı'nın, 2012 yılında yayımladığı “Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği (DDSÖ) Geliştirme alışması” adlı araştırma ile öncülük ettiği söylenebilir.) Yapılacak araştırmalarda, EDDÖDE'nin bu çalışmada elde edilmeyen farklı geçerlik ve güvenilirlik bulgularının ortaya konması bundan sonra geliştirilecek ölçme araçlarına katkı sağlayabilir.
- Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, sınıflarda eleştirel düşünmeyi engelleyen davranışların gösterilmesinin nedenlerine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Yapılacak bir başka araştırmada, bu bulgulardan yararlanılarak, sınıflarda eleştirel

düşünmeyi engelleyen davranışların gösterilmesine ilişkin nedenlerin belirlenmesine hizmet edecek bir anket geliştirilip, daha büyük gruplardan görüş alınabilir. Eleştirel düşünmeyi engelleme davranışlarının kaynaklarının bilinmesi, alınacak önlemlere ilişkin ipucu sunabilir.

- Sınıf ortamında yapılan gözlemlerde, öğretmenler tarafından, bazı eleştirel düşünmeyi engelleme davranışlarının, örtük ve bilinçsiz olarak gösterilebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılacak araştırmalarda, öğrencilerden de veri toplanması yoluyla, eleştirel düşünmeyi engelleme davranışları örtük program bağlamında incelenebilir.
- Öğretmenlere eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının kazandırılmasına dönük hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesini amaçlayan projeler tasarlanabilir.
- Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışlarının, “öğretmenin eleştirel düşünme ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu”, “öğretmenin sınıf içinde öğrencilere ders kitabı dışında önerdiği kaynak türü”, “öğretmenin takip ettiği sözlü/basılı/görsel yayın organlarının türü”, “okulun sosyo-ekonomik durumu” vb. değişkenler açısından incelendiği araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abrami P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R. ve Zhang, D. (2008). Instructional Interventions Affecting Critical thinking Skills and Dispositions: A stage 1 Meta-Analysis, *Review of Educational Research*, 78, 4, 1102-1134.
- Adams, M. F. (1974). *An Examination of The Relationship Between Teacher Use of Higher Level Cognitive Questions and the Development of Critical Thinking in Intermediate Elementary Students*. Unpublished doctoral dissertation, The Florida State University, Florida.
- Ağlagül, D. (2009). *Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akar, C. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akar, Ü. (2007). *Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyonkocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamaları (Sık Kullanılan İstatistiksel Analizler ve Açıklamalı SPSS Çözümleri)*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Alper, A. (2010). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Eğitim ve Bilim*, 35, 158.
- Andrews, S. F. (2000). *Critical Thinking in South Dakota Public Schools Grades 3, 4, and 5: The Influence of Teacher's Behaviors, Perceptions, and Attitudes*. Unpublished doctoral dissertation, University of South Dakota, South Dakota.
- Anyon, J. (1983). *Social Class and the Hidden Curriculum of Work*. Henry Giroux and David Purpel (Eds.), *The Hidden Curriculum and Moral Education*. Berkeley, California: McCurthan Publishing Corporation.
- Aral, H. (2005). *Devlet ve Özel Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Arkün, S. ve Aşkar, P. (2010). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 32-43

- Arslan, H., Sabah, S. ve Göksu, M. Z. (2006). İlköğretim Okullarında Çalışan Ücretli Öğretmenlerin Verimliliklerinin Araştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 33-43.
- Arslan, A. (2011). İlköğretim Okullarında Farklı Öğrenme Ortamlarının Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Uygunluğunun Karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Nisan Sayısı.
- Aslan, C. (2011). High Level Thinking Education in Mother Tongue Textbooks in Turkey and France. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16, 4, 29-37
- Aslan, C. ve Polat, D. (2007) Content Analysis on Primary Education Turkish Course Books from the Point of Acquiring Critical Thinking Skills. Paper presented at 9th International Conference on Education, Institute for Education and Research, 28-29 May 2007, Athens, Greece.
- Atasoy, Ş. ve Akdeniz, A. R. (2006). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Uygun Geliştirilen Çalışma Yapraklarının Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 170, 157-175.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aybek, B. ve Çelik, M. (2007). Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği'nin (W-GEAYGÖ) Üniversite İkinci, Üçüncü ve Dördüncü Sınıf İngilizce Bölümü Öğretmen Adayları Üzerindeki Güvenirlilik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 1, 101-112.
- Bayram, G. (2009). *Öğretmenlerin İstihdam Biçimi Farklılıkları ve Yarattığı Sorunlar: Ankara'da Çalışan Sözleşmeli ve Ücretli Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin Sınıfta Sordukları Sorular ile Öğrencilerin Bu Sorulara Verdikleri Cevapların Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14, 1, 21-28.
- Beckett, R. G. (1996) *Critical Thinking and Self Efficacy in Autodidactic Learning: The Effects of Program Type, Self Esteem and Program Characteristics*. Unpublished Doctorate Thesis, Connecticut Üniversitesi.
- Berberoğlu, G. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, Mart-Nisan 2009, Sayı 2, 9-24.

