

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ÖĞRETMEN TUTUMLARININ ÖĞRENCİLERİN
ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ**

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tahsin TOKYÜREK

109172

109172

Enstitü Anabilim Dalı: EĞİTİM BİLİMLERİ

Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr. Ahmet ESKİCUMALI

SAKARYA 2001

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMEN TUTUMLARININ ÖĞRENCİLERİN
ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tahsin TOKYÜREK

Enstitü Anabilim Dalı : EĞİTİM BİLİMLERİ

Enstitü Bilim Dalı : PROGRAM GELİŞTİRME

Bu tez. 29/05/2001 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği / oyçokluğu ile kabul edilmiştir.


Jüri Başkanı


Jüri Üyesi


Jüri Üyesi

Dr. Mehmet Akif Köroğlu

Yrd. Doç. Dr. Ahmet ESKİCUMAL Y. Doç. Dr. Recai COŞKUN

ÖNSÖZ

Varlıkların içerisinde akıl sayesinde insanın diğer varlıklara oranla üstün bir konumu vardır. Bu konum akıl ve onun fonksiyonu olan düşünmekten kaynaklanmaktadır. Bir başka ifade ile ancak akıllı olan yani insan düşünme melekesi ile diğer varlıklardan ayrılır. Akıl fonksiyonları açısından iyiyi kötüden ayırıp doğruyu tercih eden “selim akıl”, kullanılmayan “nötr akıl” ve insanların zararına olacak şekilde kullanılan “kötü akıl” olarak üç ana işlev görür. Burada kabul edilebilecek tek işlev, insanların akli selime sahip olarak doğruya ulaşmalarıdır. Bu nasıl gerçekleşebilir? Sorusunun cevabı eğitim içerisinde ağırlıklı olarak da yöntemseldir.

Araştırmamız genel olarak eleştirile düşünmenin eğitim(imiz)deki yerini, özel olarak “öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini” ele almak amacıyla hazırlanmıştır.

Bizim henüz tanıştığımız eğitimde eleştirel düşünme konusu, gelişmiş toplumlar için hiç de yeni olmayan, kavram ve yöntem olarak çok geniş boyutlarda yapılan çalışmalarda yer alan bir konudur. Bu konu ile alakalı olarak araştırma esnasında karşılaştığımız birbiri ile ilintili iki gerçeği vurgulamak yerinde olacaktır. Zira bu gerçekler araştırma boyunca bizi sınırlayan engeller olarak karşımıza çıkmıştır. Bunlardan ilki literatür taramasında gelişmiş batı toplumlarına ait konu ile alakalı yığınla doküman olduğunu ugradığımız kütüphanelerde ve İnternet kanalıyla öğrenmiş bulunmamızdır. Bu dokümanların hepsi yabancı dilde yazılı olduğu, tercümelerinin bulunmadığı için anlama problemi ile karşılaştık. Buna karşın ikinci olarak bu alanda Türkçe kaynak ve tercüme eserin yok denecek kadar az olması çalışmamızı zorlaştıran diğer bir faktördü.

Gelişmiş toplumlarda bu konu eğitimde çoktan yerini almış, fen ve sosyal içerikli derslerde, hatta güzel sanatlara ait derslerde dahi bir yöntem olarak yer almakta ve kullanılmaktadır. Bu yüzden önemli bulduğumuz ancak çalışmanın çerçevesi gereği ele alamadığımız; derslere göre eleştirel düşünme yöntemleri, eleştirel düşünme öğretim metodları, bireyde eleştirel düşünebilmenin ölçülebilirliği gibi daha pek çok konunun başka çalışmalarda irdelenmesini ve açığa çıkmasını isteriz.

Bu konuyu yüksek lisans ders döneminde tanımama vesile olan ve tez konusu olarak gündeme getiren danışmanım Yrd.Doç.Dr. Ahmet ESKİCUMALI hocama, anketimize katılan tüm okul idarecisi ve öğretmen arkadaşlara, anketi değerlendirme aşamasında zaman ayırıp fikri katkılarda bulunan Prof.Dr. Zeki ARSALANTÜRK hocama, gene anket değerlendirmesindeki fiili yardımında bulunan Doç.Dr. Yılmaz ÖZKAN'a ve tezin yazım ve dizgisinde özverili yardımlarını esirgemeyen sevgili dostum Abdullah ÖZDEMİR'e teşekkür ederim.



ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER	iii
TABLolar LİSTESİ	ix
ÖZET	xiii
SUMMARY	xiv
KISALTMALAR	xv

GİRİŞ	1
--------------------	----------

1. EĞİTİMDE ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN TANIMI, KAPSAMI VE

GELİŞİMİ	3
1.1. Eleştirel Düşünmenin Tanımı ve Kapsamı	3
1.2. İnsan Eğitimi ve Eleştirel Düşünme	5
1.3. Bireyde Eleştirel Düşüncenin Gelişimi	6
1.4. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yapılan Araştırmaların Gelişimi	8
1.4.1. Bilgi Kuramı (Bilgi Teorisi, Bilgi Öğretisi, Bilgi Felsefesi)	8
1.4.2. Eleştirel Teori	9
1.4.3. Özgürlükçü Eğitim Kuramları	11
1.4.4. Eleştirel Teorilerin Ortak Özellikleri	13
1.5. Eleştirel Düşünceye Etki Eden Faktörler	13
1.5.1. Bireysel Faktörler	14
1.5.2. Çevresel Faktörler	15
1.5.2.1. Aile	16
1.5.2.2. Toplum	18
1.5.2.3. Okul	19
1.5.2.3.1. Müfredat	20
1.5.2.3.2. Öğretmen	20

2. ARAŞTIRMANIN TANITILMASI VE MODELİ **22** |

2.1. Problem	22
2.2. Amaç	22
2.3. Önem	23

2.4.Hipotezler.....	24
2.5. Sınırlıklar.....	25
2.6. Araştırmanın Modeli.....	25
2.7. Evren.....	25
2.8.Örnekleme.....	25
2.9.Veriler.....	26
2.9.1. Araştırmanın Bağımsız Değişkenleri	26
2.9.1.1. Cinsiyet Değişkeni	26
2.9.1.2. Yaş Değişkeni	26
2.9.1.3. Mezuniyet Değişkeni	27
2.9.2. Bağımlı Değişkenler	28
2.9.3. Öğretmen Tutumları Anket Formu	28
2.9.3.1. Öğrencilere Kendin Başlarına Kaldıkları Zaman Etkisinde Buldukları Çevreden Daha Geniş ve Çok Daha İdeal Bir Çevre Yaratma Gücü Kazandırabiliyor musunuz? Değişkeni	29
2.9.3.2. Çocuklara Bilinen Alışkanlıkların Dışında, Düşünmeyi, Eleştirmeyi Ve Yaratıcı Olmayı Kazandıracak Etkin Alışkanlıklar Kazandırabiliyor Musunuz? Değişkeni	30
2.9.3.3. Mevcut Müfredattaki Bilgi Ve Yöntemleri Ezberci Buluyor Musunuz? Değişkeni	31
2.9.3.4. Mevcut Müfredattaki Bilgi Ve Yöntemleri Düşündürücü Buluyor Musunuz? Değişkeni	32
2.9.3.5. Mevcut Müfredattaki Bilgi Ve Yöntemleri Özgürlükçü Buluyor Musunuz? Değişkeni	33
2.9.3.6. Mevcut Müfredattaki Bilgi Ve Yöntemler Proje Geliştirmeye Yöneltiyor Mu? Değişkeni.....	34
2.9.3.7. Çocuğun Kendi İçinde Bulacağı Ve Düşünme Ve Düşünmeyi Uyaran Gerçekçi Problemler Sunabiliyor Musunuz? Değişkeni	35
2.9.3.8. Öğrettiğiniz Bilgilerin Tamamının Hayatta Kullanılabileceğini Düşünüyor Musunuz? Değişkeni	36

2.9.3.9. Öğrencilerin Sizin Söylediklerinizi Her Zaman Doğru Olarak Kabul Ediyorlar Mı? Değişkeni	36
2.9.3.10. Sürekli Soru Soran Bir Öğrenciye Zaman Konu Ve Müfettiş Kaygısı Gütmeden Toleranslı Davranabiliyor Musunuz? Değişkeni	37
2.9.3.11. Öğrencilere Karşı Israrla Kendi Söylediklerinizi Savunuyor Musunuz? Değişkeni	38
2.9.3.12. Öğrencilerce Eleştirel Düşünme Potansiyeli Değişkenleri	39
2.9.3.13. Müfredattaki Bilgileri Çocuklara Sunarken Gerekli Gördüğünüz Yerde Değişiklik Yapabiliyor Musunuz? Değişkeni	41
2.9.3.14. Mevcut Bilgileri Sorgularken Bunu Öğrencilerinizle Paylaşıyor Musunuz? Değişkeni	42
2.9.3.15. Sınıf İçerisinde Uygulanabilecek Eleştirel Yöntemler Değişkeni	43
2.9.3.16. Öğretmeninden Sürekli Azar İşiten Bir Öğrenci Öğretmene Ve Okula Küsebiliyor Mu? Değişkeni	46
2.9.3.17. Sınıf İçinde Öğrencileri Eleştiriyor Musunuz? Değişkeni	47
2.9.3.18. Sınıfta Eleştirel Düşünme Ortamı Oluşturmada Sizi Aşan Engeller Olduğuna İnanıyor Musunuz? Değişkeni	47
2.9.3.19. Konuları İşlerken Öğrencilerinizin Olayların Sebepleri Ve Sonuçları Hakkında, Varsayıma Ve Gerçeğe Dayalı Olarak Düşünmelerini Sağlayabiliyor Musunuz? Değişkeni	48
2.9.3.20. Genelde Eleştiriye Açık Bir İnsan Mısınız? Değişkeni	49
2.9.3.21. Sınıfta Eleştirel Düşünme Ortamı Oluşturmada Sizi Engelleyen Faktörler Nelerdir? Değişkeni	50
2.9.3.22. Genel Olarak Eleştirel Bakış Açısını Nasıl Değerlendiriyorsunuz? Değişkeni	51
2.9.3.23. Müfredattaki Bilgilerin Tabiatı Değişkeni	52
2.9.3.24. Mevcut Eğitim Ortamında Rolünüzü Nasıl Tanımlarsınız? Değişkeni	53

2.9.3.25. Öğrencileriniz Bilgileri Daha Çok Hangi Tip Öğrenme Metodu İle Alıyorlar? Değişkeni	54
2.9.3.26. Daha Çok Hangi Tip Öğrenci Yetiştirdiğinizi Düşünüyorsunuz? Değişkeni	55
2.9.3.27. Eğitimin Merkezi Kimdir? Değişkeni	56
2.9.3.28. Eleştirel Düşünmenin Çocuklara Öğretilmesi Bilim Ve Teknolojiyi Nasıl Etkiler? Değişkeni	58
2.10. Veri Çözümleme Teknikleri	59
2.11. Öğretmenlerin Öğrencilere Karşı Tutumları	60
2.12. Sınıf İçinde Öğrenci Özellikleri ve Öğretmen tutumları	61
2.13. Öğretmen Tutumlarının Çocuğun Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi	62
2.13.1. Otoriter Öğretmen Tutumunun Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi	63
2.13.2. Aşırı Hoşgörülü Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi	64
2.13.3. Tutarsız Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi	65
2.13.4. Güven Verici ve Hoşgörülü Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi.....	65
3. BULGULAR VE YORUM	68
3.1. Cinsiyet değişkeni ile Bağımlı Değişkenler Arasındaki İlişki	68
3.2. Yaş Değişkeni İle Bağımlı Değişkenler Arası İlişki	69
3.3. Mezuniyet Değişkeni Ve Bağımlı Değişkenler İlişkisi	72
3.4. Bağımlı Değişkenler Arasındaki İlişki	76
3.4.1. Öğrencilere Kendilerine Daha İdeal Bir Çevre Yaratabilme Gücü Kazandırabilme S1 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenlerin İlişkisi	76
3.4.2. Çocuklara Düşünmeyi, Eleştirmeyi Ve Yaratıcı Olmayı Kazandırabilme S2 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenlerin İlişkisi	79

3.4.3. Çocuğun Kendini İçinde Bulacağı Ve Düşünmeyi Uyarıcı Ve Gerçekçi Problemlerle Sunabilmeye İlişkin S7 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenlerin İlişkisi	80
3.4.4. Sürekli Soru Soran Bir Öğrenciye Zaman, Konu Ve Müfettiş Kaygısı Gütmeden Toleranslı Davranabilme S10 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenler Arasındaki İlişki.....	82
3.4.5. Öğrencilere Karşı İsrarla Kendi Söylediklerini Savunuyor Musunuz? S11 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenler Arasındaki İlişki	83
3.4.6. Müfredattaki Bilgileri Öğrencilere Sunarken Gerekli Gördüğünüz Yerde Değişiklik Yapabilme S13 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenler Arasındaki İlişki	85
3.4.7. Mevcut Bilgileri Sorgularken Bunu Öğrencilerle Paylaşma S14 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenlerin İlişkisi	86
3.4.8. Öğrencilerinize Özgürce Düşünecekleri Bir Sınıf Ortamı Yaratabilme S16 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenler Arasındaki İlişki	88
3.4.9. Öğrencilerin Tümünü Soru Sormaya Teşvik Edebilme S17 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenlerin İlişkisi	89
3.4.10. Sınıf İçerisinde Öğrencilerinizi Eleştiriyor Musunuz? S19 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenlerin İlişkisi	90
3.4.11. Öğrencilere Eleştirel Düşünme Bilinç Ve Akılcılığı Kazandıracak Yöntemler Kullanabilme S21 Tutum Değişkeni ile Diğer Değişkenlerle İlişkisi	92
3.4.12. Öğrencileri Birbirleri İle Tartıştıracak Yöntemler Kullanabilme S23 Tutum Değişkeninin Diğer Değişkenlerle İlişkisi	93
3.4.13. Öğrencilerinizi Siz Eleştirmeleri İçin Yönlendiriyor Musunuz? S24 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenlerin İlişkisi	94
3.4.14. Öğrencilerin Olayların Sebepleri Ve Sonuçları Hakkında Varsayıma Ve Gerçeğe Daylı Olarak Düşünmelerinin Sağlanabilmesi S25 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenlerin İlişkisi	96

SONUÇ VE ÖNERİLER	98
ÖZGEÇMİŞ	101
KAYNAKLAR	102
EKLER	105



TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı	26
Tablo 2.2. Örneklemin Yaşları İtibari İle Dağılımı	27
Tablo 2.3. Örneklemin Mezuniyet Dağılımı	28
Tablo 2.4. Öğrencilere Kendin Başlarına Kaldıkları Zaman Etkisinde Buldukları Çevreden Daha Geniş ve Çok Daha İdeal Bir Çevre Yaratma Gücü Kazandırabilme Dağılımı	30
Tablo 2.5. Çocuklara Bilinen Alışkanlıkların Dışında, Düşünmeyi, Eleştirmeyi Ve Yaratıcı Olmayı Kazandıracak Etkin Alışkanlıklar Kazandırabilme Dağılımı	31
Tablo 2.6. Mevcut Müfredattaki Bilgi Ve Yöntemleri Ezberci Bulma Dağılımı..	32
Tablo 2.7. Mevcut Müfredattaki Bilgi Ve Yöntemleri Düşündürücü Bulma Dağılımı	33
Tablo 2.8. Mevcut Müfredattaki Bilgi Ve Yöntemleri Özgürlükçü Bulma Dağılımı	33
Tablo 2.9. Mevcut Müfredattaki Bilgi Ve Yöntemler Proje Geliştirmeye Yönelme Dağılımı	34
Tablo 2.10. Çocuğun Kendi İçinde Bulacağı Ve Düşünme Ve Düşünmeyi Uyaran Gerçekçi Problemler Sunabilme Dağılım	35
Tablo 2.11. Öğrettiğiniz Bilgilerin Tamamının Hayatta Kullanılabileceğini Düşünme Dağılım	36
Tablo 2.12. Öğrencilerin Sizin Söylediklerinizi Her Zaman Doğru Olarak Kabul Ediyorlar Mı? Değişkenine İlişkin Dağılım	37
Tablo 2.13. Sürekli Soru Soran Bir Öğrenciye Zaman Konu Ve Müfettiş Kaygısı Gütmeden Toleranslı Davranabiliyor Musunuz? Değişkenine İlişkin Dağılım	38
Tablo 2.14. Öğrencilere Karşı İsrarla Kendi Söylediklerinizi Savunuyor Musunuz? Değişkenine İlişkin Dağılım	39
Tablo 2.15. Öğrencilerce Eleştirel Düşünme Potansiyeli Değişkenlerine İlişkin Dağılımlar	40
Tablo 2.16. Müfredattaki Bilgileri Çocuklara Sunarken Gerekli Gördüğünüz Yerde Değişiklik Yapabiliyor Musunuz?	