- Berberoğlu, G., Arıkan, S., Demirtaşı, N., İş Güzel, Ç. ve Özgen Tuncer, Ç. (2009). İlköğretim 1.- 5. Sınıflar Arasındaki Öğretim Programlarının Kapsam ve Öğrenme Çıktıları Açısından Değerlendirilmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, Ocak-Şubat, 1, 9-48.
- Bemis, K. A ve Luft, M. (1970). Relationships Between Teacher Behavior, Pupil Behavior Pupil Achievement. *American Educational Research Association*, 2, 6.
- Beyer, B. (2001). *Putting It All Together to Improve Student Thinking*. In A.C. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book For Teaching Thinking*, 3rd edition, (pp. 417-424). Alexandria,VI: ASCD.
- Bilgin, A. ve Eldeleklioğlu, J. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 55-67.
- Braun, C. (1976). Teacher Expectation: Sociopsychological dynamics. *Review of Educational Research*, 46, 2, 185-213.
- Brophy, J. E. (1983). Research on the Self-Fulfilling Prophecy and Teacher Expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75, 5, 631-661.
- Brophy, J. E. ve Good, T. L. (1970). Teachers' Communication of Differential Expectations for Children's Classroom Performance: Some Behavioral Data. *Journal of Educational Psychology*, 61, 5, 365-374.
- Bukova Güzel, E. ve Alkan, H. (2005). Yeniden Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5, 2, 385-425.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum* (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, R. (2006). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Soru Sorma Becerileri Üzerine Bir Alan Araştırması (Orta Öğretim Birinci Sınıf-Sınıf İçeri Etkinliklerde)*. Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Caracelli, V. J., ve Greene, J. C. (1993). Data Analysis Strategies for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15, 2, 195-207.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education*. (5. Baskı). Oxon: Routledge
- Costa A. L. (1991). Teacher Behaviours That Enable Student Thinking. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A recourse book for teaching thinking*. (pp. 194-206). Elexandria, Virginia: ASCD.

- Crawford, A., Saul, W., Mathews, S. R. ve Makinster, J. (2009). *Düşünen Sınıf İçin Öğretme ve Öğrenme Yöntemleri*. (Çev. P. Atasoy, E. U. Oğuz ve S. Gülgöz). İstanbul: Biltur Basın Yayın ve Hizmet A. Ş. (Eserin orijinali 2005'de yayımlandı).
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approache*. California: Sage Publication.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational Research. Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey: Pearson Education.
- Creswell, J.W. (2009). *Research Design*, California: SAGE Publication.
- Creswell, J. W., Clark, P. L., Gutmann, M. L. ve Hanson, W. E. (2003). *Advanced Mixed Methods Research Designs*. Tashakkori ve C. Teddlie (Ed.) *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. ss(189-209). California: Sage Publication.
- Creswell, J. W., Clark, P. L. (2008). *Mixed Methods Reader*. California: Sage Publication.
- Creswell, J. W. ve Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry, *Theory Into Practice*, 39, 3, 124 -130.
- Critical Thinking: A Literature Review. (2002). Web: http://aec.ifas.ufl.edu/abrams/step/critical_litreview.pdf adresinden 10.02.2012 tarihinde alınmıştır.
- Çekiç, S. (2007). *Matematik Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Gücü Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çevik, E. (2009). *İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Soruları ile Seviye Belirleme Sınavı Sorularının Programa Uygunluğunun İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Çıkrıkçı, N. (1993). Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeğinin (form Y M) Lise Öğrencileri Üzerindeki Ön Deneme Uygulaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25, 2, 559-569.
- Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (1996, Nisan). *Eleştirel Düşünme: Bir Ölçme Aracı Bir Araştırma*. III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi (ss. 208-216). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çınar, İ. (2006). *Mankurtlaştırma Süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Çiçek-Akkuzu, Z. (2006). *Genel Lise Matematik Derslerindeki Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinin Betimlenmesi Üzerine Nitel Bir Çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çifçili, V. (2009). Sınıf İçi Disiplinde Otorite. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 91-103.
- Çokluk-Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumları ile Araştırma Kaygıları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41, 47-67.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik. SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çubukcu, Z. (2006). Türk Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5, 4.
- Demir, M. K. (2006). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, S. ve Şahin, S. (2009). İlköğretim Okullarında 1-5. Sınıflarda Yapılandırıcılık Yaklaşımına Göre Oluşturulan Eğitim Programlarının Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar. *Journal of Qafqaz University*, 26, 1.
- Demirel, Ö. (2000). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Derelioğlu, Y. (2005). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme ile Epistemolojik İnanç Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Doğan, Y. (2010). Fen ve Teknoloji Dersi Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VII, I, 86-106.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2012). Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği (DDSÖ) Geliştirme Çalışması. *İlköğretim Online*, 11, 1, 214-229.
- Doğanay, A., Akbulut-Taş, M. ve Erden, Ş. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Bir Güncel Tartışmalı Konu Bağlamında Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 511-546.

- Doğanay, A. ve Sarı M. (2007, Eylül). *İlköğretim Okullarında Oluşturmacılık Ne Kadar Oluşturuldu? Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji ve Matematik Derslerinde Karşılaştırmalı Bir İnceleme*. E. Erginer (Ed.), 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (s.149-163). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.
- DPT. (Devlet Planlama Teşkilatı). (2002). İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması. 28.08.2002 tarih ve 24884 sayılı Resmi Gazete
- Dutoğlu, G. ve Tuncel, M. (2008). Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 1.
- EARGED. (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı). (2010). *Seviye Belirleme Sınavının Değerlendirilmesi*. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi). (2012). Düşünme Gücü: Soran ve Sorgulayan Gençlik için Öğretmen Destek Projesi. Web: <http://erg.sabanciuniv.edu/dusunmegucuprojesi> adresinden 15.11.2012'de alınmıştır.
- Eggen, P. D. (2006). *Strategies and Models for Teachers: Teaching Content And Thinking Skills*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Ekstrom, R. B. (1978). Relationship Between Teacher Aptitudes, Teaching Behaviors, and Pupil Outcomes. National Institute of Education (DEEW), Washington, Reserch Articla, American Association of Colleges for Teacher Education, Chicago, Illincis, February 22, 1978. Web: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED156621&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED156621 adresinden 11.10.2009'da alınmıştır.
- Ennis, R.H. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, 43, 2.
- Ennis, R.H., Millman, J. ve Thomko, T. N. (2005). *Cornell Critical Thinking Tests Level X & Level Z Manual*. The Critical Tihinking Co. USA.
- Ersoy, F. (2006). Öğretmen Adaylarının Gelişim Dosyasına Dayalı Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 5, 1, 85-89.
- Evans, R. W., Avery P. G. ve Pederson, P. V. (1999). Taboo topics: Cultural Restraint on Teaching Social İssues, *The Social Studies*, 90, 218-224.

- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Research Finding and Recommendations. American Philosophical Association, Newark.
- Facione, P. A. (1998). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Web: <http://www.telacommunications.com/nutshell/cthinking.htm>. adresinden 17.10.2009'da alınmıştır.
- Facione, P.A., (2004). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. California: Academic Press.
- Facione, N. C. ve Facione, P. A. (1996). Externalizing the Critical Thinking in Clinical Judgment. *Nursing Outlook*, 44, 129-36.
- Facione, P., Giancarlo, C., Facione, N. ve Gainen, J. (1995). The Disposition Toward Critical Thinking. *Journal of General Education*, 44, 1, 1-25.
- Faciona, P.A., Faciona, N.C. ve Giancarlo, C.A. (1999). Professional Judgment and the Disposition Toward Critical Thinking. California Academic Press. 1-17. Web: <http://www.insightassessment.com> adresinden 10.02.2012 tarihinde alınmıştır.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2006). Öğretmenlerde ve Öğrencilerde, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması Nedir? *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 1, 1-26
- Fink, A. (1995). *The Survey Handbook*. USA: Sage Publication.
- Fowler, F. J. (1993). *Survey Research Methods*. USA: Sage Puplication.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen N. E. (1990). *How To Design And Evaluate Research In Education*. San Francisco: McGraw-Hill Publishing Company.
- Fragar, A. (1984, October). "Conflict: The Key to Critical Reading Instruction." Paper presented at annual meeting of The Ohio Council of the International Reading Association Conference, Columbus, Ohio.
- Friedel, C.R., Irani, T., Rudd, R., Gallo, M., ve Eckhardt, E. (February 2006). *Influence of Overtly Teaching for Critical Thinking With Undergraduates in a College of Agriculture*. American Association for Agricultural Education Southern Region Conference, Orlando, FL.
- Gay, L. R. (1987). *Educational Research Competencies For Analysis and Application*. USA: Merrill Publishing Company.

- Geçer, K. (2004). *Temel Eğitim İkinci Kademe Birinci Sınıf Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinliklerde Soru Sorma Stratejileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü E-Dergi*, 10, 10.
- Glevey, K. E. (2006). Promoting Thinking Skills in Education. *London Review of Education*, 4, 3, 291-302.
- Görgen, İ., Karaçelik S., Kocatürk-Kapucu, N. ve Kaya, İ. (2008). Yeni İlköğretim 1–5 Programlarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20.
- Gözütok, F. D., Akgün Ö. E. ve Karacaoğlu Ö. C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 17-40. Ankara: Sim Matbaası.
- Gözütok, F. D. ve Alkın, S. (2008, Haziran). İlköğretim Öğretmenlerinin Programdaki Ara Disiplin Yaklaşımına İlişkin Görüşleri. *International Conference on Educational Sciences ICES-08*, Kıbrıs: Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Gözütok F. D. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Gözütok, F.D. (2000). *Öğretmenliği Geliştiriyorum*. Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Gültekin, S. ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (2012). Çoktan Seçmeli, Açık Uçlu ve Karma Testlerden Sağlanan Bilginin Madde Tepki Kuramına Dayalı Olarak Karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 11, 1, 251-263.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 1, 57-74