Değişkenine İlişkin Dağılım	42
Tablo 2.17. Mevcut Bilgileri Sorgularken Bunu Öğrencilerinizle Paylaşıyor	
Musunuz? Değişkenine İlişkin Dağılım	43
Tablo 2.18. Sınıf İçerisinde Uygulanabilecek Eleştirel Yöntemler Değişkenine	
İlişkin Dağılımlar	45
Tablo 2.19. Öğretmeninden Sürekli Azar İşiten Bir Öğrenci Öğretmene Ve Okula	
Küsebiliyor Mu? Değişkenine ilişkin dağılım	46
Tablo 2.20. Sınıf İçinde Öğrencileri Eleştiriyor Musunuz? Değişkenine İlişkin	
Dağılım	47
Tablo 2.21 Sınıfta Eleştirel Düşünme Ortamı Oluşturmada Sizi Aşan Engeller	
Olduğuna İnanıyor Musunuz? Değişkenine İlişkin Dağılım	48
Tablo 2.22. Konuları İşlerken Öğrencilerinizin Olayların Sebepleri Ve Sonuçları	
Hakkında, Varsayıma Ve Gerçeğe Dayalı Olarak Düşünmelerini	
Sağlayabiliyor Musunuz? Değişkenine İlişkin Dağılım	49
Tablo 2.23. Genelde Eleştiriye Açık Bir İnsan mısınız? Değişkenine İlişkin	
Dağılım	50
Tablo 2.24. Sınıfta Eleştirel Düşünme Ortamı Oluşturmada Sizi Engelleyen	
Faktörler Nelerdir? Değişkenine İlişkin Dağılım	50
Tablo 2. 25. Genel Olarak Eleştirel Bakış Açısını Nasıl Değerlendiriyorsunuz?	
Değişkenine İlişkin Dağılım	51
Tablo 2.26. Müfredattaki Bilgilerin Tabiatı Değişkenine İlişkin Dağılım	52
Tablo 2.27. Mevcut Eğitim Ortamında Rolünüzü Nasıl Tanımlarsınız?	
Değişkenine İlişkin Dağılım	53
Tablo 2.28. Öğrencileriniz Bilgileri Daha Çok Hangi Tip Öğrenme Metodu İle	
Alıyorlar? Değişkenine İlişkin Dağılım	54
Tablo 2.29. Daha Çok Hangi Tip Öğrenci Yetiştirdiğinizi Düşünüyorsunuz?	
Değişkenine İlişkin Dağılım	55
Tablo 2.30. Eğitimin Merkezi Kimdir? Değişkenine İlişkin Dağılımlar	57
Tablo 2.31. Eleştirel Düşünmenin Çocuklara Öğretilmesi Bilim Ve Teknolojiyi	
Nasıl Etkiler? Değişkenine İlişkin Dağılım	58
Tablo 3.1. Cinsiyet değişkeni ile Bağımlı Değişkenler Arasındaki İlişki	68
Tablo 3.2. Yaş Değişkeni İle Bağımlı Değişkenler Arası İlişki	70

Tablo 3.3. Mezuniyet Değişkeni Ve Bağımlı Değişkenler İlişkisi	75
Tablo 3.4. Öğrencilere Kendilerine Daha İdeal Bir Çevre Yaratabilme Gücü Kazandırabilme S1 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenlerin İlişkisi	78
Tablo 3.5. Çocuklara Düşünmeyi, Eleştirmeyi Ve Yaratıcı Olmayı Kazandırabilme S2 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenlerin İlişkisi	79
Tablo 3.6. Çocuğun Kendini İçinde Bulacağı Ve Düşünmeyi Uyarıcı Ve Gerçekçi Problemlerle Sunabilmeye İlişkin S7 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenlerin İlişkisi	81
Tablo 3.7. Sürekli Soru Soran Bir Öğrenciye Zaman, Konu Ve Müfettiş Kaygısı Gütmeden Toleranslı Davranabilme S10 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenler Arasındaki İlişki	82
Tablo 3.8. Öğrencilere Karşı İsrarla Kendi Söylediklerini Savunuyor Musunuz? S11 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenler Arasındaki İlişki	84
Tablo 3.9. Müfredattaki Bilgileri Öğrencilere Sunarken Gerekli Gördüğünüz Yerde Değişiklik Yapabilme S13 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenler Arasındaki İlişki	86
Tablo 3.10. Mevcut Bilgileri Sorgularken Bunu Öğrencilerle Paylaşma S14 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenlerin İlişkisi	87
Tablo 3.11. Öğrencilerinize Özgürce Düşünecekleri Bir Sınıf Ortamı Yaratabilme S16 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenler Arasındaki İlişki	88
Tablo 3.12. Öğrencilerin Tümünü Soru Sormaya Teşvik Edebilme S17 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenlerin İlişkisi	90
Tablo 3.13. Sınıf İçerisinde Öğrencilerinizi Eleştiriyor Musunuz? S19 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenlerin İlişkisi	91
Tablo 3.14. Öğrencilere Eleştirel Düşünme Bilinç Ve Alışkanlığı Kazandıracak Yöntemler Kullanabilme S21 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenlerle İlişkisi	92
Tablo 3.15. Öğrencileri Birbirleri İle Tartıştıracak Yöntemler Kullanabilme S23 Tutum Değişkeninin Diğer Değişkenlerle İlişkisi	94
Tablo 3.16. Öğrencilerinizi Siz Eleştirmeleri İçin Yönlendiriyor Musunuz? S24 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenlerin İlişkisi	95

Tablo 3.17. Öğrencilerin Olayların Sebepleri Ve Sonuçları Hakkında Varsayım Ve Gerçeğe Dayılı Olarak Düşünmelerinin Sağlanabilmesi S25 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenlerin İlişkisi	97
--	-----------



ÖZET

Araştırmamızın ana amacı öğretmen tutumlarını öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu amaca ulaşmak için eleştirel düşünmenin tanımı yapılmış ve düşünme biçimleri arasındaki yeri saptanmıştır. Ayrıca eleştirel düşünmenin bireyin eğitimindeki yeri ve gelişimi, konunun teorik arka planı ile beraber ele alınmıştır.

Araştırmanın evrenini Sakarya İli'nde bulunan ilköğretim okulları oluşturmuştur. Bu anlamda merkezden iki, ilçe ve kasaba düzeyinde birer adet olmak üzere toplam dört ilköğretim okulu öğretmenleri, örneklekimizi temsil etmektedir.

Araştırmamızda ileri sürdüğümüz hipotezleri test etmek amacı ile "likert ölçeği"ne uygun olarak bir anket formu hazırlanmış ve örnekleme dağıtılarak uygulanmıştır. Bu anket öğretmenlerin eleştirel düşünme çerçevesinde öğrencilerine olan tutumlarını, anlayışlarını ve müfredatı değerlendirmelerini ele alan otuz yedi soru olarak yüz öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Uygulanan anket soruları tutum, bilgi, gözlem ve değerlendirme kategorilerine ayrılıp, tutum soruları ile diğer kategorilerdeki sorular çapraz olarak karşılaştırılarak "SPSS for windows 6.0" programında değerlendirilmiş, aradaki ilişkinin anlam düzeyi Ki Kare dağılım yöntemi ile tespit edilmiştir. Anketle beraber konu ile alakalı kaynaklar tarama metodu ile ele alınmıştır.

Elde ettiğimiz bulgulardan hareketle vardığımız ilk sonuç, öğretmenlerimizin % 44 oranında müfredat tarafından engellendiklerini belirtmeleridir. Buna bağlı olarak vardığımız bir diğer sonuç "öğretim müfredatı ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır" hipotezinin doğrulanmasıdır. Bir başka sonuç, tutum değişkenleri ile diğer düzeylerdeki değişkenlerin ilişkileri ve cinsiyet değişkeni hariç bağımsız değişkenlerle bağımlı değişkenlerin arasındaki ilişki düzeylerinin anlamlı ve yüksek olması öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etki ettiğini göstermekte ve bu yöndeki "öğretmen tutumları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini etkilemektedir" şeklindeki hipotezimiz de doğrulanmaktadır. Diğer bir sonuç ise "eleştirel düşünmenin çocuklara öğretilmesinin bilim ve teknolojiyi olumlu etkileyeceği" şeklindeki hipotezimizin doğrulanmasıdır.

Araştırma, eğitim ve eleştirel düşünme konularında kaynak sıkıntısını telafi etmeye dönük atılmış mütevazı bir adım sayılabilir. Konunun bu açıdan literatüre katkı yapması düşünülmüştür.

SUMMARY

The main purpose of this research is to determine the effects of teacher's attitudes on students' critical thinking skills and problems in this field with suggested solutions.

The samples are chosen from Sakarya, for this aim, two from the Centrum, one from a county and one from a town totally four primary schools and their teachers constructed the sample space.

To test the research hypothesis, a scale like "likert scale" and an inquiry was applied on 100 teachers to get their understanding and evaluation of the curriculum and critical thinking. The questions of the inquiry classified as attitude, knowledge, observation and evaluation. Additionally, the part of attitude was separated and asked in an interchanging way with the others by using "the SPSS for windows 6.0" program. The correlation and the level of significance determined by using the "chi-square" distribution. Beside the inquiry the resources related to the case was scanned and used.

As conclusions of our findings, firstly 44 % of teachers stated that they were prevented by the curriculum. The second result is the verification of the hypothesis "there is a significant relation between the teaching curriculum and the critical thinking skills of the students." Thirdly, since the relation between the attitude variables and the other level variables and the relation between independent variables, except sex , end dependent variables is high and significant the attitudes of the teacher affects the critical thinking skills of the students. Thus the hypothesis "the attitudes of the teacher affects the critical thinking skills of the students" is being verified. And finally, the hypothesis "teaching of the critical thinking will affect science and technology positively" is also verified.

This research, as a modest contribution, is expected to compensate the lack of reference on education and critical thinking. It is being considered as a contribution to the literature from this aspect.

KISALTMALAR

DN : N sayılı bağımsız değişken

SN : N sayılı bağımlı değişken

G. Yüzde : Geçerli Yüzde

Y. Yüzde : Yığılmalı (Birikimli) Yüzde



GİRİŞ

İnsan varlığını diğer canlılardan farklı kılan aklı, ruhu ve kalbidir. Buna bu üç unsurun fonksiyonu olan düşünme ve konuşmayı da eklemek gereklidir. Bu unsurlardan birinin ya da bir kaçının bulunmadığı insan normal insan sayılmaz. Bunların her biri insan için son derece önemli unsurlardır.

Düşünme aklın fonksiyondur. Aklın kullanılmasının adıdır düşünme. Descartes felsefesinde “Düşünüyorum o halde varım” ilkesi bu durumun izahıdır. Bu ilkeye göre düşünmek (akıl) ile var olmak arasında koşullu bir ilişki kurulmuştur. Descartes düşündüğünü söylerken, düşündüğünden şüphe ettiğini de belirtmiştir. “Madem ki şüphe ediyorum, demek ki düşünmekteyim, düşündüğümü biliyorsam bu bilme, benim var olduğumun bir ifadesidir, delilidir. Öyleyse varım.” Özuduru bu çıkarımı şöyle yorumlamaktadır: “Bu çıkarımla, o, önce varlığından şüphe etmeyeceği, doğrudan doğruya, apaçık bildiği bir gerçeğin ben’in (bilincin, düşünmenin) varlığına ulaşır. Bu varlıktan sonsuz ve mutlak var olan, düşünme yoluyla kanıtladığı Allah inancını kabul eder. Allah’ın varlığını kabul ettikten sonra, mükemmel ve apaçık var olan Allah beni aldatmaz düşüncesini belirterek, maddenin varlığını da açıklamış olur” (Özuduru, 1993). Buna göre düşünme ontolojinin gereği ve ispatıdır.

Cole ve Scribner düşünmeyi “mevcut bilgilerden başka bir şeye ulaşma” ve “eldeki bilgilerin ötesine gitme” şeklinde tanımlamaktadırlar (Cole ve Scribner, 1974). Özden’e göre düşünme; gözlem, tecrübe, sezi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şeklidir” (Özden, 1997).

Çağdaş psikologların görüşüne göre düşünme bir problemin farkına varılmasıyla başlar. Bu probleme çözüm arayışı birey için bir amaca dönüşür. Bu amaç bireyin düşünmesine yön verir. Kazancı düşünmeyi, “içten ya da dıştan kaynaklanarak bireyi zihinsel yönden olduğu kadar fiziksel yönden de rahatsız eden, bireyin mevcut dengesini bozan durumlar karşısında işe koşulan zihinsel davranışların tümü şeklinde tanımlamıştır” (Kazancı, 1989).İnsan psikolojisinde zihinsel gelişim evreleri tamamlandıkça düşünme

fonksiyonu tamamlanmaktadır. Bireyde Piaget'in tanımlayıp tasnif ettiği zihinsel anlamda dört gelişim evresi vardır (Piaget, 1964). Ona göre bu dört evreyi geçiren birey düşünmeye ve bu yolla çevreyi algılayıp yorumlamaya ve öğrenmeye yeterlidir denilebilir.

De Bono düşünme biçimleri üzerinde araştırma yapanların öncülerindedir. O, insanların genelde altı düşünme biçimini kullandığını belirtmektedir. İnsanlar bu biçimlere baş vururken çok bilinçli ve sistematik olarak tercih yapmazlar. Ancak insanların içinde bulunduğu şartlar bu düşünme biçimlerinin birinin ya da bir kaçının devreye girmesini sağlamaktadır. De Bono; somutlayıcı, duygusal, nedenselci, iyimser, yeni fikirlere açık ve kontrolcü diye tanımladığı düşünme biçimlerinin hiç birinin tek başına işe koşularak eşyayı kavramaya yetmeyeceğini belirtmektedir (De Bono, 1985).

Browning de düşünme ile ilgili olarak; analitik, kavramsal, yapısal ve sosyal olmak üzere dört ayrı biçimin kullanıldığını belirtmektedir. Düşünme becerilerinin birini ya da tümünü etkin olarak kullanma öğrenme ile alakalıdır. Aynı şekilde sağlıklı öğrenme de etkin düşünmeye bağlıdır. Burada öğrenme ve düşünme her ne kadar birbirini besler ve bütünler konumunda olsalar da, öncelikli olarak düşünmeyi öğrenmek gereklidir. Yani neyi öğrenmeden önce nasıl öğrenmek gereklidir. Nasıl sorusu sorulduğu zaman alternatiflerin, seçeneklerin ortaya çıkması, aranması zihnin aktif olarak işe koşulması, dolayısı ile varılmak istenen neticede verimin artması sağlanmış olacaktır (Browning, 1996). Düşünme ve eğitim konularını inceleyen Özden, düşünme biçimlerini gözlenebilen davranışlarını da belirleyerek yediye ayırmıştır. Bunlar; eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözmedir (Özden, 1997).

Bütün bu tespitlerin ışığında özet olarak eleştirel düşünme, problem çözme, yorumlama ve yaratıcı düşünme olmak üzere dört düşünme biçiminin var olduğunu söyleyebiliriz. Bunları gözlenebilen alt becerileri, yüzde yüz ayırmak ve birbirinden bağımsız saymak mümkün değildir. Bu bağlamda eleştirel düşünme, düşünme biçimlerinden biri olmakla birlikte düşünmeye yön veren, düşünmeyi zenginleştiren bir unsur olarak işlev görmektedir.

1. EĞİTİMDE ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN TANIMI KAPSAMI VE GELİŞİMİ

1.1. Eleştirel Düşünmenin Tanımı ve Kapsamı

Eleştirel düşünme ilk olarak epistemolojik anlamda felsefi literatürde yerini almıştır (Kant, 1724-1804). Bu kavramın İngilizce karşılığı “critical thinking” veya “criticism” şeklindedir. 1950’li yıllarda ise bu kavram eğitim literatürüne girmiştir. Bu bağlamda kavramsallaştırma çalışmalarına katkıda bulunan Ennis eleştirel düşünmeyi şöyle tanımlamıştır: “Eleştirici düşünme, bir anlatımın anlamını bulmak, onun kabul edilmesine ya da reddedilmesine karar vermek demektir” (Ennis, 1962).