- Gündoğdu, K., Kızıldaş, E. ve Çimen, N. (2010). Seviye Belirleme Sınavına (SBS) İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri (Erzurum il örneği). *İlköğretim Online*, 9, 1, 316-330.
- Güneş, T., Şener-Dilek, N., Hoplan, M. ve Güneş, O. (2010). Fen ve Teknoloji Dersinin Öğretmenler Tarafından Uygulanması Üzerine Bir Araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1, 1.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., ve Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel Düşünme*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2007). Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1304-0278 6, 60-90.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma). *İlköğretim Online*, 7, 1, 53-70.
- Üstel, F. (Koordinator). (2009). *Kaynak Dosyası ve Öğretmen Kılavuzu*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Halpern, D. F. (1996). *Thought and Knowledge: An Introduction To Critical Thinking*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Hargie, O. D. W. (1978). The Importance of Teacher Questions in the Classroom. *Educational Research*, 20, 2, 99-102.
- Harwood, Angela M. ve Hahn, Carole L. (1990). Controversial Issues in the Classroom. Web: <http://www.ericdigests.org/pre-9218/issues.htm> adresinden 8 Ocak 2012'de alınmıştır.
- Hamurcu, H., Özyılmaz-Akamca G. ve Günay, Y. (2005). Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme İle İlgili Görüşleri. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 12-25.
- Hayran, İ. (2000). *İlköğretim Öğretmenlerinin Düşünme Beceri ve İşlemlerine İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Hazır Bıkmaz, F. (2005). Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39, 1, 99-116
- Hines, C. V., Kromrey, J. D., Swarzman, J. B., Mann, M. M. ve Homan, S. P. (1986). Teacher Behavior, Task Engagement, and Student Achievement. *Journal of Educational Research*, 28, 25-40.

- Hough, L. M. (1998). Effects of Intentional Distortion in Personality Measurement and Evaluation of Suggested Palliatives. *Human Performance*, 11, 209–244.
- İnce, M. (2005). İlköğretim Ders Müfredatlarının Değiştirilme Süreci Üzerine Bir Değerlendirme. *Eğitim Politikaları Dergisi*, 1.
- İÖGM. (İlköğretim Genel Müdürlüğü). (2004). İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım Kitapçığı. Milli Eğitim Bakanlığı. Web: iogm.meb.gov.tr/files/io1-5sinifprogramlaritanitimkit.pdf. adresinden 12.01.2007'de alınmıştır.
- Innabi, H. (2003, September). Aspects of Critical Thinking in Classroom Instruction of Secondary School Mathematics Teachers in Jordan. The Mathematics Education into the 21st Century Project Proceedings of the International Conference The Decidable and the Undecidable in Mathematics Education Brno, Czech Republic.
- İş Güzel, Ç., Berberoğlu, G., Demirtaşlı, N., Arıkan, S. ve Özgen Tuncer Ç. (2009). Öğretim Programlarının Öğrenme Çıktıları Açısından Değerlendirilmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, Kasım – Aralık, 6, 10–30.
- İş Güzel, Ç. Kızıltan, A. ve Gökçe, S. (2010). Matematik Dersinde Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, Ekim – Aralık, 10, 15-30
- Jere, B. ve Thomas, L. G. (1984). *Teacher Behavior and Student Achievement*. Information Analysis, Washington: Michigan University.
- Johnson, R. B. (1997). Examining the Validity Structure of Qualitative Research, *Education*, 118, 2, 282-292.
- Johnson, David W. ve Johnson, Roger T. (1979). Conflict in the Classroom: Controversy and Learning. *Review of Educational Research*, 49, 1, 51-70.
- Jonassen, D.H. (2000). *Computers as Mindtools for Schools: Engaging Critical Thinking*. New Jersey: Merrill ve Prentice Hall.
- Kabapınar, Y. ve Ataman, M. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler (4-5. Sınıf) Programları'ndaki Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online*, 9, 2, 776-791.
- Kahraman, T. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ile Öğrenci Algularına Göre Öğretmenlerin Sınıf İçi Demokratik Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kalkan, G. (2008). Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaloç, R. (2005). *Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kanik, F. (2010). An Assessment of Teachers' Conceptions of Critical Thinking and Practices for Critical Thinking Development at Seventh Grade Level. Unpublished doctoral dissertation. Middle East Technical University, The Graduate School of Social Sciences, Ankara
- Karadağ, E. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Öğretmen Yeterliliği Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Analizleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7, 1, 153- 175
- Karadeniz, A. (2006). *Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının "Yapılandırmacı Öğrenme" Kavramı Bağlamında Eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII, 1, 189-210.
- Karakuş, F. ve Baki, A. (2011). İlköğretim 8. Sınıf Matematik Öğretim Programı ve Ders Kitaplarının Fraktal Geometri Konusu Kapsamında Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 10, 3, 1081-1092.
- Karakuş, M. (2008, Mayıs). İlköğretim Öğretmen ve Öğrencilerinin Ortaöğretime Geçiş Sistemine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *1. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi*, 281-290. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Kline, N. (2002). *Time to Think: Listening to Ignite the Human Mind*. Kwinana, WA: Gracwood Business.
- Kline, P. (1994). *An Esay Guide to Factor Analysis*. New York: Routledge.
- Konak, Ö. A. (2011) Nitelikli Eğitim ve Eğitimbilim Kavramları Üzerine. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, Nisan-Haziran, 12, 3-5.

- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1, 1-13.
- Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurtdede Fidan, N. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Niteliklere Sahip Olma Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuş, E. (2006). *Sosyal Bilimlerde Bilgisayar Destekli Nitel Veri Analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Lee, K. S. (2004). *Effects of Individual Versus Online Collaborative Case Study Learning Strategies On Critical Thinking of Undergraduate Students*. (Unpublished Doctorate Thesis). Teksas Üniversitesi, Teksas.
- Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2009). A Typology of Mixed Methods Research Designs. *Qual Quant*, 43, 265-275.
- McBride, R. ve Knight, S. (1993). Identifying Teacher Behaviors during Critical-Thinking Tasks. *Clearing House*, 66, 6, 374-78.
- McBride, R., Xiang, P. ve Wittenburg, D. (2002). Dispositions Toward Critical Thinking: The Pre-service Teacher's Perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8, 1, 29-40.
- Mckee, J. S. (1988). Impediments to Implementing Critical Thinking. *Social Education*, 52, 444-446.
- MEB (2008). *64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi ve Seviye Belirleme Sınavı Örnek Sorular*. Ankara: MEB Yayınları.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source Book*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Morgan, D. L. (1998). Practical Strategies for Combining Qualitative and Quantitative Methods: Applications to Health Research. *Qualitative Health Research*, 8, 3, 362-376.

- Morse, J.M. (2003). *Principles Mixed Methods and Multimethod Reseach Design*. A. Tashakkori ve C. Teddlie (Ed.) Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research., 189-209. California: Sage Publication.
- Munzur, F. (1998). *Türk Dili Ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Eleştirel Düşünme Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Narin, N. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Narin, N. ve Aybek, B. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19,1, 336-350.
- Newmann, F. M. (1991). Classroom Thoughtfulness and Students' Higher Order Thinking: Common Indicators and Diverse Social Studies Courses. *Theory and Research in Social Education*, 19, 4, 409-431.
- Newmann, F. M. ve Educational Resources Information Center (U.S.). (1990). *The Relationship of Classroom Thoughtfulness to Students' Higher Order Thinking: Preliminary Results In High School Social Studies*. Madison, Wis. : [Washington, DC]: National Center on Effective Secondary Schools.
- Norris, S.P. (1985). Synthesis of Research on Critical Thinking. *Educational Leadership*, 42, 8, 40-45.
- Oğuz, A. ve Bayındır, N. (2009). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretimi Planlamaya İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 8, 3, 901-922.
- Onwuegbuzie, A. J. ve Johnson, R. B. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *American Educational Research*, 33, 7, 14-26.
- Onwuegbuzie, A. J. ve Johnson, R. B. (2006). The Validity Issue in Mixed Research. *Research In The Schools, Mid-South Educational Research Association*, 13, 1, 48-63.
- Oulton, C. , Dillon , J. ve Grace, M.M. (2004). Reconceptualizing the Teaching of Controversial Issues. *International Journal of Science Education*, 26, 4, 411- 423.
- Özcan, G. (2007). *Problem Çözme Yönteminin Eleştirel Düşünme ve Erişiyeye Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Özdemir, S. (2005). Web Ortamında Bireysel Ve İşbirlikli Problem Temelli Öğrenmenin Eleştirel Düşünme Becerisi, Akademik Başarı ve İnternet Kullanımına Yönelik Tutuma Etkileri. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 3, 143-156.
- Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Özgür, N. (2007). *Öğretmen Soruları: Eleştirel Düşünmeye Teşvik Ediyorlar mı?* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özkal, N., Kılıç, A. G. ve Yıldız, V. (2002). Öğrenci Adlarının Öğretmen Beklentisi ve Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri. *Eğitim Araştırmaları*, 7, 157-164.
- Özmantar, M., Bingölbali, E., Demir, S., Sağlam, Y. ve Keser, Z. (2009). Değişen Öğretim Programları ve Sınıf İçi Normlar. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6, 2.
- Öztürk, B. Koç, G. ve Tezel-Şahin, F. (2003). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Arasında Ayırım Yapma Durumu ve Bu Ayırımın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 1.
- Palardy, J. M. (1969). What Teachers Believe-What Children Achieve. *The Elementary School Journal*, April.
- Paul, B., Binker, A. J. A. ve Weil, D. (1990a). *Critical Thinking Handbook: K-3/A Guide For Remodeling Lesson Plans In Language Arts, Social Studies And Science*. Sonoma State University, Rohnert Park, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, B., Binker, A. J. A., Jensen, K. ve Kreklau, H. (1990b). *Critical Thinking Handbook: K-4-6 Guide For Remodeling Lesson Plans In Language Arts, Social Studies And Science*. Sonoma State University, Rohnert Park, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. ve Sriven, M. (1987). Critical Thinking as Defined by the National Council for Excellence in Critical Thinking. web: <http://www.criticalthinking.org/aboutct/definecriticalthinking.cfm> adresinden 05.10.2009'da alınmıştır.
- Peterson, P. L. (1978). Teacher Planning, Teacher Behavior and Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 3, 417-32.