Skinner 1976’da yaptığı araştırmada düşünürlerin eleştirel düşünmeyi farklı tanımladıklarını ortaya koymuştur. Buna göre Burton ve arkadaşları “problemlerimizin çözümünde etkili olan geçerli sonuçlar çıkarmaya yönelik eleştirici –yansıtmacı araştırma yeteneği”, O. Neill ise “özenli yargulamalara dayalı tartışmaların ve önermelerin doğru değerlendirilmesi” olarak tanımlamaktadırlar. Bu konuda Medison da yargılama, değerlendirme ve tartışmalarda tutarlılık olması gerektiğini vurgulamıştır. Watson ve Glasser, eleştirici düşünmeyi tavır, bilgi ve beceriden oluşan karma bir düşünme süreci diye tanımlamaktadırlar (Watson ve Glasser, 1964). Bu tanımlamaları dikkate alıp değerlendiren Skinner şu kanaate ulaşmıştır: “Literatürde görülen bilimsel yöntem, bilimsel düşünme, yansıtmacı düşünme, üretici düşünme ve eleştirici düşünme gibi kavramlar aralarında küçük farklar olmakla beraber aynı anlamı taşımaktadırlar (Skinner, 1976)

Konuya bu şekilde kavramsal yaklaşanların dışında, doğrudan yöntemsel olarak da bakanlar da vardır. Allen ve Rott eleştirici düşünmeyi belli kriterler doğrultusunda değerlendirme olarak almaktadırlar (Allen ve Rott, 1969). Ayrıca eleştirel düşünme bir problem çözme aracı ve araştırma yöntemi olarak da ele alınmaktadır (Budmen, 1967). Eleştirel düşünmeyi entelektüel gelişme aracı görenler de vardır. Perry (1970) tarafından modelleştirilmiş olan bu yöntem daha sonra da Belenky (1986) katkıda bulunmuştur.

Kazancı bütün bu yaklaşımları birleştirircesine hem kavramsal ve hem de yöntemsel anlamda tanımlama yapmıştır. Ona göre eleştirel düşünme; bir problem durumunu bilimsel, kültürel ve sosyal standart ve ölçütlere göre, tutarlılık ve geçerlilik bakımlarından yargılama ve değerlendirmelerde işe koşulan tavır, bilgi ve beceri süreçlerinin bütünüdür (Kazancı, 1989).

Bu tanımlamada olduğu gibi eleştirici düşünmeyi bilgi ve yöntem olarak ayırmaya gerek yoktur. Kavramsal tanım, yöntemsel tanımın ön koşuludur ve birbirini bütünler mahiyettedir. Eleştirici bilgi, eleştirici yöntemin belirleyici parçasıdır.

Eleştirici düşünüş konu, olay ve olguların sebeplerini analiz ederek tanı koyar, sürecin teşhisi belirlenir ve sonuçları yargılar ya da sonuçlara yön verir. Kararlarda kanıt arama, yorumlama ve sonuçları işe koşup hükümler çıkarma eleştirel düşünüş sürecinin bütünlüğünü teşkil etmektedir. Buradan anlaşılmaktadır ki eleştirel düşünme bünyesinde birden çok süreç işe koşulmaktadır.

Eleştirel düşünmeye insanların bakış açıları değişiktir. Herkesin bakış açısını belirleyen kendine has olumlu-olumsuz şartları vardır. Eleştirel düşünüş, bakış açısını seçici olma, her şeyin yanlısını ya da kötü yanını arama, her şeye karşı çıkmaya ve şüpheli olma gibi karamsarlık delili olarak görenler vardır. Aynı zamanda eleştirel düşünüşü iyiye, güzele ulaşma gayreti, doğruyu arama, hakikati arama, akli işe koşma ve kullanma bu bağlamda insan olmanın gereğini yerine getirme, propagandalara karşı koyma, her türlü sömürüye karşı çıkmaya, objektif kararlar verebilme gibi iyimserlik içeren bakış açıları da vardır. Değerlendirme, problem çözme ve entelektüel gelişme gibi üç boyutu bulunan eleştirel düşünme bir bireye ana hatları ile şu kazanımları sağlayacaktır:

1. Önyargı ve tutarlılığı değerlendirme.
2. Birinci el ve ikinci el kaynakları değerlendirme.
3. Çıkarımları ve nedenlerini değerlendirme.
4. Varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırt etme.
5. Argümanın eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme.
6. Tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçme (Kazancı, 1989).

1.2. İnsan Eğitimi ve Eleştirel Düşünme

İnsan, ruh ve beden bütünlüğünden oluşan bir varlıktır. İnsan yaşamı boyunca hem ruhsal ve hem de bedensel ihtiyaçlarını karşılamak için devinim içindedir. Her insan kendi ayakları üzerinde durabilmek, hayatiyetini başkasına mahkum olmadan hür olarak sürdürmek ister. Bu isteğin karşılanması, hep daha iyiyi, daha güzeli ve daha mükemmeli arzulama amacını beraberinde getirir. Bu anlamda insanların arzuları için bir sınırlama getirmek mümkün değildir.

İnsanın doğası gereği iyi veya kötü huylara sahip olabilmektedir. Bununla birlikte insan bencil de olabilmektedir, diğerkam da olabilmektedir. İnsan doğuştan getirdiği yetileri olumlu bir çevrede ortaya çıkarıp geliştirebileceği gibi, olumsuz bir çevrede de köreltip negatif kazanımlara da sahip olabilecektir.

İnsana dışarıdan belirlenmiş meziyetleri kazandırma işi eğitim ile sağlanmaktadır. Eğitimin niceliği ve niteliği eğitimi vermek isteyenlerin niyetine, içinde bulunulan zamana, sosyo-ekonomik ve siyasi koşullara göre içerik kazanır.

Modern eğitim, öğrenciye bilgi yükleme yerine, bilgiyi, kullanma ve bilgi üretmeyi amaçlamaktadır. Herhangi bir konuyu öğrenmek, öğrencinin zihninde aksiyomlar oluşturabildiği, bir bakış açısı kazandırabildiği oranda değer taşır (Özden, 1997). Bu doğrultuda eleştirel düşünme yeni ve farklı bir öğrenme metodu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yolla bilginin niteliği, bilgiye yön verenlerin zihniyeti, amaçları, önyargıları, tutarsızlıkları, eksik yanları, orijinallikleri, güvenilirlikleri, doğrulukları, metot ve teknikleri yeniden ve sürekli değerlendirilmeye ve sorgulanmaya tabi tutulur. Gerekli düzenlemeler, ilaveler yapılır. Dolayısıyla daha mükemmeli yakalama yolunda etkin adımlar atılmış ve mesafeler alınmış olur. Ayrıca öğrenci neyi niçin yaptığının farkına varır. Severek, öğrenme sürecine katılır.

Eleştirel düşünme süreci, yedi becerinin gerçekleştirilmesi ile tamama erdirilir(Henderson, 1973):

1. Tanımlama: Problem sayılan durum tanımlanır.
2. Denence kurma: 'Eğer öyle ise' tipi denenceler, akıl yürütmeleri ve alternatif arayışlar ile pekiştirilir.
3. Bilgi toplama: İhtiyaç duyulan bilgiler saptanır, toplanır ve uygun olanlar ayıklanır.
4. Yorumlama ve genelleme: Eldeki bilgiler karşılaştırılarak yorumlanıp genellemeler yapılmaya çalışılır.
5. Akıl yürütme: Mantıki hatalar sebep-sonuç çerçevesinde araştırılır. İhtiyaç duyulan noktalarda ek bilgiler toplanır.
6. Değerlendirme: Standartlar belirlenir, ifade edilen doğruluğu ve yanlışlığı saptanır verilerin uygunluğu değerlendirilir ve hüküm çıkarılır.
7. Uygulama: Tümevarım yolu ile elde edilen hükümler uygulanır .

Bu sıralamada tam bir görüş birliği mevcut değildir. Ancak karmaşık bir süreç olan eleştirel düşünme sürecinde farklı sıralamaları da olsa bu beceriler kullanılmaktadır.

1.3. Bireyde Eleştirel Düşüncenin Gelişimi

Öncelikle şunu vurgulamak gerekir ki bireylerin bedensel ve zihinsel gelişimlerinde ve bu gelişim evrelerinde eleştirel düşünebilme çok sistematik ve bilinçli olmamaktadır. Sistematik olarak eleştirel düşünebilme dışarıdan etkiyi, bilinci ve eleştiri kültürünü özümsemeyi gerekli kılar. Eleştiri kültürünün varlığı da toplumun eğitim seviyesi ile eğitime yön verenlerin zihniyeti ve uygulamalarına bağlıdır.

Normal bir bireyde düşünme kazanımının olduğu her zihinsel süreçte eleştirel düşünme vardır. Birey aldığı kararları, yaptığı davranışları bir çok alternatif içinden ayıklayarak, seçerek yapmaktadır. Bu seçim, fiile dönüşmeden önce zihinsel bir süreç görünümündedir. Bu süreç, içerisinde verimli-verimsiz, kolay-zor, iyi-kötü, gerekli-gereksiz, faydalı-zararlı, makul-saçma, değerli-değersiz gibi daha pek çok kıyaslamaları barındırmaktadır. Her birey kendi özel şartları, birikimi ile kararlarını verip uygulamaktadır. Bu özel şartlara dışardan etkiler de söz konusudur. Bu etkiler müspet

olabileceği gibi menfi de olmaktadır. Dolayısı ile her düşünme sürecinde tercih hakkı vardır. Her tercihin olduğu yerde de kıyaslama dolayısı ile eleştiri vardır.

Eleştirel düşünebilmenin gelişimi bireyin bilişsel gelişimi ile alakalıdır. Bilişsel gelişim tanımı her ne kadar güç olsa da “düşünme ve kavrama sisteminde ortaya çıkan gelişmeler” olarak çok genel anlamda tanımlanmaktadır (Erden ve Akman, 1997). Bilişsel gelişime ilişkin Piaget en kapsamlı çalışmayı yapmıştır ki bu çalışma hala güncelliğini sürdürmektedir. Piaget çeşitli deney ve gözlemlerle hazırladığı çalışmanın kendi örüntüsü içinde kavramsalını da oluşturarak bilişsel gelişim kuramını tamamlamıştır (Piaget, 1964).

Piaget’e göre bilişsel gelişim kuramı bireyde birbirini tamamlayan dört evrede gerçekleşir. Bunlar; 0-2 yaş arasını kapsayan duygusal-motor dönemi, 2-7 yaş arasını kapsayan işlem öncesi dönem, 7-11 yaşları arasını kapsayan somut işlemler dönemi ve 11 yaşından sonra da soyut işlemler dönemi şeklindedir. Bu yaş sınırlaması her bireyde aynı olmamakla beraber, bu dönemler tüm bireyler için geçerlidir.

Bu dönemlerde çocuğun mantıksal işleme başlaması işlem öncesi dönemdedir. Bu tek yönlü bir mantıktır. Kıyaslama yoktur, onun yerine benzeştirme vardır. Bu mantığın işleyiş biçimi örneğin “ $A \Rightarrow B$ ise $B \Rightarrow A$ olacaktır” şeklindedir. Çocukta mantığın fonksiyonel anlamda işlevini görmesi somut işlemler dönemine denk gelir. Bu dönemde çift yönlü mantık işlevi söz konusudur. Yani karşılaştırma, kıyaslama vardır. Bu

kıyaslama ve karşılaştırmalarla çocuk bilişsel güçlüklerin üstesinden gelmeye başlar. Bu dönemde cisim ve nesnelere renk, uzunluk, hammadde ve benzeri sınıflama, sıralama ve karşılaştırmalara tabi tutulur.

Çocukta akıl ve mantık asıl işlevini soyut işlemler döneminde kazanır. Bu dönemde görülün, görülmeyen somut ve soyut olgular hakkında karşılaştırma, analiz etme, değerlendirme, özümseme, sentezleme, eleştirme, yargılama, hüküm verme, çıkarımda bulunma, denence ve hipotezler kurma, tasarımda bulunma gibi akıl fonksiyonları daha geniş çaplı olarak işlev görür. Sistematiğe olmasa da çocukta bilimsel düşünme

alışkanlığı bu dönemde görülür ve gelişir. Bütün bu işlevlerin ve eleştirel düşünmenin gelişmesi gibi çevresel etkilere, öğretmen, okul, müfredat gibi formel anlamda eğitsel etkilere bağlı olarak değişiklik arz etmektedir.

1.4. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yapılan Araştırmaların Gelişimi

Eleştirel düşünme ile ilgili yapılan araştırmaların gelişimine eleştirel düşünmenin ya da eleştirelliğin kuramsal arka planında yapılmış çalışmaları, dile getirilmiş düşünce ve anlayışları irdeleyerek ve ortaya koyarak başlamak yerinde olacaktır.

Konu tabiatı gereği genel anlamda felsefe, özel anlamda ise bilgi felsefesi ile alakalı bir görünüm arz etmektedir. Zira bilginin tabiatı, bilginin gerçekliği ve manipülatif bilgi olguları eleştirel düşünüşü ister istemez bilgi felsefesine götürmektedir. Çünkü bilgi felsefesinde de “gerçek bilgi nedir?”, “gerçeği bilmek mümkün müdür?” sorularına cevap aranır.

Bütün bunlardan hareketle eleştirel düşünme ile ilgili kuramları konunun kaynağı olarak görülen bilgi teorisi kuramından hareketle, sırasıyla eleştirel teori olarak kuramların teorik boyutları, problem tanımlayıcı eğitim, özgür eğitim olarak eğitim alanındaki izdüşümleri ile eleştirel kuramların ortak özellikleri şeklinde ele alınacaktır.

1.4.1. Bilgi Kuramı (Bilgi Teorisi, Bilgi Öğretisi, Bilgi Felsefesi)

Bilgi kuramı; bilginin neden kaynaklandığını, gerçek bilginin ne olduğunu, gerçek bilginin ölçüsünün ne olduğunu, insanın bilgiye sahip olmadaki yeterliliği ve kapasitesinin ne olduğu gibi konuları ve problemleri incelemeye çalışır.

Bilgi kuramına ilişkin ilk çağda Sokrates, Platon, Aristoteles ve daha sonraları İbn-i Sina ve Farabi gibi düşünürler araştırma yapıp görüşler ortaya koymuşlardır. Ancak bilgi kuramı ile ilgili asıl çalışmalar 17. ve 18. yüz yıllarda J. Locke, Descartes, Leibniz, Hume ve Kant gibi düşünürler tarafından yapıp geliştirilmiştir.

Bilgi kuramında bilginin kaynağına, bilginin sınırına ve bilginin değerine dönük olmak üzere üç ana alanda ve bunların alt alanlarında yoğunluğuna sorulan sorulara cevaplar aranır. Bu arayışta bilgi teorisi ile mantık ilişkisi gündeme gelir. Mantık bu amaçla “bilginin biçimsel durumunu çözümlmek, doğru bilginin kurallarını irdelemek ve bunları insan düşüncesinin genel işleyişine uygun olarak ilke ve kurallarla ifade etmek” gibi bir işlev yüklenir (Özöduru, 1993).

Doğru bilgiye ulaşmanın imkansız olduğunu yukarıdaki ana sorular ışığında ileri sürülenler olmuştur. Protagoras, Gorgias, Hippiyas ve Kritiyas gibi çoğu sofist filozoflar herkesin üzerinde uzlaşabileceği gerçekliğin olmadığını savunurlar. Buna karşın Sokrat, Platon, Aristo, Farabi, Descartes, Leibniz, Hegel ve daha birçok filozof ve düşünürler doğru bilgiye ulaşılabilirliğini rasyonalist olarak izah ve ispat etmeye çalışmışlardır. Hatta bu ispat doğru bilgiden öte “Tanrı hakikatini” bulmaya kadar gitmiştir (Descartes, 1967). Bunlarla beraber Locke , Hume gibi deney yoluyla, Kant’ın tenkitçi düşünüş yoluyla, Wittgerstein’in analitik düşünüşü yoluyla, Comte’un pozitivist düşünüşü yoluyla ve Husserl’in fenomenolojik düşünüşü ile doğru bilgiye ulaşılabilirliği tez ve düşünceleri ileri sürülmüştür.

Bilgi teorisinde insanın doğru bilgiye ulaşacağı görüşü ağırlık kazansa da, bu ulaşımın nasıl olacağı ve ulaşılan bilginin nasıl değerlendirileceği düşünürler göre farklılık arz etmektedir. Bu da eleştirel düşünüşü gerekli kılan ayrı bir felsefi faktör olmaktadır.

1.4.2. Eleştirel Teori

“Eleştirel Teori” kavramı, Horkheimer’in 1937 yılında bir Alman dergisi olan “Zeitschrift für Sozialforschung”da basılan ‘Eleştirel ve Geleneksel Teori’ makalesinde geleneksel teorisinin yanında farklı bir teori olarak adlandırması ile kullanılmıştır.

Horkheimer’in eleştirel teoriyi sistemleştirirken hareket noktasının kapitalizmin sebep olduğu menfi değişme ve gelişmeleri bertaraf etme olduğu daha sonra dile getirilmiştir (Horkheimer, 1972). Eleştirel teori bu boyutuyla özgürleşim projesidir. Bu yüzden ki eleştirel teori toplumların uğrak yeri, ya da toplumsal gelişim ve değişimde uğranılması gereken bir durak olarak ileri sürülmüştür. Bununla birlikte eleştirel teori salt toplum

bazında sözü olan bir teori olmayıp, aynı zamanda bilimlerin epistemolojilerinin felsefi yönden eleştirisini de amaçlamaktadır.