- Redfield, D. L. ve Rousseau, E. W. (1981). A Meta-Analysis On Teacher Questioning Behavior. *Review of Educational Research*, 51, 234–245.
- Ritchhart, R. (2002). *Intellectual Character: What It Is, Why It Matters, How To Get It*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ritchhart, R., Patricia, P., Mark, C. ve Shari, T. (2006). *Thinking Routines: Establishing Patterns of Thinking in the Classroom*. Paper presented at the AERA, San Francisco.
- Ritchhart, R. ve Perkins, D. N. (2008). Making thinking visible. *Educational Leadership*, 65, 5, 57-61.
- Robinson, A., Shore, B. M. ve Enersen, D. L. (2007). *Best Practices in Gifted Education: An Evidence-Based Guide*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Rose, J. ve Medway, F. J. (1981). Teacher Locus of Control, Teacher Behavior, and Student Behavior as Determinants of Student Achievement. *Journal of Educational Research*, 74, 6.
- Royalty, J. (1995). The Generalizability of Critical Thinking: Paranormal Beliefs versus Statistical Reasoning. *The Journal of Genetic Psychology*, 156, 477-488.
- Saban, A. (2000). Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. *Millî Eğitim Dergisi*, 145, 25-27
- Saracaloğlu, A. S. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Türkçe Öğretmenlerinin Öğretimde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 10, 3, 951-960.
- Schafersman, D. S. (1991). *An Introduction to Critical Thinking*. Web: <http://smartcollegeplanning.org/wp-content/uploads/2010/03/Critical-Thinking.pdf>. adresinden 10.02.2012 tarihinde alınmıştır.
- Seçgin, F. (2009). *Öğretmen Adaylarının Tartışmalı Konuların Öğretimine İlişkin Algı, Tutum ve Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Semerci, N. (5-7 Eylül 2007). *Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesinde Öğretmen Davranışlarını Belirleme Ölçeği*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Senemoğlu, N. (1987). Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Üzerine Bir Araştırma. *Eğitim ve Bilim* 11, 64, 50-57
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Şen, Ü. (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 1, 2, 69-89.
- Şengül, C. (2007). *Fizik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri ve Düzenledikleri Etkinliklerde Eleştirel Düşünmenin Yeri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). New York: Harper Collins.
- Tabor, M. (1988). Better Student Thinking Through Changing Teacher Behaviors. *Educational Leadership*, 45, 7, 49.
- Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. California: Sage Publication.
- Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. California: Sage Publication.
- Tatar, M. (2005). Öğretmen Beklentisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 11.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Taylor, P. C. ve Fraser, B. J. (1991). Development of An Instrument For Assessing Constructivist Learning Environments. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching (NARST), The Abbey, Fontane, Wisconsin.
- Tenenbaum, G., Naidu, S., Jegede, O. ve Austin, J. (2001). Constructivist Pedagogy in Conventional On-Campus and Distance Learning Practice: An Exploratory Investigation. *Learning and Instruction*, 11, 87-111.
- Teyfur, M. ve Gökalp, M. (2009). İlköğretim Birinci Kademe Derslerinde Uygulanan Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf Yönetimine Etkisi. *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İzmir: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tishman, S., Eileen, J. ve Perkins, D. N. (1992). Teaching Thinking Dispositions: From Transmission to Enculturation. Web: learnweb.harvard.edu/ALPS/thinking/docs/article2.html. adresinden 11.10.2009'da alınmıştır.

- Tock Keng, L. (1996). Critical Thinking And Socratic Inquiry In The Classroom. Paper presented at the 1996 ERA-AARE conference, Singapore, November.
- Tokyürek. T. (2001). *Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Torun, N. (2011). *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tufan, D. (2008). *Critical Thinking Skills of Prospective Teachers: Foreign Language Education Case at the Middle East Technical University*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tümkaya, S., Aybek, B. ve Aldağ, H. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 57-74.
- Tümkaya, S. (2011). Fen Bilimleri Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğrenme Stillерinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 3, 215-234
- Türnüklü, E. B. ve Yeşildere, S. (2005). Türkiye'den Bir Profil: 11-13 Yaş Gurubu Matematik Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim ve Becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38, 2, 167-185.
- Ünal, Ç. ve Ilgaz, S. (2005). I. Kademe İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Coğrafya Konularının Öğrencilerin Soru Sorma ve Eleştiri Yapma Becerilerine Olan Katkısı (Erzurum İl Merkezi Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 2.
- Uygun, S. (2005). Türkiye'de Geçici Öğretmen İstihdamı Sorunu. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 589-595, Denizli: Anı Yayıncılık.
- Yağcı, R. (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde, Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Yağmur, K. (2009). Türkçe ders kitapları dil gelişimini ne oranda desteklemektedir? *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 2, 54-64.

- Yalar, T. (2010). İlköğretim 3.Sınıflarda Türkçe Dersi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 30-41.
- Yaman, E. (2010). Kalabalık Sınıfların Etkileri: Öğrenciler Ne Düşünüyor?. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18, 2, 403-414.
- Yanpar, Ş. T. (1997). İlköğretimde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 22, 231, 41-43.
- Yapıcı, M. (2007). Yapılandırmacılık ve Sınıf. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7, 2.
- Yapıcı, M. ve Leblebiciler, N. H. (2007). Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 6, 3, 480-490.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (2006). Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Yılmaz, K. ve Tepebaş, F. (2011). İlköğretim Düzeyinde Sosyal Bilgiler Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar: Mesleğine Yeni Başlayan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 1, 157- 177.
- Yurtsever, K. (2011). *İlköğretim II. Kademe Öğretmenlerinin Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yüksel, S. (2002b). Yükseköğretimde Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri ve Örtük Program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1, 361-370.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük Program. Eğitimde Saklı Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Vanderstoep, S. ve Pintrich, P. (2003). *Learning to Learn. The Skill and Will of College Success*. New Jersey. Prentice Hall.
- Veznedaroğlu, R. L. (2007). *Okulda ve Sınıfta Örtük Program (Bir Özel İlköğretim Okulu Örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, C. (1997). *Bilimsel Düşünme Yöntemi*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.

- Zayif, K. (2008). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Zwick, W. R. ve Velicer, W. F. (1986). Comprasion of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin*, 99, 3, 432–442.
- Walsh, C.J. (1998). The Attitudes of Florida Public High School Principals Toward the Classroom Use Of Controversial Issues In The Social Studies classroom. A Dissertation Submitted To The Department Of Educational Theory And Practice In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Philosophy. UMI Number: 9911453.

EKLER

EK - 1. İllere ve Branşlara Göre Öğretmen Sayılarının Evren ve Örneklem Dağılımı

Sıra No	Bölgeler (Düzey 1) / İller	İl Evren Sayısı (5 Branş Toplam)	İl Örneklem Sayısı (5 Branş Toplam)	Branşlar	Evren Sayısı	Örneklem Sayısı
1	İstanbul / İstanbul	33146	131	Sınıf	23583	93
				Sos. Bil.	1807	7
				Fen ve Tek.	2021	8
				Matematik	2466	10
				Türkçe	3269	13
2	Batı Anadolu / Ankara	15101	59	Sınıf	10698	42
				Sos. Bil.	859	3
				Fen ve Tek.	1101	4
				Matematik	1075	4
				Türkçe	1368	5
3	Doğu Marmara / Bursa	7657	30	Sınıf	5439	21
				Sos. Bil.	435	2
				Fen ve Tek.	532	2
				Matematik	542	2
				Türkçe	709	3
4	Ege / İzmir	10820	43	Sınıf	7514	30
				Sos. Bil.	673	3
				Fen ve Tek.	799	3
				Matematik	798	3
				Türkçe	1036	4
5	Batı Marmara / Balıkesir	2431	10	Sınıf	1798	7
				Sos. Bil.	179	1
				Fen ve Tek.	134	1
				Matematik	139	1
				Türkçe	181	1
6	Akdeniz / Adana	6823	27	Sınıf	5189	20
				Sos. Bil.	393	2
				Fen ve Tek.	319	1
				Matematik	293	1
				Türkçe	629	2
7	Batı Karadeniz / Samsun	3384	13	Sınıf	2221	9
				Sos. Bil.	237	1
				Fen ve Tek.	284	1
				Matematik	271	1
				Türkçe	371	1
8	Orta Anadolu / Kayseri	4310	17	Sınıf	2951	12
				Sos. Bil.	268	1
				Fen ve Tek.	344	1
				Matematik	330	1
				Türkçe	417	2
9	Doğu Karadeniz / Trabzon	2040	8	Sınıf	1333	5
				Sos. Bil.	144	1
				Fen ve Tek.	173	1
				Matematik	173	1
				Türkçe	217	1