Marcuse aynı dergide aynı konuyu işleyen makalelerinde “insan ve dünyasının bütünlüğü pratiğinden hareketle toplumların ekonomik boyutlarına işaret etmenin zorunluluğunu dile getirmiştir. Marcuse’un görüşünün en önemli kısmı toplum teorisinin felsefi değil, ekonomik bir sistem olduğudur(Marcuse, 1972).

Eleştirel teori bir toplum özgürleşimi ya da bir ekonomik özgürleşimi, paylaşımı ve ekonomik adaletin sağlanmasındaki vurguları bireye ve bireyin aklına dönük olarak yapmaktadır. Örneğin “akıl ve özgürlük” bireyin baskıcı bir karakter taşıyan ve birey üzerinde tahakküm kurma eğilimi gibi dışsal şartları gözetmeksizin kendisinde kanıtlamak zorunda olduğu bir görev olmaktadır (Marcuse, 1972). Bu çerçevede eleştirel teori bir bilgi ve toplum teorisi olmakla felsefi sınırları aşmaktadır. Zira eleştirel teori bünyesinde her vurgu yaptığı alanın pratiğine dönük görüş ve anlayışlar taşımaktadır.

Eleştirel teori, tahakküm ve baskının birikimi olarak tarihsel sürece dolayısı ile tarihe ve tarih felsefesine de değinmektedir. Horkheimer ve Adorno bu doğrultuda bilgi teorisi ile tarih felsefesinin birleştirilmesi yoluna gitmişlerdir (Horkheimer 1972).

Jürgen Habermas isminin de eleştirel teori kapsamında önemli bir yeri vardır. Zira fikirlerinde eleştirel bilgi ve toplum kurma girişimi azmindedir ve bu azimle eleştirel teorisinin sahipleri ile aynı temaları işlediği ve yazılarından bu görüşlerini yüksek telden dile getirdiği görülmektedir. Fakat Habermas’ı diğerlerinden farklı kılan özellikleri mevcuttur. Habermas’ın fikirleri yeniden inşacı karakterlidir. O kendinden önceki kavramsal çalışmaları –teorinin iskeletini oluştursa bile- mutlak olarak görmemiş yeni yorumlar ve yeni eklemler yoluna gitmiştir. Bu özelliği sayesinde kavramsal merkezli kutuplaşmaların üstesinden gelmişti (Çiğdem, 1997).

Bu arada ismi eleştirel teori ile özdeşleşen “Frankfurt Okulu”ndan da bahsetmek gerekir. Frankfurt Okulu bin dokuz yüzlülerin Alman geleneğinden türemiştir. Freidman’a göre hem kurum hem de bir düşünce tarzı olan Frankfurt Okulu’nun

entelektüel kökleri Hegel, Marx, Nietzsche, Spengler, Heidegger, Freud, Kant, Fichte, Schopenhauer, Luckas ve Huserll gibi düşünürlerdir. Daha sonraları eleştirel teori bu okulun adını ve çapını aşarak çok daha geniş çaplı ve geniş coğrafyalarda tartışılır olmuştur. Ayrıca Frankfurt Okulu düşünürleri arasında tümüyle ortak anlayışların olduğunu söylemek imkansızdır. Yalnızca Alman aydınlanmasına ağırlıklı rengi veren, ortak kaynaklardan beslenen ve kısmen ortak kavramsallaştırma ve sonuçlara giden düşünürlerin oluşturduğu bir ekoldür (Çiğdem, 1997).

Özetle eleştirel teori “insanın kendi maddi ve kültürel varlığını korku olmaksızın yeniden üretebileceği daha iyi bir toplum ideasına adanmıştır. Bu idea insanın bütün etkinliklerinde içkin olarak vardır. Fakat bireyler tarafından somut olarak kavranılamamaktadır (Horkheimer, 1972). Bu kavrayamayışın önündeki engel ideoloji ve güç ilişkileridir. Dil, bunun aracıdır. Çünkü bunlar dilde ifade edilmekte ve tanımlanmaktadır. Öyleyse aklı işlevsel hale getirip dili de ona yardımcı kılarak bu engeller kaldırılmalı ve özgürleşim gerçekleşmelidir. Feyerabend’in bahsettiği eleştirel akılcılık budur (Feyerabend, 1995).

1.4.3. Özgürlükçü Eğitim Kuramları

Özgür eğitim kuramları olarak 19. ve 20. yüzyıllarda dile getirilen otorite, eğitim ve özgürleşim bağlamında görüşler ihtiva eden kuramlardır. Bu noktada özgür eğitim teorileri dendiğinde özellikle iki isim bu alandaki görüşleri ile ön plana çıkmaktadır. Bunlardan biri Paulo Freire diğeri ise Joel Spring’dir.

Freire, hayatı boyunca ezilenleri ön plana çıkarmaya çalışmış ve kendini onların eğitimine adanmıştır. Freire mevcut eğitimi devlet denen siyasi otoriter yapılanmayı insanları ezmenin ve yönetici elitin tahakkümünün aracı olarak görmektedir. Okullarda yapılan bu anlamdaki eğitim anlayışları ve buna karşılık kendi önerdiği eğitim anlayışını formüle ederek kavramsallaştırmasını da yapmıştır. Freire formal eğitim anlayışlarını “bankacı eğitim” diye adlandırmaktadır (Freire, 1995). Ona göre bu modelde öğrenciler, üzerine bilgi yatırımı yapılan ve yüklenen boş kaplardır. Bilgi

onlara araştırma olmaksızın bahşedilir, ezberletilir ve dikte edilir. Bu yüzden bu modele ezberci eğitim modeli de denebilir. Bankacı eğitim modelinde öğrenciler nesne, öğretmenler öznedir. Bu modelde konusal evrende yeni hiçbir şey yoktur. Her şey tanımlanmış, durağan ve verili bir gerçeklikten ibarettir. Öğrenci öğretmen diyalogu yerine model gereği öğretmen dayatması söz konusudur. Öğrencinin bilgiyi ve öğretmeni eleştirme hakkı yoktur. Bu yüzden de sahibi olan düzeni ya da statükoyu pekiştiren bir modeldir.

Freire bu modelin karşısında alternatif sunmaktadır ve bunu “problem tanımlayıcı eğitim” diye adlandırmaktadır. Bu modelde öğrenci eğitimin öznesi, öğretmen ise yardımcı olmalıdır. Öğrenci dünyayı tanımalı hayattaki problemleri keşfederek tanımalı ve gene araştırarak ve “konusal evreni” öğrenerek problemlere çözümler bulmalıdır. Öğretmen öğrenciye hazır bilgiyi değil bilgiye ulaşma yollarını gösteren bir rehber olmalıdır. Eğitimin içeriği ezilenlerle diyalog kurularak ve “konusal evren” dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Bu diyalogun ön şartı insanları eşit kabul edip onların özgürlüğüne saygı duymaktır. Herkesten önce de bunu ezilenler bilerek kabul etmeli ve kendi özgürleşim projelerine bu anlamda katkıda bulunmalıdırlar (Freire, 1995).

Spring, Freire ile paralel görüşler dile getirmekle beraber tam ve yeni bir model sunmamaktadır. Spring hakim modelde çocuğa nesne muamelesi yaptığını bunun da toplumun iyiliği gibi manipülatif bir kılıfla örtüldüğü görüşünü taşımaktadır. Bu yolla insanlar toplumsal makinenin pürüzsüz işleyişine katkıda bulunan “insan kaynakları” haline gelirler (Spring, 1997).

Godwin, Ferrer ve Illich’in görüşlerinin de dile getirildiği kitapta Spring, Godwin’den şu alıntıyı aktarmaktadır: “Devletin birçok eğitim planı, özgül hukuk ve ahlak kavramlarını aşilayarak politik ve toplumsal düzeni sürdürmeye yönelikti; birçoğu da milli ruh ve vatanseverlik duygusunun yaratılmasına ağırlık veriyordu ve devrimciler özgürlük sanısı ile milli eğitim planlarını desteklemişti” (Spring, 1997).

Spring özetle siyasi otoritenin müdahil olmayacağı bir okulu ve müfredatı gene siyasi otoriteden sertifikalı olmayan öğretmenlerin özgür eğitim için gerekli görmektedir.

Böylece bireyler kontrol edilebilen makineler olmaktan çıkıp, özgür ve hayattan zevk alan insanlar haline gelecektir demektir.

1.4.4. Eleştirel Teorilerin Ortak Özellikleri

Geuss; eleştirel teorinin temel ayırt edici özelliklerini şöyle formüle etmiştir:

1. Eleştirel teorilerin, insan eylemlerinin kılavuzları olarak aşağıdaki hususlarda özel konumları vardır.
 - a)Kendilerini tutan araçlarda aydınlanmayı, üretmeyi, bir başka deyişle bu araçları, gerçek istemlerinin ne olduğunu belirlemeye muktedir kılmayı amaçlamaktadır.
 - b)Mahiyetleri gereği özgürleşimcidirler.
2. Eleştirel teorilerin bilimsel içerikleri vardır, bir başka deyişle bilginin biçim almış halidirler.
3. Eleştirel teoriler, tabiat bilimlerindeki teorilerden esaslı bir şekilde ayrılırlar. Tabiat bilimlerindeki teoriler, “nesnelleştirici”, eleştirel teoriler ise “düşünsel”dir (Çiğdem, 1997).

Buna göre eleştirel teori özel ve evrensel bir aydınlanma ve özgürleşim üretmeyi amaçlamaktadır. Akıl kavramı, insan olmanın gerçek imkanıdır. Aydınlanmanın Kant’çı mirasından gelen inanç, epistemolojinin bu türlü bir kuruluşuna ve bireysel ya da toplumsal özgürleşim için esas teşkil etmektedir. Akıl, baskı ve tahakkümün karşıtı olarak ve bunu mümkün kılacak bir bilgi üreterek özgürlükle özdeş hale gelmektedir. Bu nedenle eleştirel teori, bir bilgi ve toplum teorisi olarak felsefi sınırları aşar.

1.5. Eleştirel Düşünceye Etki Eden Faktörler

Bireyden eğitim ve öğretim yoluyla elde edinilen bilgi, tutum, davranış, alışkanlık ve becerileri genel olarak iki faktörün etkisi ile belirlenmektedir. Bunlardan biri bireyin kalıtım yolu ile getirdiği faktörler, diğeri çevresel faktörlerdir.

Bireyde oluşan eleştirel düşünme becerilerine de bu iki ana faktörün etki ettiği bir gerçektir. Bunlardan dolayı bireydeki eleştirel düşünme becerilerinde farklılıklar oluşması doğal kabul edilmelidir. Bu konu ile ilgili bir üçüncü gerçekte kalımsal ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşim içerisinde olduğu gerçeğidir. Bu faktörler aşağıda tek tek incelenmiştir

1.5.1. Bireysel Faktörler

Bireysel faktörlerle burada kalıtımın kastedildiğini belirtmek yerinde olacaktır. Bireyin kalıtım ile getirdikleri içerisinde eleştirel düşünme becerilerine etki eden zeka faktörleri en başta gelmektedir.

Kazancı'ya göre diğer şartlar eşit tutulduğu takdirde –ki hiçbir zaman tutulamamaktadır- zeka seviyesi yüksek olan bir bireyde eleştirel düşünme yeteneği daha çabuk gelişmektedir (Kazancı, 1989). Zihinsel esnekliğin varlığı da aynı şekilde olumlu faktördür.

Luis E. Raths ve arkadaşları eleştirel düşünmeye, duygusallığın da etkisi olduğunu söylemektedirler ve şu özellikleri duygusal boyutuyla eleştirel düşünmeye olumsuz etken olarak görmekteyiz:

1. Birey duygusal olarak bağımlı biri ise,
2. Ya da birey aşırı katı duygulu biri ise,
3. Birey kompleks sahibi biri ise,
4. Birey aşırı heyecanlı ise,
5. Bireyin kendine güvenememesi gibi durumlar söz konusu ise eleştirel düşünme becerisi olumsuz etkilenecektir (Kazancı, 1989).

Doğal olarak duygusallık ifade eden bu olumsuz durumların tersi eleştirel düşünme becerilerine olumlu katkı sağlayacaktır. Yani bireyde bağımsızlık, duygusal esneklik, kompleksiz yaklaşımlar ve kendine güven duygusu normal kabul edilecek düzeyde ise bu durumlar eleştirel düşünmeye olumlu yönden etki edecektir.

Düşünmeyi ve eleştirelliği olumsuz yönde etkileyen faktörlerden bir tanesi de Wertheimer'in dile getirdiği "işlevsel durağanlık" durumudur. Bu durumda birey bir problem çözümü sırasında kavradığı yöntemi diğer problemlere de uygulamak ister. Bu esnada problemler arası farklılıklardan dolayı aynı yöntemlerle farklı problemler çözülemeyeceği durumundan dolayı birey sonraki problemlerin çözümünde katılıp kalır ve sonuca ulaşamaz. Bu durum bireyler arası farklılık gösterebilir ayrıca problem çözme deneyimi arttıkça işlevsel durağanlık durumu zamanla ortadan kalkabilir. Fakat olumsuz tecrübeler negatif transfer yoluyla işlevsel durağanlığa sebep olmaktadır (Kazancı, 1989).

Psikolojik bir yeti olan ilgi de eleştirel düşünmeye etki eden bireysel faktörlerdendir. Bireyde çevreye, varlıklara, olay ve olgulara dair merak varsa ve bu merak bu mefhumlarla ilgilenmeyi, öğrenme arzusunu, tanıma, kavrama ve nihayet sorgulama yöntemleri ile beraber ortaya çıkarabiliyorsa o bireyde eleştirel düşünme gelişebilmektedir. Gene buna bağlı olarak dikkat ve istidat faktörleri de zikredilebilir. Bireyde bu yönde var olan ilgi ile beraber dikkat ve istidat var ise veya oluşabiliyor ise bu, bireyde eleştirel düşünme becerilerine olumlu katkıda bulunan faktörler olacaktır.

Bireyde var olan rekabet duygusu da eleştirel düşünmeye etki eden faktörlerdendir. Rekabet duygusunun bireyde var olması daha iyi seviyeyi, daha ileriye yakalama arzusunu ve bu yöndeki çalışma, araştırma güdüsünü oluşturur. Bu da eleştirel düşünmeyi olumlu yönde etkiler.

Özetle bireyde kalıtım yoluyla getirilen zihinsel, ruhsal ve duygusal faktörler öğrenmeye etki ettiği gibi eleştirel düşünmeye de etki eden bireysel faktörler olmaktadır.

1.5.2. Çevresel Faktörler

Bireyin eleştirel düşünme becerisine etki eden bir önemli faktörler topluluğu da çevresel faktörlerdir. Çevre deyince bireyin kendisi dışında, kendisine etki eden ve içinde

bulunduğu ortam kastedilmektedir. Çevresel faktörler sırası ile aile, okul ve toplum şeklinde sıralanabilir. Bu faktörlerin bireyin eleştirel düşünme becerilerine etkileri sırası ile ele alınacaktır.

1.5.2.1. Aile

Çocuğu, onun karakterine, kişiliğine, düşünme yetilerine ve tabi ki eleştirel düşünme becerisine etki eden en önemli faktörlerin başında aile gelmektedir.

Ailenin içinde bulunduğu sosyal çevre ve bu çevreye adaptasyon, aile bireylerini, özellikle çocukları olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. “Duruker ve Remmens’in bin kişilik bir öğrenci gurubunda yaptıkları bir araştırmada, aşağı ekonomik tabakadan gelen çocukların daha fazla kişilik sorunları olduğunu, arkadaşlarına göre %50 sorunlu ve başarısız bulunduğunu belirlemişlerdir. Lise ve kolej öğrencileri üzerinde yapılan başka bir araştırmada ise Sims, işçi sınıfından gelen ailelerin çocuklarının diğerlerine göre daha fazla uyumsuzluklar gösterdiklerini söylemektedir (Öztunç, 1999).

Ekonomik sıkıntıların aile içi tartışmalara konu olması çocuğu olumsuz etkileyerek güven duygusunu zedeler. Bunun yerine korku ve endişe duyguları gelişir. Bu da çocuğun eleştirel düşünmeye dönük becerilerini temelden ortadan kaldırır.

Ailenin eğitim durumunun çocuğun başarısını etkilediği bir gerçektir. Eğitim durumu düşük olan ailelerin çocuklarının başarılarının düşük olduğu Kasatura’nın yaptığı bir araştırma ile ortaya çıkarılmıştır (Öztunç, 1999). Bu durumda yüksek olan eğitim düzeyi düşünce ufkunun da yüksek olmasını dolayısı ile çocuktaki eleştirel düşünmeyi olumlu yönde, tersi ise olumsuz yönde etkilemektedir.

Eğitim düzeyi yüksek aileler çocuğa karşı müspet ve sağlıklı tutum sergileyeceklerdir. Sağlıklı tutumlarla muhatap olan çocuk kendi içinde barışık, huzurlu ve güvenli olacaktır. Bu da çocuğun eleştirel ufkunu geliştirmesine sebep olacaktır.