Ek - 1. Devam

10	Güneydoğu Anadolu / Gaziantep	6118	24	Sınıf	4522	18
				Sos. Bil.	318	1
				Fen ve Tek.	384	2
				Matematik	378	1
				Türkçe	516	2
11	Ortadoğu Anadolu / Van	2497	10	Sınıf	1704	7
				Sos. Bil.	145	1
				Fen ve Tek.	176	1
				Matematik	204	1
				Türkçe	268	1
12	Kuzeydoğu Anadolu / Erzurum	2639	10	Sınıf	1804	7
				Sos. Bil.	160	1
				Fen ve Tek.	197	1
				Matematik	197	1
				Türkçe	281	1
Toplam		96966	382			384

Ek - 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Katılımcı Bilgilendirme ve İzin Formu

Merhaba. Benim adım Senar Alkın. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktayım. Bu formun amacı, katılmakta olduğunuz görüşmenin amacı hakkında sizi bilgilendirmek ve yazılı olarak izninizi almaktır.

Prof. Dr. F. Dilek Gözütok danışmanlığında yürüttüğüm doktora tez çalışmamın konusu; "İlköğretim Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Davranışlarının Değerlendirilmesi"dir. Bu çalışma kapsamında sizinle, eleştirel düşünmeye ve sınıf içinde eleştirel düşünmeyi desteklemek amacıyla gösterdiğiniz davranışlarınıza ilişkin görüşme yapmak istiyorum. Görüşmenin yaklaşık 40 dakika süreceği tahmin ediyorum.

Görüşmeyi ses kayıt cihazı ile kayıt altına almayı planlıyorum. Görüşmenin herhangi bir bölümünde kayıtları dinleyebilir ya da araştırmaya görüş bildirmekten vazgeçebilirsiniz. Görüşme kayıtları gizli tutulacak, elde edilen bilgiler yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacak ve bilimsel ürünlerde kimliğinizi işaret edecek bilgiler yer almayacaktır.

Bu formu okuduğunuz ve bana zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Senar Alkın
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Eğitim Programları Bölümü Cebeci, Ankara.
Tel: 0312-363 33 50/3204
E-posta: senar35@gmail.com

Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda görüşmeye kendi isteğim ile katıldığımı; görüşmenin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmasına ve toplanan verinin sadece bilimsel amaçlar için kullanılmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Katılımcı (Ad-Soyad, İmza)

Tarih

EK -2. Devam

Görüşme Soruları

1. Eleştirel düşünme kavramı size neleri çağrıştırıyor?
2. Programda eleştirel düşünme ile ilgili yer alan;
 - kazanımları,
 - içeriği,
 - yöntem teknikleri,
 - değerlendirme sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz? Bunlar sizce eleştirel düşünmeye hizmet etmekte midir? Nasıl? Neden?
3. Ayrımcılık, savaş, kan davası, töre cinayeti gibi kutuplaşma yaratabilecek, farklı bakış açıları ile ele alınabilecek, üzerinde hemfikir olunması zor konuların sınıf içinde tartışılmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir? Derslerinizde bu tür içeriklerden, yazılı ya da görsel materyallerden yararlanır mısınız? Evetse örneklendirir misiniz? Hayırsa neden?
4. Öğrencilere eleştirel düşünmeyi kazandırmak için kullandığınız yöntem ve teknik / etkinlik / materyal var mıdır? Varsa nelerdir? Yoksa bunları sınıfta neden kullanmadığınızı açıklar mısınız.
5. Öğrencilerin eleştirel düşünme süreçlerini değerlendiriyor musunuz? Nasıl?
 - Hangi ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıyorsunuz?
 - Öğrencilerin akademik başarısını değerlendirirken, sınıf içinde gösterdikleri eleştirel düşünme düzeylerini dikkate alıyor musunuz?/önemsiyor musunuz?
 - Performans görevlerinin, projelerin konularını belirlerken ya da yazılı sınav sorularını oluştururken öğrencilerin eleştirel düşünme süreçlerini dikkate alıyor musunuz? Örnekler verir misiniz? (Bu soru gözlem formundan destek alınarak geliştirilmeli.)
6. Branşınızın öğrencilere eleştirel düşünmeyi kazandırmak için uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Evet ise nasıl? Hayır ise neden? / Sizce branşınızın eleştirel düşünmeyi öğrencilere kazandırmak için güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
7. Kendinizin/meslektaşlarınızın sınıf içi uygulamalarını düşündüğünüzde sınıflarda eleştirel düşünmeyi destekleyen/engelleyen hangi davranışlar gösteriliyor. Örneklerle açıklar mısınız?
8. Öğretmenler eleştirel düşünmeyi geliştirme sürecinde ne tür sorunlarla karşılaşmaktadırlar? (Program, fiziksel olanaklar vb.)