Ailenin baskıcı ve otoriter karakterli olması çocukta kendine güven duygusunu zedeleyecektir. Hatta bu durumun ileri safhasında içine kapanık, çekingen karakter oluşturmasına sebep olduğu görülmektedir. Bu karakterdeki çocuklar kolayca başkalarının etkisinde ve yönlendirmesinde hatta güdülmesinde kalacaklardır. Böyle siliik karaktere sahip olan bir çocuğun eleştirel düşünme becerisi gelişmenin ötesinde hiçbir ilerleme olmayacaktır. Aşırı hoşgörölü bir ailede yetişen çocuk olur olmaz yerde yersiz istek ve beklentilere, şımarıklığa ve bencilliğe düşebilmektedir. Tek düze bir anlayış olduğundan çocukta kıyaslama dolayısı ile eleştirel düşünme negatif yönde gelişecektir(Yavuzer, 1991).

Aile üyelerinden annenin, babanın ya da her ikisinin farklı zamanlarda çocuğa dengesiz, kararsız ve koruyucu yaklaşımları çocuğunda dengesiz ve kararsız davranışlara sahip olmasına sebep olacaktır. Gene ana-babanın aşırı koruması, çocuğuna gereğinden fazla kontrol ve özen göstermesi durumunda çocuğun başkalarına bağımlı, güvensiz, duygusal olmasına sebep olmaktadır. Bu da çocukta eleştirel düşünmeye olumsuz yönde etki yapmaktadır (Yavuzer, 1991).

Güven verici ve hoşgörölü aileler çocuklara bazı noktalarda sınırlar çizerler. Bu sınırlar içerisinde çocuk özgürdür. Söz hakkı vardır. Sevgi ve teşvik görür. Böyle bir ortamda çocuk kendine güven duyar, girişim ve araştırma yeteneği gelişir (Yavuzer, 1991). Böyle bir ortamda çocuk sorgulayarak sorumluluk üstlenir. Bu da çocuğun eleştirel düşünmesinin gelişmesinde olumlu katkı yapar. Ailenin, çocuğun eleştirel düşünme becerisine olumlu katkıda bulunması dengeli ve tutarlı ilişkiler kurmasına, sorulara ve sorulara mantıklı ve ilgili yaklaşılmaya bağılıdır.Şu cümleleri inceleyelim;

- Bu gereksiz şeyleri bana sorma,
- İşine bak ve seni ilgilendirmeyen şeylere burnunu sokma,
- Ah! Bırak canım ne olursa olsun, seni ilgilendirmez,
- Benim canımı sıkmayı bırak, öğretmene sor,
- Git başımdan görmüyor musun meşgulüm.

Çocukların sorularına karşı verilen bunun gibi cevaplar ve azarlamalar, çocukta eleştirel düşünmeyi olumsuz yönde etkileyecektir. Onları güvensiz ve huzursuz yapacaktır.

1.5.2.2. Toplum

“Çocuk çevresinde dolaşan, o çevreye girip çıkan kişilerin yarattığı, toplum ve ruh ortamı ile bunların söz ve davranışlarının etkisinde yoğrulur. Bu etkilere uygun tepkiler göstermeye alışır. Bu yolda kabiliyetlerin geliştirir, çevresince de geliştirmesi beklenir. Çocuğun şahsiyeti, davranışları çevresini dolduran kişilerin şahsiyet ve davranışlarını geniş ölçüde yansıtır” (Akdeniz, 1994).

Her toplumun kendine özgü bir yönetim, din, gelenek, görenek ve değer anlayışları vardır. Toplumda var olabilecek eşitlik, adalet, özgürlük ve eleştiri kültürü anlayışları Akdeniz'in dediği şekilde çocuğa da yansiyacaktır. Dolayısı ile çocuk eleştirel düşünme becerisini geliştirecektir. Bunun tam tersi olarak da adaletsiz, taraflı, toplamlar karakterli toplumlarda çoğu bireylerde olduğu gibi çocuğu da olumsuz etkileyip, güvensizlik, korkaklık, huzursuzluk gibi duygu, düşünce ve yaşantılar oluşturacaktır. Böylece çocuğun eleştirel düşünmeye meyli olmayacaktır da.

İnsan hürriyetinin sınırı, içinde yaşadığı toplumdur. O toplumda eğitim, anlayışı yüksek ise adalet anlayışı daima ve herkes için objektif ise, o toplumda eleştiri kültürü dolayısı ile her türlü olumsuzluğu olumlu hale getirebilme, kendini yenileştirme ve geliştirme istidatları oluşur. Böyle bir toplumda yetişen çocukta eleştiri düşünme alışkanlığını bir ihtiyaç ve gereklilik olarak kazanır.

Sonuç olarak toplum içinde yetiştirdiği bireye kendi rengini özellikle eğitim kurumları (okul) aracılığı ile vermeye çalışır. Bireyler de gelende bu renge bürünürler. Bu renge bürünmeyen istisna bireyler eğer toplumun başına gelirse toplumun rengini değiştirmeye muktedir olabilirler. Eleştirel kültürün olup olmaması hiçbir toplum için bu anlamda değişmez kader değildir.

1.5.2.3. Okul

Çocuğa ve onun eleştirel düşünme yeteneğine yönelik en fazla etkili olan kurum okuldur. Zira okul toplum adına bu görevi ifa etmektedir. Bu anlamda okulun çocuğa etkisini ele alan iki zıt ve temelli görüş vardır:

Bunlardan ilki bir anarşist olan Catherine Baker'in seslendirdiği görüştür. Baker çok sevdiği kızını okula yollamamış ve gerekçesi olarak "okulun devlete köle yetiştirmek için organize ettiği bir kurum olduğun ve yetişkinlerin bu köle eğitiminden başarıyla geçtikleri için bunun farkına varmadıklarını" dile getirmektedir. Ona göre okul çocuğa eleştirme yerine itaati aşılır ve sınırlı roller biçer. Okulda çocuk için sezgi, düş gücü, yaratıcılık ve özgürlük söz konusu olamaz (Baker, 1997).

Bunun karşısında ise "toplumcu görüş" diye adlandırabileceğimiz, okulu ferdin topluma kazandırılmasının mekanı olarak kabul eden görüş bulunmaktadır. Bu görüştekilere göre; "okul çocuğa arkadaşlarıyla ilişkileri, ruh ve beden kabiliyetleri bakımından kendini tanımasını öğrenme ve başarma gücünü geliştirmesini sağlayacağı gibi sosyal bütünleşmesini de (sosyalleşme) hazırlayacaktır. Cemiyet içinde insan ilişkilerinin ahenkli bir şekilde sürdürülmesi alışkanlıkları okullarda kazandırılacaktır (Ayhan, 1995). Bu görüş genel kabul edilen ve uygulanan (pratiği olan) görüştür.

Birinci görüşün henüz örneklığı mevcut olmadığından savundukları doğru gibi görünse bile test etme imkanı olmamaktadır. Bu yüzden okulsuz bir toplumun ve bireyin eleştirel düşünme becerisini, tutum ve alışkanlığını inceleme gibi bir imkan söz konusu değildir.

Şu halde okul –vazgeçilmez eğitim kurumu olarak- çocuğun eleştirel düşünme gücüne mutlaka etki etmektedir. Peki bunu nasıl ve hangi unsurları ile yapmaktadır? Ve bu etkinin görünümü nasıl olumlu ya da nasıl olumsuz olmaktadır? Şimdi bunları müfredat ve öğretmen boyutu ile ele almaya çalışalım.

1.5.2.3.1. Müfredat

Müfredat deyince okullarda öğrencilere verilmek istenen derslerin ana amaçlarını ve konularını kastettiğimizi belirtmek gerekir. Bir başka ifade ile müfredat öğrenciye neyin, niçin, ne zaman öğretilceğini gösteren programlardır. Bunun niteliği kuşkusuz eleştirel düşünmeyi etkilemektedir.

Freire'nin tanımlaması ile "bankacı eğitim" modelinin müfredatına sahip olan bir okul öğrenciyi edilgen bırakarak ezberci yöntemlerle hazır, rafine edilmiş zararsız bilgileri aktarır. Buna da çocuğun düşünce ve davranış alanları tarif edilmiş ve sınırları çizilmiştir. Dolayısı ile çocuğun problem çözme, eleştireliliği ve yaratıcılığı yok edilmiş ya da en azından asgariye indirilmiştir. Bu müfredat çok "uzman" kişilerce hazırlanır ve onlardan başkası müdahale edemez. Öğretmenler ya da okul idaresi de maaş bağından ve mahkumiyetinden dolayı müfredata etki edip değiştiremez. Öğrenci ve ailesi ise müfredata etki etme ve değiştirme isteğinde bulunamaz. Onlar okula mecburdurlar ve burada misafir gibi bulduklarını yerler. Böyle bir donanuma sahip müfredatlar tabiidir ki çocuğun eleştirel düşünme gücünü bırakın geliştirmeyi tam tersine köreltecektir. Bilgi öğrenciyi yönlendirecektir.

Oysa bilgiye yön veren ona sınır koyan, onu sorgulayan, analiz eden ve çıkarımlarda bulunan bizzat çocuğun kendisi olmalıdır. Öğretmen de bu doğrultuda ona rehberlik etmelidir. Ancak böyle bir müfredat anlayışı çerçevesinde çocuğun eleştirel düşünme ve doğruya ulaşma becerileri gelişebilir.

1.5.2.3.2. Öğretmen

Öğretmen formal eğitimin temel aktörlerinden biri olarak öğrenciyi en başta etkileyen kişidir. Öğretmenin öğrenciye olumlu etkileri olabileceği gibi, olumsuz etkileri de olabilecektir. Öğrencilerin istikbali aileden sonra öğretmenin etkisiyle şekillenecektir. Öğretmenin şahsiyeti, formasyon becerisi, öğrenciye karşı tutumu, kullandığı eğitim metotları, düzen anlayışı öğrenciye doğrudan etki eden ve iz bırakan faktörlerdir.

Öğretmenin tutumları çocuğu etkilediği gibi öğretmenin tutumlarını da etkileyen, belirleyen faktörler vardır. Bu faktörler öğretmenlerin alan bilgisi yeterliği, sınıf düzenini sağlamadaki yeterlik, sosyo-ekonomik yapısı, formasyon yeterliği, öğretim müfredatı gibi faktörlerdir.

Öğretmenin öğrenciye karşı tutumları otoriter, hoş görülü, aşırı hoşgörülü ve tutarsız tutumlar olarak sınıflandırılabilir. Bu sınıflamalar da öğrencileri farklı olarak etkileyecektir. Çocukluk döneminden başlayıp, ergenlik döneminin sonuna hatta gençlik çağına kadar öğrenciler yukarıdaki sınıflamada adlandırılan öğretmen tutumlarına muhatap olacaklardır ve tabi olarak bu tutumlardan etkileneceklerdir.

Öğrencilerini ilköğretimin birinci kademesinde okula başlarken öğretmeni ile özdeşlik ilişkisi kurduğunu burada hatırlatmakta fayda var. Zira bu saf ve temiz çocuklar öğretmenin kişilik ve karakterine bakmaksızın –baksa da iyiyi kötüyü ayıramayacağı için- onu ideal ve örnek insan olarak görürler ve ona benzemeye yani aynileşmeye çalışırlar.

Öğretmen tutumlarının yukarıda sınıflandırıldığı şekilde öğrencilere ve eleştirel düşünme becerilerine nasıl etki yaptığı bu araştırmada ele alınan esas konudur. Buraya kadar araştırmanın tanıtımı denilebilecek giriş kısmı ele alındı. Bundan sonra ise araştırmanın temelini oluşturan; araştırmanın modeli, elde edilen veriler , bulgular ve varılan sonuçlar ele alınacaktır.

2. ARAŞTIRMANIN TANITILMASI VE MODELİ

2.1. Problem

Toplumların eğitim seviyeleri ile kalkınmışlıkları arasında doğru orantılı bir ilişki vardır. Gelişmiş ülkelerde, düşünme becerileri özellikle eleştirel düşünme toplum sağlığı açısından vazgeçilmez ön koşul olarak algılanmaktadır. Böylece kamuoyu eleştirel düşünebilen , okuduğunu ve dinlediğini, anlayan ve yargılayan, olayları ve eşyayı kendi bakış açılarına göre değerlendirebilen kişilerden oluşturulur.

Öğrenciler maksimum anlamda zihinsel ve düşünsel gelişmeyi eğitim süreçlerinde kazanırlar. Eğitim süreçleri okul, müfredat, zaman, yöntem ve öğretmenden oluşan kompleks bir yapıdır. Bütün bu unsurların niteliklerinin öğrencilerin düşünce becerilerine etkisi olduğu muhakkaktır. Burada öğretmenin rolü nedir? Öğretmenler öğrencilere hangi tutumlarla yaklaşmaktadırlar? Öğretmenlerin bu tutumlarını etkileyen faktörler var mıdır ve bu faktörler nelerdir? Soruları araştırmamızın problem durumunu oluşturmaktadır. Buna göre araştırmanın ana problemi ise “Öğretmen tutumlarını öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi nedir?” şeklindedir.

2.2. Amaç:

Bu çalışma “öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak” ana amacı ile beraber şu alt problemlere cevap aramak için gerçekleştirilmiştir:

1. Öğretmenlerin tutumları ile yaş,cinsiyet ve eğitim düzeylerinin bir ilişkisi var mıdır?
2. Eğitim müfredatı ile öğretmen tutumları arasında bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmenler, eleştirel düşünme açısından eğitim müfredatını nasıl değerlendirmektedirler?
4. Eleştirel düşünmenin öğretimi bilim ve teknolojiyi nasıl etkileyebilir?

2.3. Önem

Eleştirel düşünme; tenkitçi, değerlendirmeci, şüpheci, analitik, sentezci, açık, dikkatli, mantıksal ve bağımsız düşünme anlamlarında kullanılmaktadır (Özden; 1997: 98). Bu tanımlamalar ışığında eleştirel düşünme su dört husus açısından önemlidir:

1. Eleştirel düşünmeye sahip bireylerin verecekleri kararlardaki isabet dereceleri eleştirel düşünme becerisine sahip olamayanlara göre daha yüksek olacaktır.
2. Eleştirel düşünme gücü çıkar çevrelerine, dogmalara, propaganda, reklam ve benzeri her türlü sömürüye karşı bireyi doğruya ulaştırıp koruyacak olmasından dolayı önemlidir.
3. Doğru, erdemli, bilinçli ve özgür yaşayabilmek açısından eleştirel düşünme önemlidir.
4. Bilimsel düşünme alışkanlığı kazandırmak için de eleştirel düşünme önemlidir.

Ayrıca bu önemli hususlardan dolayıdır ki eğitimde eleştirel düşünme mutlaka gerek müfredat bazında, gerek öğretmen tutumlarında yer almalıdır. Zira eğitimde artık bilgi nakli ve tüketimi değil, bilgi sorgulaması ve üretimi söz konusudur. Çağımızda hazır olan bilgiye ulaşmak hiç de güç değildir. Önemli olan mevcut bilgileri, anlayışları ve alışkanlıkları eleştirel süzgeçten geçirip yeni yorum ve sentezlere ulaşmak, bu yakın bilgi sayesinde evreni kavramak ve ilerlemeyi sağlamaktır. Bilgi çağı tanımlamasının gereği de budur.

Yukarıda bahsettiğimiz bilimsel düşünme çerçevesini genişletip bilimin geldiği bu günkü noktaya baktığımız zaman hala çözümlenememiş, tanımlanamamış problemlerin, sorunların olduğunu görürüz. İnsanın beden-ruh özelliklerine dair, evrendeki kozmik düzene dair, tabiat ve unsurlarını dair pek çok bilinmeyen, çözümsüz gibi görülen ya da yanlış bilinen konuların ele alınması, sorgulanması, tanımlanabilmesi eleştirel düşünmeyi gerekli ve önemli kılmaktadır.

Öğrenciler; çocukluk döneminden başlayıp, ergenlik döneminin sonuna hatta gençlik çağına kadar öğretmen tutumlarına muhatap olacaklardır ve tabi olarak bu tutumlardan

etkileneceklerdir. Aynı zamanda bu tutumların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini etkileyecek olması, araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Araştırma ayrıca şu hedeflere ulaşma açısından da önemlidir:

1. Öğretmelerin mevcut müfredatı eleştirel düşünme açısından değerlendirmelerini sağlamak.
2. Öğretmenlerini kendi kendilerini eleştirel düşünme çerçevesinde değerlendirilmelerini sağlamak.
3. Genel olarak öğretmenlerin eleştirel düşünmeye olan bakış açılarını tespit etmek.

Araştırma eğitimde öğretmen tutumları ve eleştirel düşünme çerçevesinde saptamalar ortaya koyacaktır. Beklentimiz bu araştırmanın sonuçlarını başta öğretmenlerin, sonra eğitim yöneticilerinin ve öğretmen yetiştiren kurumların dikkate alması, dolayısı ile bu alandaki noksanlıkların giderilmesidir. Bir başka beklentimiz de konu ile ilgilenenlere bu araştırmanın kaynaklık etmesidir.

2.4. Hipotezler

1. Öğretmen tutumları ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.
2. Müfredat ile öğretmen tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Müfredat öğretmen tutumlarını yönlendirip etkilemektedir.
3. Öğretmen tutumlarında cinsiyet etkisi vardır. Bayan öğretmenler daha demokratik ve hoşgörülü, erkek öğretmenler ise daha otoriter ve katı olmaktadır.
4. Öğretmenlerin eğitim durumu ile tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Eğitim seviyesi yüksek olan öğretmenler daha anlayışlı ve hoşgörülü tutum sergilemektedirler.
5. Öğretmenlerin yaşları ile tutumları arasında da anlamlı bir ilişki vardır.
6. Öğretim müfredatı ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.
7. Eleştirel düşünmenin öğretimi ile bilim ve teknoloji arasında anlamlı bir ilişki vardır.

2.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Sakarya İlindeki ilköğretim düzeyi öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma “Öğretmen Tutumları Anket Formu” ile, bunun uygulandığı ilköğretim öğretmenlerinden 100 öğretmen ile sınırlıdır.
3. Öğretmen Tutumları Anket Formu, üç bağımsız değişken ile birlikte 37 soruluk anket ile sınırlıdır.
4. Öğretmen Tutumları Anket Formunun uygulandığı Sakarya İlindeki araştırmanın evreni olarak seçilen dört ilköğretim okulu öğretmenleri ile sınırlıdır.

2.6. Araştırmanın Modeli

Araştırma, tarama modeli ile, örnek olarak seçilen öğretmen guruplarına uygulanan öğretmen tutumları anket formunun uygulanması şeklindedir.

2.7. Evren

Araştırmanın evreni 1999-2000 eğitim-öğretim yılında, Sakarya il merkezinde iki, Sapanca İlçesi'nde bir ve Arifiye Kasabası'nda bir resmi ilköğretim okulu olarak toplam dört ilköğretim okuludur. Bu okullardaki toplam yüz kişilik öğretmen üzerinde, öğretmen tutumları anket formu uygulanmıştır. Merkez-taşra farkı göz önüne alınarak okullar il merkezi, ilçe ve kasaba gibi yerlerden seçilmiştir.

2.8. Örneklem

Araştırmanın örnekleme; Sakarya İli merkezinde Atatürk İlköğretim Okulu(35) ve Orhangazi İlköğretim Okulu(20), Sapanca İlçesi Alaçam İlköğretim Okulu(20), Arifiye Kasabası Arifiye Arıfbey Bekir Sıtkı Durgun İlköğretim Okulu(25) olmak üzere ilköğretim öğretmenlerinden oluşmaktadır.

2.9.Veriler

Öğretmen tutumları anket formu örnekleme belirtilen okullara, yine örnekleme belirtilen sayıdan birer fazla dağıtılarak iki gün sonra toplanmıştır. Anket formlarının değerlendirilmesinde ise örnekleme belirtilen sayılar esas alınmıştır.

Araştırmanın bu kısmında anket sonuçlarının yüzdeler dağılımları tabloları ile birlikte verilmiştir. Ayrıca öğretmen tutumlarına ilişkin kaynak taraması sonuçları, verilerin yorumları kısmında ele alınmıştır.

2.9.1 Araştırmanın Bağımsız Değişkenleri

2.9.1.1. Cinsiyet Değişkeni

Araştırmamızın bağımsız değişkenlerinden bir cinsiyettir. Yapılan araştırmalar cinsiyetin meslek tatmininde özellikle öğretmenlik mesleği tatmininde önemli bir yeri olduğunu ispatlamıştır. Cinsiyetin aynı şekilde öğretmenlik mesleğinde tutumları ne derece etkilediğini ve bu etkilerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine nasıl yansıdığını tespit etmek için kullanılmıştır. Anketimize katılan öğretmenlerin %53'ü kadın, %47'si ise erkektir. Bu tablodan hareketle öğretmenlik mesleğinde ilköğretim kademesi için kadınların daha çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Tablo 2.1. Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı

Değer Etiketleri	Değer	Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
kadın	1		53	53,0	53,0	53,0
erkek	2		47	47,0	47,0	100,0
	Toplam		100	100,0	100,0	

2.9.1.2. Yaş Değişkeni

Bu değişkende öğretmen tutumları anket formuna katılan öğretmenlerin yaş gurupları 20-30 yaş, 31-40 yaş ve 41-50 yaş olarak öngörülmüştür. Bu yaş guruplarının tutumlara

ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerin etkileri tespit edilmeye çalışılacaktır. Örneklem içerisinde yer alan öğretmenlerin çoğunlukla bizim tasnifimizdeki ikinci ve üçüncü yaş guruplara dahil olabileceği muhtemeldir.

1999'da benzer bir konuda tez hazırlayan Ahmet Kula bununla ilgili şunları nakletmektedir: "Sakarya'da bulunan ilköğretim öğretmenlerinin açığının fazla bulunmamasından, dolayısıyla M.E.B. tarafından yapılan yeniden atamalar için yeni mezun olmuş yaşı genç öğretmenlerin fazla yer almamasına vesile olmuştur" (Kula, 1999). Ayrıca M.E.B.'in genelde yeni öğretmenleri kırsala gönderme politikası ve Kaya'nın deyişiyle başarılı ve tecrübeli öğretmenlerimizin kent merkezlerine yönelme eğilimi yüzünden yukarıda bahsettiğimiz ihtimal daha da kuvvetlenmektedir (Kaya, 1984). Buna karşın her yaş gurubu kendi Formu çerçevesinde değerlendirilecektir.

Tablo 2.2. Örneklem Yaşları İtibari İle Dağılımı

Değer Etiketi	Değer	Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
20-30	1		26	26,0	26,0	26,0
31-40	2		33	33,0	33,0	59,0
41-50	3		41	41,0	41,0	100,0
	Toplam		100	100,0	100,0	

Anketimize katılan öğretmenlerin %26'sa 20-30 yaş aralığında, %33'ü 31-40 yaş aralığında, %41'i 41-50 ve yukarı yaş aralığında bulunmaktadır. Bu tabloya göre öğretmenlik mesleğini daha çok orta yaş üstü diyebileceğimiz yaş sınıfındaki kişilerin yaptığını söyleyebiliriz.

2.9.1.3. Mezuniyet Değişkeni

Araştırmamızın bir değişkeni de öğretmenlerimizin mezun oldukları yüksek okul değişkenidir. Bununla öğretmenlerimizin mezun oldukları okul düzeyi ile öğretmen tutumları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ve bu ilişkinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine nasıl etki ettiğini tespit etmek istedik.

Ankete katılan öğretmenlerin %21'i Açık Öğretim Fakültesi mezunu olup geçerli yüzdesi 22,6'dır; %15'i önlisans mezunu olup geçerli yüzdesi 16,1'dir; %30'u eğitim fakültesi mezunu olup geçerli yüzdesi 32,3'dür; %12'si fen-edebiyat mezunu olup geçerli yüzdesi %12,9'dur; %7'si meslek yüksek okulu olup geçerli yüzdesi 7,5'tir; %8'i diğer diye sınıflandıracağımız mezuniyete sahip olanların geçerli yüzdesi 8,6'dır. Ankette bu soruya 7 kişi de cevap vermemiştir.

Tablo 2.3. Örneklemin Mezuniyet Dağılımı

Değer Etiketi	Değer	Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
AÖF	1		21	21,0	22,6	22,6
Önlisans	2		15	15,0	16,1	38,7
Eğitim fak.	3		30	30,0	32,3	71,0
Fen-edebiyat F.	4		12	12,0	12,9	83,9
MYO	5		7	7,0	7,5	91,4
diğer	6		8	8,0	8,6	100,0
cevap yok			7	7,0	Geçersiz	
	Toplam		100	100,0	100,0	

Yukarıdaki tabloda öğretmen yetiştiren kurumların çok oluşu ilginç sonuçlar doğuracak mahiyettedir. Zira bu kadar çok eğitim kurumu öğretmen yetiştirebiliyorsa buradan iki muhtemel sonuç çıkabilir. Birincisi öğretmen yetiştirmede bu kurumların hiç biri tek başlarına yeterli değildir. İkincisi ise birincisini de kapsayacak şekilde öğretmen yetiştirme politikalarının yanlış olduğu gerçeğidir. Bu durumun sebebi olarak da her geçen gün katlanarak artan öğretmen açığının kapatılamamasını gösterebiliriz. Öğretmen açığını kapatmak amacı ile alan yeterliliği şüphe götürecek kurumlara öğretmen yetiştirme yetkisinin verilmesi öğretmenlerin kalitesini düşürmektedir.

2.9.2. Bağımlı Değişkenler

2.9.3. Öğretmen Tutumları Anket Formu

Öğretmen Tutumları Anket Formu öğretmenler üzerinde uygulamak üzere hazırlanmış ve 37 sorudan oluşan bir anket formudur. Bu anket formunda genelde öğretmenlerin

eleştirel bakış açısına dönük, özelde bu eleştirel bakış açısından, müfredat ve eğitim yöntemlerin değerlendirilmeye, yaratıcılık, problem çözme ve proje geliştirme yaklaşımlarını ve en önemlisi bizzat kendilerinin değerlendirilerek öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkilerin irdeleyen tutum soruları bulunmaktadır (Bkz. EK-1).

Öğretmenlerin sınıflardaki varlık sebepleri öğrencilerdir. Bu anlayış öğrenciyi olması gereken yere, ön plana (merkeze) alan bir anlayıştır. Öğrencinin öğretmeni örnek aldığı -ki bu olumlu ya da olumsuz olabilmektedir- yapılan araştırmalarda ve eğitimin tabii seyrinde görülmektedir. Bu yüzden öğretmenin bilgi yeterliliği, hem öğrenciye değer vermesi ve onlarla olan iletişimi, düzen anlayışı gibi tutumları ile beraber öğrenciyi kendi ayakları üzerinde durmayı, hayatı, insanları ve eşyayı tanıtacak düzeye kavuşmayı, hür ve bağımsız düşünmeyi, en önemlisi soyut, bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünebilmeyi kazandıracak tutumlara sahip olabilmesi son derece önem arz etmekte ki bu bireyler gelecekte o topluma renk katan fertler olacağından bu önem daha da artmaktadır. Bu yüzden öğretmen tutumlarının bu açıdan görünümü sergilemek, olanı tespit etmek ve olması gereken için önlemler alıp çalışmalar yapmak bu çalışmanın belki görünmeyen amaçlarından biridir.

Öğretmen Tutumları Anket Formunun uygulanması, örneklem ve evrende bahsedilen ilköğretim okullarındaki öğretmenlere takdimi ve anket formlarını doldurularak toplanması ile olmuştur.

2.9.3.1. Öğrencilere Kendin Başlarına Kaldıkları Zaman Etkisinde Buldukları Çevreden Daha Geniş ve Çok Daha İdeal Bir Çevre Yaratma Gücü Kazandırabiliyor musunuz? Değişkeni

Öğrencilere daha ideal çevre kazandırabilme değişkenine geçerli olmak üzere %5,1 ile her zaman, %54,1 ile çoğunlukla, %35,7 ile ara sıra, %5,1 ile hiç cevabı verilmiştir. Bununla birlikte 2 kişi bu soruya cevap vermemiştir. Bu durumda beklentimiz hiç olmazsa her zaman cevabını verenlerin oranı toplama göre en az %50'nin üzerinde olması idi.

Bir tutum sorusu olarak örnekleme sunduğumuz bu değişken öğretmenlerin ve içinde bulunan eğitim süreçlerinin kazandırıp kazandırmadığını test etmek içindir. Bireyin yaşadığı çevreyle başbaşa kaldığında bu çevreyi tanıma, ideale dönüştürme ve bu çevrede kendi ayakları üzerinde durma gücü ve yeterliliği ancak bu bireye kazandırılacak eleştirel düşünme yeteneği ile alakalıdır.

Tablo 2.4. Öğrencilere Kendin Başlarına Kaldıkları Zaman Etkisinde Buldukları Çevreden Daha Geniş ve Çok Daha İdeal Bir Çevre Yaratma Gücü Kazandırabilme Dağılımı

S1

Değer Etiketleri	Değer Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
her zaman	1	5	5,0	5,1	5,1
çoğunlukla	2	53	53,0	54,1	59,2
ara sıra	3	35	35,0	35,7	94,9
hiç	4	5	5,0	5,1	100,0
cevap yok		2	2,0	Geçersiz	
	Toplam	100	100,0	100,0	

2.9.3.2. Çocuklara Bilinen Alışkanlıkların Dışında, Düşünmeyi, Eleştirmeyi Ve Yaratıcı Olmayı Kazandıracak Etkin Alışkanlıklar Kazandırabiliyor Musunuz? Değişkeni

Düşünmeyi bilmeyen insan; eleştirmeyi, yargılamayı, analiz etmeyi, değerlendirmeyi, bir senteze ulaşmayı ve yaratıcı olmayı başaramaz. Eğitimde hedef öncelikli olarak bireye düşünmeyi öğretmek olarak alınmalıdır. Düşünmenin olmadığı eğitim ezbercilikten, dogmalardan ve Freire'nin tabiri ile bankacı olmaktan kurtulamayacaktır.

Düşünme ve başlıca düşünme becerilerinin kazandırılıp kazandırılmadığını tespit etmek için örnekleme sunduğumuz S2 kod numaralı tutum kategorisindeki bu değişken cevaplar geçerli yüzde olarak şöyle verilmiştir: Her zaman diyenler %20,2, çoğunlukla diyenler %58,6, ara sıra diyenler %20,2, hiç diye cevap verenler ise %1,0'dır. Bu soruya örneklemden 1 kişi de cevap vermemiştir.

Tablo 2.5. Çocuklara Bilinen Alışkanlıkların Dışında, Düşünmeyi, Eleştirmeyi Ve Yaratıcı Olmayı Kazandıracak Etkin Alışkanlıklar Kazandırabilme Dağılımı

S2

Değer Etiketleri	Değer Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
her zaman	1	20	20,0	20,2	20,2
çoğunlukla	2	58	58,0	58,6	78,8
ara sıra	3	20	20,0	20,2	99,0
hiç	4	1	1,0	1,0	100,0
cevap yok		1	1,0	Geçersiz	
	Toplam	100	100,0	100,0	

2.9.3.3. Mevcut Müfredattaki Bilgi Ve Yöntemleri Ezberci Buluyor Musunuz? Değişkeni

Araştırmamız her ne kadar öğretmen tutumlarını eleştirel düşünme çerçevesinde test etmek ise de , araştırmamızda su yüzüne çıkmayan bir başka ifade ile öğretmen tutumlarına yön veren arka planda kalan sebepleri de tespit etmek istedik. Zira bir sonuç sebepleri olmaksızın meydana gelmez. Bir anlamda “illiyet” prensibini tutumların arka planını ölçmek maksadı ile araştırmamızda kullandık. Buna dönük olarak da öğretmen tutumlarını etkileyen ve yön veren soruları, gene öğretmenlerin bilgi, gözlem ve değerlendirmelerine baş vurarak tespit etmeye çalıştık.

Mevcut müfredattaki bilgi ve yöntemleri ezberci buluyor musunuz? diye örnekleme S3 kod numaralı değerlendirme kategorisinde sunduğumuz bu değişkene öğretmenlerimizin geçerli olmak üzere; %28 ile tamamen, %56 ile genellikle, %16 ile bazen diye cevap vermişlerdir. Bu soruya hiç seçeneğini işaretleyen ve bu soruya cevap vermeyen bulunmamaktadır.

Ezbercilik öğrenciyi statikleştiren, belli sınırlar içerisine hapseden, basma kalıp konuların tekrara sebep olan, düşünmeyi öldüren ve eğitime yön verenler açısından kolay bir yöntemdir. Bu yöntem bireyin müspet anlamda gelişiminin karşısındadır. Buna ilişkin tablomuzdaki neticeler ise doğrusu çok düşündürücü ve çarpıcıdır.

Tablo 2.6. Mevcut Müfredattaki Bilgi Ve Yöntemleri Ezberci Bulma Dağılımı

S3

Değer Etiketi	Değer	Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
tamamen	1		28	28,0	28,0	28,0
genellikle	2		56	56,0	56,0	84,0
bazen	3		16	16,0	16,0	100,0
	Toplam		100	100,0	100,0	

2.9.3.4. Mevcut Müfredattaki Bilgi Ve Yöntemleri Düşündürücü Buluyor Musunuz? Değişkeni

“Düşünme; gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şeklidir” (Özden, 1997: 79). Bu tanım doğrultusunda bireye şekil verme süreci diye de nitelendirilecek eğitim ve öğretimin bireyde düşünmeyi uyaran konu ve yöntemlere başvurması gereklidir. Aksi halde bir önceki değişkende ele alındığı gibi eğitim “ezberci” nitelmesi ile tanımlanacaktır. Eğer eğitimde bir yenileştirme ihtiyacı hasıl olursa Özden’in dediği gibi “düşünmeyi öğretme eğitimde yeniden yapılanmanın özü olmalıdır (Özden, 1997). Bu doğrultuda bütün derslerle kendi özelliğine göre düşünme öğretimi yapılabilir.

Okullardaki müfredatımızın düşünmeye, ya da düşünme öğretimine ne kadar yer verdiğini tespit etmek için örnekleme değerlendirme kategorisinde sunduğumuz S4 kod numaralı değişkene öğretmenlerimizin geçerli %25,5’i tamamen cevabını vermiştir, %20,4’u genellikle, %39,8’i bazen, %14,3’ü ise hiç şeklin cevaplar vermişlerdir. Bu değişkene 2 kişi de cevap vermemiştir.

Bir önceki müfredatın ezberciliği ile alakalı değişkene verilen cevaplar ile müfredatın düşündürücü bulunmasına dair verilen cevaplar karşılaştırılmış ve anlam düzeyi 0,00124 olarak bulunmuştur. Bu sonuç 0,05’ten çok düşük olduğundan yüksek düzeyde ilişkinin varlığı ve sonucu çok anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2.7. Mevcut Müfredattaki Bilgi Ve Yöntemleri Düşündürücü Bulma Dağılımı

S4

Değer Etiketi	Değer Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
tamamen	1	25	25,0	25,5	25,5
genellikle	2	20	20,0	20,4	45,9
bazen	3	39	39,0	39,8	85,7
hiç	4	14	14,0	14,3	100,0
cevap yok		2	2,0	Geçersiz	
	Toplam	100	100,0	100,0	

2.9.3.5. Mevcut Müfredattaki Bilgi Ve Yöntemleri Özgürlükçü Buluyor Musunuz?

Değişkeni

Özgürlük insanlığın sahip olması gereken en değerli öğelerden biridir. Hiçbir insan, kurum ve kaide ne amaçla olursa olsun insanların özgürlüğünü elinden alma hakkına sahip değildir. Özgür insanlar ve özgür insanlardan oluşan bir toplum müspet ilerlemeyi, gelişmeyi ve mutluluğu sağlayabilir. Eğitim bireyin davranışlarını değiştirmeyi ve yerine yeni davranışları ikame etmeyi amaçlarından biri saymıştır. Eğitim bu amaca gerçekleştirirken bireylerin özgürlüklerini gözeterek, onların sahip oldukları bu değerli mefhumu korumalarına dönük işlev görmelidir. Bunun aksi sonucunu veren bir eğitim özgürlükçü bir eğitim olamaz. Özgürlüğün olmadığı bir eğitim ortamında da eleştirel düşünme yoktur. Tam tersine dogmatik düşünme vardır.

Tablo 2.8. Mevcut Müfredattaki Bilgi Ve Yöntemleri Özgürlükçü Bulma Dağılımı

S5

Değer Etiketi	Değer Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
tamamen	1	16	16,0	16,3	16,3
genellikle	2	24	24,0	24,5	40,8
bazen	3	31	31,0	31,6	72,4
hiç	4	27	27,0	27,6	100,0
cevap yok		2	2,0	Geçersiz	
	Toplam	100	100,0	100,0	

Bu çerçevede örneklememizin S5 kod numaralı değerlendirme kategorisindeki yöntemleri; %16,3 geçerliliği ile tamamen, %24,5'i genellikle, %31,6'sı bazen özgürlükçü bulmaktadır. %27,6'lık bir grup ise müfredattaki bilgi ve yöntemleri hiç özgürlükçü bulmamaktadır. Bu soruya da 2 kişi cevap vermekten çekinmiştir. Bu sonuçlar benzer olan önceki değişkenlerle karşılaştırıldığında anlam düzeyi yüksek çıkmaktadır.

2.9.3.6. Mevcut Müfredattaki Bilgi Ve Yöntemler Proje Geliştirmeye Yöneliyor Mu? Değişkeni

Proje geliştirme eğitim ve öğretim aktörlerinin baş vurmaları gereken birincil yöntemlerden biridir. Çünkü bu yöntemle öğrenci gerçek hayat veya ona yakın koşullarda zihinsel ve fiziksel etkinlikler gerçekleştirir. Öğrenci bu yöntemde diğer yöntemlerden daha çok konunun aktörüdür. Ayrıca bu yöntem özünde eleştirel düşünmeyi de barındırmaktadır. Bunu yürürlüğe koymak ise tamamen öğretmenin inisiyatifine ve desteğine bağlıdır. Özden'in tespit ettiği bu yöntemin yararları şöyledir:

- a)Pratik deneyim kazandırır.
- b)Gerçek yaşam koşullarında sınamaya olanak verir.
- c)Motivasyonu artırır ve yeni ilgi alanlarının doğmasına sebep olur.
- d)Öğrenciler bazı konuların “ne” ve “niçin”ini daha iyi görebilir.
- e)Öğrenciye başarıma duygusunu tattırır.
- f)Öğrencilere kendi başlarına karar almayı öğretir.
- g)Proje başarıyla tamamlandığında öğrencinin kendine güveni artar.
- h)Hem yavaş öğrenen, hem de zeki öğrenciler için kullanılabilir (Özden, 1997: 145).

Tablo 2.9. Mevcut Müfredattaki Bilgi Ve Yöntemler Proje Geliştirmeye Yönelme Dağılımı **S6**

Değer Etiketi	Değer	Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
tamamen	1		16	16,0	16,3	16,3
genellikle	2		21	21,0	21,4	37,8
bazen	3		33	33,0	33,7	71,4
hiç	4		28	28,0	28,6	100,0
cevap yok			2	2,0	Geçersiz	
	Toplam		100	100,0	100,0	

Bilgi kategorisinde örnekleme sunduğumuz ve müfredat boyutuyla ele aldığımız S6 değişkenine geçerli yüzde olarak; %16,3 tamamen, %21,4 genellikle, %33,7 bazen, %28,6 hiç cevapları verilmiştir. Bu soruya gene 2 kişi cevap vermemiştir.

2.9.3.7. Çocuğun Kendi İçinde Bulacağı Ve Düşünme Ve Düşünmeyi Uyaran Gerçekçi Problemler Sunabiliyor Musunuz? Değişkeni

Düşünmenin önemini ve eğitimde düşünmenin yerini önceki sayfalarda zikretmiştik. Ayrıca önceki sayfalarda müfredattaki bilgi ve yöntemlerin düşündürücü olup olmadığının neticelerini ele almıştık.

Bu değişkende ise doğrudan öğretmenlerin düşünmeye ve öğrencileri düşündürmeye dönük tutumları sorgulanmaktadır. Bu anlamda düşünsel geçerliği olan gerçekçi problemler sorulup sorulmadığını da test etmekteyiz. Burada şunu vurgulamak gerekir ki bizim düşünmeyi uyaran gerçekçi problem derken kastettiğimiz şey mantıksal çıkarımları gerektiren matematik problemleri değildir. Bizim vurgulamaya çalıştığımız özellikle hayata dair ve ders konuları ile alakalı problemlerin sorulup sorulmadığıdır.

Düşünmeyi uyaran gerçekçi problemlerin sorulması düşünme süreci olarak eleştirel düşünmeyi peşinden getirecektir. Bu açıdan önemlidir. Bu anlamda değişkenine geçerli yüzdelik olarak %15,2 her zaman, %57,6 olarak genellikle, %23,2 olarak bazen, %4,0 olarak hiç cevabı verilmiştir. Bu soruya 1 kişi cevap vermemiştir.

Tablo 2.10. Çocuğun Kendini İçinde Bulacağı Ve Düşünmeyi Uyaran Gerçekçi Problemler Sunabilme Dağılımı

S7

Değer Etiketi	Değer	Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
her zaman	1		15	15,0	15,2	15,2
genellikle	2		57	57,0	57,6	72,7
bazen	3		23	23,0	23,2	96,0
hiç	4		4	4,0	4,0	100,0
cevap yok			1	1,0	Geçersiz	
	Toplam		100	100,0	100,0	

2.9.3.8. Öğrettiğiniz Bilgilerin Tamamının Hayatta Kullanılabileceğini Düşünüyor Musunuz? Değişkeni

Müfredatı değerlendirme kategorisinde irdelemek maksadı ile hazırladığımız S8 değişkenine geçerli yüzde olarak %16 ile tamamen, %42 ile genellikle, %33 ile bazen seçenekleri ile öğretmenler öğrettikleri bilgilerin hayatta kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Bu değişkene %9 olarak ta hiç cevabı verilmiştir. Yani %9 oranında öğretmen bu bilgilerin hayatta kullanılmayacağını belirtmişlerdir.

Tablo 2.11. Öğrettiğiniz Bilgilerin Tamamının Hayatta Kullanılabileceğini Düşünmeye İlişkin Dağılım

S8

Değer Etiketi	Değer Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
tamamen	1	16	16,0	16,0	16,0
genellikle	2	42	42,0	42,0	58,0
bazen	3	33	33,0	33,0	91,0
hiç	4	9	9,0	9,0	100,0
	Toplam	100	100,0	100,0	

Eğitim sürecinde öğretilen bilgilerin hayatta karşılığı olması gereklidir. Hayatta karşılığı olmayan, hayatı, evreni tanımlamayan, sorgulamayan bilgiler gereksiz bilgilerdir. En azından bu tür bilgileri ileri düzeyde eğitim kademelerinde ihtisas nitelikli ya da felsefi nitelikli olabilir. Yukarıdaki %33'lük bilgilerin hayatta kullanılmayacağına dair tereddüt ve %9'luk bilgilerin hayatta hiç kullanılmayacağı tercihi ilköğretim müfredatı açısından çarpıcıdır.

2.9.3.9. Öğrencilerin Sizin Söylediklerinizi Her Zaman Doğru Olarak Kabul Ediyorlar Mı? Değişkeni

Öğretmen söz ve davranışlarında özellikle sınıf içerisinde açık, net ve anlayışlı olmalıdır. Aksinin olması durumunda öğrenciler öğretmene karşı korku ve kaygı besleyip onu yanlış anlayabilirler. Öğretmen otoriter tavırlardan çok hoşgörülü sıcak

yaklaşımlar öğrenciyi öğretmene karşı ısındıracak, dahası anlamadığı yerleri ya da anlayıp ama kabul etmediği yani eleştirdiği yerleri öğretmenine sorabilecektir.

Öğrenciler özellikle birinci kademedeki her ne kadar öğretmenlerini noksatsız ideal insan şeklinde görseler de öğretmen sınıftaki düzenin bozulmayacağı şekilde kendisinin de diğer insanlar gibi olduğunu, herkesin eksik bir yanını olabileceği dahası herkesin yanlış düşünebileceği ihtimalini vermelidir. Öğrenciler öğretmenin söyleyip yaptıklarının doğru olabileceğine teslim olmamalı yer gelince de eleştirebilmelidir. Buna ilişkin öğretmenlere sunduğumuz S9 değişkenine %35 her zaman, %62 çoğunlukla, %3 ara sıra öğrenciler öğretmeni söylediklerini her zaman doğru olarak kabul ediyor demekteler. Eğitim öğretim süreçlerinde normal olarak kabul edebileceğimiz bir tablo bu.

Tablo 2.12. Öğrencilerin Sizin Söylediklerinizi Her Zaman Doğru Olarak Kabul Ediyorlar Mı? Değişkenine İlişkin Dağılımı

S9

Değer Etiketi	Değer Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
her zaman	1	35	35,0	35,0	35,0
çoğunlukla	2	62	62,0	62,0	97,0
ara sıra	3	3	3,0	3,0	100,0
	Toplam	100	100,0	100,0	

2.9.3.10. Sürekli Soru Soran Bir Öğrenciye Zaman Konu Ve Müfettiş Kaygısı Gütmeden Toleranslı Davranabiliyor Musunuz? Değişkeni

Öğretmen, eğitim ve öğretim süreçlerinde özellikle sınıfta ders saati içerisinde bildiğini okuyan, başına buyruk hareket eden birisi değildir. Öğretmenin anlatacağı konu müfredat ile sınırlıdır. Dahası öğretmen okul müdürüne ve müfettişe karşı sorumludur. Dolayısı ile öğretmen bu sınırlılık ve sorumluluklara göre görevini ifa eder.

Öğrenci öğretmenden farklı olarak okula getirdikleri ile ve okulda aldıkları hakkında kendilerini sınırlı ve sorumlu kabul etmezler. Bu yüzden anlamadıklarını, kabul etmediklerini ve yanlış gördüklerini belki tekrar tekrar öğretmene sorup, bu yönde görüş beyan edebilirler. Öğrenci merkezli eğitim ortamlarında bu şekilde özgür ve eleştirel

düşünme becerileri gelişir ve öğrencinin derse katılımı dolayısı ile verimi artmış olur. Bunun için öğretmenin yukarıda bahsettiğimiz kaygıları ön plana koymaması ve otoriter davranmaması gereklidir.

Öğretmenlerin bu noktadaki toleranslarını ölçmek için hazırladığımız tutum kategorisindeki S10 değişkenine cevaplar şöyle olmuştur: Öğretmenlerimizin %51'i her zaman, %41'i çoğunlukla, %8'i ise ara sıra cevabını vermişlerdir. Bu tabloda öğretmenlerimizin %49'unun yukarıdaki kaygıları az da olsa taşıdıkları gözlenmiştir.

Tablo 2.13. Sürekli Soru Soran Bir Öğrenciye Zaman Konu Ve Müfettiş Kaygısı Gütmeden Toleranslı Davranabiliyor Musunuz? Değişkenine İlişkin Dağılım

S10

Değer Etiketi	Değer Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
her zaman	1	51	51,0	51,0	51,0
çoğunlukla	2	41	41,0	41,0	92,0
ara sıra	3	8	8,0	8,0	100,0
Toplam		100	100,0	100,0	

2.9.3.11. Öğrencilere Karşı İsrarla Kendi Söylediklerinizi Savunuyor Musunuz? Değişkeni

Otoriter olmayan, hoşgörülü bir öğretmen yanlış yapabileceğini, öğrencilerin karşısında olsa da bu yanlış kabul eder. Öğretmen önemli olanın yanlış yapmak değil, yanlıştan dönmek olduğunu bir prensip olarak da öğrencilerine kavratır. Bu doğrultuda öğretmen asla dediğim dedik şeklinde düşünmez ve ısrarla kendi söylediklerini öğrencilerine karşı savunmaz.

“Öğrencilerinize karşı ısrarla kendi söylediklerinizi savunuyor musunuz?” diye örnekleme sorduğumuz S11 değişkenine geçerli olmak üzere %16,2 her zaman, %40,4 çoğunlukla, %29,3 ara sıra ve %14,1 hiç cevabı verilmiştir. Bu soruya bir öğretmenimiz de cevap vermemiştir. Öğrencilerine karşı ısrarla kendi söylediklerini savunan bir öğretmenin öğrencilerine eleştirel düşünme ortamı oluşturmadığı, onlara bu yönde beceriler kazandırmadığı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 2.14. Öğrencilere Karşı Israrla Kendi Söylediklerinizi Savunuyor Musunuz? Değişkenine İlişkin Dağılım

S11

Değer Etiketi	Değer Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
her zaman	1	16	16,0	16,2	16,2
çoğunlukla	2	40	40,0	40,4	56,6
ara sıra	3	29	29,0	29,3	85,9
hiç	4	14	14,0	14,1	100,0
cevap yok		1	1,0	Geçersiz	
	Toplam	100	100,0	100,0	

2.9.3.12. Öğrencilerce Eleştirel Düşünme Potansiyeli Değişkenleri

Bir önceki değişkenlerle bağlantılı olan öğrencilerin öğretmenlerinin fikirlerine sürekli ve tutarlı eleştiri getirebilme becerisi, ancak özgürce düşünülebilen bir sınıf ortamında mümkündür. Öğretmenin sınıfta ısrarla kendi söylediklerini savunuyor olması böyle bir sonuç doğurmaz. Aynı şekilde müfredat, idare ve müfettiş kaygısı da böyle bir sınıf ortamı oluşmasını engeller.

Araştırmamızın bu yönde hazırlanan S12 değişkenine %18 her zaman, %45 çoğunlukla, %34 ara sıra, %3 olarak da hiç cevabı verilmiştir. Gözlem kategorisinde öğretmenlere sorduğumuz bu soruya verilen cevaplar beklediğimiz düzeyde çıkmıştır. Öğretmenine ve diğer arkadaşlarının görüşlerine sürekli ve tutarlı eleştirilerin yapılması demek, öğrencilerin tam anlamı ile eleştirel düşünme becerisine sahip olduklarını ve bu beceriyi de iyi bir şekilde kullandıklarını gösterir. Bu da müfredatın, derslerin buna göre dizayn edildiği ve öğretmenin de bu yönde yöntemler kullandığı zaman gerçekleşir.

Buna benzer olarak gözlem kategorisinde S15 kot numaralı “öğrencileriniz doğru olduğuna inandıkları görüş ve düşünceleri sonuna kadar savunabiliyorlar mı?” değişkenine %32 ile her zaman, %38 ile çoğunlukla, %29 ile ara sıra ve %1 ile hiç cevapları verilmiştir. Bu iki soruyu karşılaştırdığımızda ise 0,00027 gibi bir rakamla

anlam düzeyi çok yüksek çıkmıştır. Zira $0,05 > 0,00027$ ile arada çok manidar ilişkinin varlığı ortadadır.

Tablo 2.15. Öğrencilerce Eleştirel Düşünme Potansiyeli Değişkenlerine İlişkin Dağılımlar

a) S12

Değer Etiketi	Değer Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
her zaman	1	18	18,0	18,0	18,0
çoğunlukla	2	45	45,0	45,0	63,0
ara sıra	3	34	34,0	34,0	97,0
hiç	4	3	3,0	3,0	100,0
	Toplam	100	100,0	100,0	

b) S15

Değer Etiketi	Değer Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
her zaman	1	32	32,0	32,0	32,0
çoğunlukla	2	38	38,0	38,0	70,0
ara sıra	3	29	29,0	29,0	99,0
hiç	4	1	1,0	1,0	100,0
	Toplam	100	100,0	100,0	

c) S20

Değer Etiketi	Değer Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
her zaman	1	11	11,0	11,2	11,2
çoğunlukla	2	32	32,0	32,7	43,9
ara sıra	3	50	50,0	51,0	94,9
hiç	4	5	5,0	5,1	100,0
cevap yok		2	2,0	Geçersiz	
	Toplam	100	100,0	100,0	

d) S36

Değer Etiketi	Değer Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
öğretmen	1	27	27,0	27,8	27,8
okul	2	11	11,0	11,3	39,2
müfredat	3	42	42,0	43,3	82,5
hiçbiri	4	16	16,0	16,5	99,0
hepsi	5	1	1,0	1,0	100,0
cevap yok		3	3,0	Geçersiz	
	Toplam	100	100,0	100,0	

Günümüzde planlı bir kazanım olmasa da öğrencilerimiz değişen oranlarda eleştirel düşünme potansiyeli taşıdıkları vakiadır. Bu yüzden öğrenciler evde, sokakta, okulda, sınıfta amaçlı ya da amaçsız pek çok şeyi eleştirebilmektedirler. Eğitim ya da öğretmen bireydeki eleştirelilik potansiyelini planlı, amaçlı ve bilinçli olarak açığa çıkarmalı ve önemini bereye kavratarak geliştirmelidir. Bunun için öğrenciye hoşgörülü ve duyarlı olarak yaklaşmak gerekir.

Öğrencilerimizin hem eleştirel potansiyeli taşıdıklarını ve hem de daha çok eğitim ortamında neyi eleştirdiklerin saptamak için gözlem kategorisinde örneklemimize sunduğumuz S36 kodu öğrenciler daha çok eğitimin hangi boyutunu eleştirmektedirler?” şeklindeki değişkene %27,8 ile öğretmen, %11,3 ile okul, %43,3 ile müfredat eleştiriliyor denmektedir. Öğretmenlerimizin %16,5’i hiçbiri, %1’i ise hepsi demektedirler. Bu değişkenimize 3 kişi cevap vermemiştir. Burada öğrencilerin çoğunluğunun müfredatı eleştirmeleri eğitimimizdeki konu ağırlığını göstermektedir.

Bir diğer benzer değişken de S20 kodla “öğrenciler sizi ya da eğitimin herhangi bir boyutunu çekinmeden eleştirebiliyorlar mı?” şeklinde gözlem kategorisinde hazırladığımız değişkendi. Buna verilen cevaplarda geçerli yüzde olmak üzere %11,2 ile her zaman, %32,7 ile çoğunlukla, %51,0 ile ara sıra, %5,1 ile hiç şeklindedir. Bu soruya iki kişi cevap vermemiştir. Yirminci soruyu onikinci soruyla karşılaştırdığımızda anlam düzeyi 0,00014 ile çok yüksek çıkmıştır. Aynı soruyu onbeşinci soru ile karşılaştırdığımızda 0,00019 ile anlam düzeyi çok yüksek çıkmıştır. $0,05 > 0,00014$ ve $0,05 > 0,00019$ olduğundan bu değişkenler arasında çok anlamlı ilişkinin olduğu ortadadır.

2.9.3.13. Müfredattaki Bilgileri Çocuklara Sunarken Gerekli Gördüğünüz Yerde Değişiklik Yapabiliyor Musunuz? Değişkeni

Müfredattaki bilgiler aslında öğretmenin üzerinde yol alacağı harita şeklinde olmalıdır. Buna göre öğretmen gideceği son noktaya göre öğrencilerle nerelerden nasıl hareket ederek gideceğini belirlemelidir. Genellikle içerisinde bulunduğumuz eğitim süreçlerinde müfredat yönetmeliklerle desteklenmiş şablonlar şeklindedir. Oysa

eğitimin yapıldığı mekan, öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgileri, istidatları, içinde bulunan çevre müfredattaki şablonların sınırlarını zorlar mahiyettedir.

Öğretmen yukarda saydığımız ve özel şartlar diye niteleyebileceğimiz durumlara göre müfredat, eleştirel gözle incelemeli, sorgulamalı ve gerekli gördüğü yerlerde eksiltmeler ve ilaveler yapabilmeli ve bunları da planlarına aksettirebilmelidir. Uyguladığımız anketle ki örnekleme yönelttiğimiz S13 değişkenine %28 her zaman, %42 çoğunlukla, %29 ara sıra cevapları ile müfredatı çocuklara sunarken gerekli görülen yerde değişiklik yapıldığını göstermektedir. Bu soruya %1 oranında da müfredatta gerekli değişiklikleri yapamıyorum ya da yapmıyorum cevabı verilmiştir.

Tablo 2.16. Müfredattaki Bilgileri Çocuklara Sunarken Gerekli Gördüğünüz Yerde Değişiklik Yapabiliyor Musunuz? Değişkenine İlişkin Dağılım

S13

Değer Etiketi	Değer	Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
her zaman	1		28	28,0	28,0	28,0
çoğunlukla	2		42	42,0	42,0	70,0
ara sıra	3		29	29,0	29,0	99,0
hiç	4		1	1,0	1,0	100,0
	Toplam		100	100,0	100,0	

2.9.3.14. Mevcut Bilgileri Sorgularken Bunu Öğrencilerinizle Paylaşıyor Musunuz? Değişkeni

Eğitim süreçlerinin planlama, hazırlık, işleniş ve değerlendirme gibi tüm basamaklarında öğretmen ve öğrenci işbirliği gereklidir. Hatta bu faaliyetlerde öğretmen rehber ve yönlendirici konumda iken öğrenci işi yapan konumunda olmalıdır.

Müfredatın ilgili alanlarını öğretmeni gerekli gördüğü takdirde değiştirebilmesi gerekliliğini bir önceki değişikende ele almıştık. Öğrencilerin öğrenmeye tam katılabilmesi için bu sorgulama ve değiştirme faaliyetlerine öğrencinin de dahil olması gereklidir. Öğretmen bunu yaparken neyi niçin yaptığını öğrencileri ile paylaşmalıdır.

Bu sayede öğrenci çok önemli olan yaparak yaşayarak öğrenmeyi de gerçekleştirmiş olur.

“Mevcut bilgileri sorgularken bunu öğrencilerinizle paylaşıyor musunuz?” şeklindeki S14 kodlu değişkenine öğretmenlerimiz bir kişi bu soruya cevap vermemiştir. Bu yüzden geçerli yüzde olarak her zaman diyenler %32,3, çoğunlukla diyenler %45,5, ara sıra diyenler %20,2 ve hiç diyenler de %2 oranlarında cevap vermişlerdir. Buradan öğretmenlerin çoğunlukla öğrencileri böyle bir sorgulamaya kattıkları sonucunu çıkarabiliriz.

Tablo 2.17. Mevcut Bilgileri Sorgularken Bunu Öğrencilerinizle Paylaşıyor Musunuz? Değişkenine İlişkin Dağılım

S14

Değer Etiketi	Değer Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
her zaman	1	32	32,0	32,3	32,3
çoğunlukla	2	45	45,0	45,5	77,8
ara sıra	3	20	20,0	20,2	98,0
hiç	4	2	2,0	2,0	100,0
cevap yok		1	1,0	Geçersiz	
	Toplam	100	100,0	100,0	

2.9.3.15. Sınıf İçerisinde Uygulanabilecek Eleştirel Yöntemler Değişkeni

Okul yönetiminin demokratik olması, öğretmen ve öğrencilerin okulla ilgili kararlara katılımının sağlanması, hem öğretmen moralini, hem de öğrenci başarısını etkilemektedir (Fields, 1991: 1589). Öğrenciler okul yaşamlarında söz sahibi olabilmelidir. Yapılanmış düzenli bir eğitime gereksinim duyanlar olabileceği gibi, daha özgür, daha açık bir öğretime uygun öğrenciler vardır (Pauly, 1991: 182). Öğretmen sınıf yönetiminde inisiyatifi kaybetmeden öğrencinin özgür düşünebileceği sınıf ortamı oluşturabilmelidir. Okul ve sınıf ortamlarının böyle olması öğrencilerin eleştirel düşünebilme becerilerini de geliştirecektir. “Öğrencilerine özgür düşünecek bir sınıf ortamı yaratabiliyor musunuz?” şeklindeki tutum nitelikli S16 değişkenine

öğretmenlerimizden %37'si her zaman, %47'si çoğunlukla, %16'sı ara sıra diye cevaplamışlardır. Bu soruya cevap vermeyen ve hiç cevabını veren olmamıştır.

Sınıf içerisinde öğretmen öğrencilerin tümünü gözetecek onları soru sormaya, birbirlerini eleştirmeye hatta öğretmenin bizzat kendini eleştirmeye yönlendirmesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine olumlu katkı yapacaktır.Çeşitli konular işlenirken olayların sebepleri, sonuçları üzerinde varsayımlar, senaryolar üreterek tartışma ve münazaralar hazırlanmalı ve bu tartışmalar esnasında öğrenciler sürekli düşünmeye ve düşünerek konuşmaya sevk edilmelidir. Ayrıca vaka incelemeleri, üniteler, tartışma ve münazaralar, oyunlar, bilmeceler ve simülasyonlar eleştirel düşünmenin sosyal içerikli derslerin yanında, biyoloji, kimya ve fizik gibi fen içerikli derslerde de kullanılarak bu yönde becerilerin geliştirildiği ortaya konmuştur (Kazancı, 1989).

Öğrencilerin derse katılım ve soru sormaya teşvik edilip edilmediğine tutum karakterli bu değişkene dair S17 kod numaralı tutum karakterli bu değişken öğretmenlerimizden %43'ü her zaman, %52'si çoğunlukla, %5'i ara sıra şeklinde cevap vermişlerdir.S21 kod numaralı “öğrencilerde eleştirel düşünme bilinç ve alışkanlığı kazandıracak yöntemler kullanıyor musunuz?” tutum sorusuna %15,2 ile her zaman, %67,7 ile çoğunlukla, %17,2 ile ara sıra %1 ile hiç cevabı verilmiştir. Bur soruya bir kişi cevap vermemiştir.

Benzer bir tutum sorusu da S23 kodlu değişkeninde ele alınmış ve “öğrencileri birbiri ile tartıştıran yöntemler kullanıyor musunuz?” şeklinde örnekleme sorulmuş %18,6 ile her zaman, %51,5 ile çoğunlukla, %29,9 ile ara sıra cevapları verilmiştir. Bu soruya 3 kişi cevap vermemiştir. Bu yüzden sonuçlar geçerli yüzde olarak bu 3 kişiden hariç hesaplanmıştır.

Başka benzer tutum değişkeni de S24 kod numaralı “öğrencileri sizi eleştirmeleri için yönlendiriyor musunuz?” şeklindeki değişkendir. Bu soruya öğretmenlerimiz ilginç cevaplar vermişlerdir. Geçerli olmak üzere %24,2 ile her zaman, %37,4 ile çoğunlukla, %37,4 ile ara sıra ve %1 ile hiç cevapları verilmiştir. 1 öğretmenimiz bu soruya cevap vermemiştir.

Tablo 2.18. Sınıf İçerisinde Uygulanabilecek Eleştirel Yöntemler Değişkenine İlişkin Dağılımlar

a) S16

Değer Etiketi	Değer Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
her zaman	1	37	37,0	37,0	37,0
çoğunlukla	2	47	47,0	47,0	84,0
ara sıra	3	16	16,0	16,0	100,0
	Toplam	100	100,0	100,0	

b) S17

Değer Etiketi	Değer Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
her zaman	1	43	43,0	43,0	43,0
çoğunlukla	2	52	52,0	52,0	95,0
ara sıra	3	5	5,0	5,0	100,0
	Toplam	100	100,0	100,0	

c) S21

Değer Etiketi	Değer Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
her zaman	1	15	15,0	15,2	15,2
çoğunlukla	2	67	67,0	67,7	82,8
ara sıra	3	17	17,0	17,2	100,0
cevap yok		1	1,0	Geçersiz	
	Toplam	100	100,0	100,0	

d) S23

Değer Etiketi	Değer Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
her zaman	1	18	18,0	18,6	18,6
çoğunlukla	2	50	50,0	51,5	70,1
ara sıra	3	29	29,0	29,9	100,0
cevap yok		3	3,0	Geçersiz	
	Toplam	100	100,0	100,0	

e) S24

Değer Etiketi	Değer Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
her zaman	1	24	24,0	24,2	24,2
çoğunlukla	2	37	37,0	37,4	61,6
ara sıra	3	37	37,0	37,4	99,0
hiç	4	1	1,0	1,0	100,0
cevap yok		1	1,0	Geçersiz	
	Toplam	100	100,0	100,0	

2.9.3.16. Öğretmeninden Sürekli Azar İşiten Bir Öğrenci Öğretmene Ve Okula Küsebiliyor Mu? Değişkeni

Öğrenciler eğitimden, öğretmenlerden ve okuldan soğutan faktörlerin başında otoriter öğretmen tutumları gelmektedir. Otoriter öğretmen buyurgan, her şeyi bilen bir edada, sürekli öğrencileri azarlayarak hatta kaba kuvvete baş vurarak disipline eden tavırlar sergiler. Böyle bir ortamda bütün boyutları yok sayılmış ve yalnızca söyleneni dinleme ya da itaat etme şeklinde tek boyutlu bir faaliyete bürünerek pasifize olan öğrenci okula ve öğretmene küsmekle kalmaz bu küskünlük hayata ve tüm insanlara küsme şekline dönüşebilir. Neticede ya içine kapanık ya da uyumsuz bir birey yetişmiş olur.

Bu araştırmayı yapan ve kısa sayılabilecek öğretmenlik mesleğindeki tecrübeme dayanarak, ailesinden sürekli dayak yiyen ve azar işiten bir öğrencime her yaklaşımında çocuğun çekindiğini ve ürktüğünü maalesef görmüş durumdayım. Aynı şekilde aile değil de öğretmen davranırsa aynı sonuç çıkacaktır.

Öğretmenlerimiz bu konudaki görüşleri ise şöyledir. “Öğretmeninden sürekli azar işiten bir öğrenci okula ve öğretmene küsebiliyor mu?” diye S18 kod numaralı soru sormuştu ve cevaplar %20 ile tamamen, %27 ile genellikle, %49 ile bazen, %4 ile hiç şeklinde olmuştur.

Tablo 2.19. Öğretmeninden Sürekli Azar İşiten Bir Öğrenci Öğretmene Ve Okula Küsebiliyor Mu? Değişkenine ilişkin dağılım

Değer Etiketi	Değer	Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
tamamen	1		20	20,0	20,0	20,0
genellikle	2		27	27,0	27,0	47,0
bazen	3		49	49,0	49,0	96,0
hiç	4		4	4,0	4,0	100,0
	Toplam		100	100,0	100,0	

2.9.3.17. Sınıf İçinde Öğrencileri Eleştiriyor Musunuz? Değişkeni

Öğrenciler sınıf içerisinde eleştirebilmeli. Ancak bu eleştiri onları sınıf içerisinde küçük düşürecek, alaya alacak, gurur kıracak ve komik duruma düşürecek şeklinde yıkıcı olmamalıdır. Tam tersine eleştiriler izahlı, şahsiyetten çok söz ve davranışı ya da düşünce şeklini hedef alan yapıcı şekilde olmalıdır.

Sınıf içerisinde öğrencilerinizi eleştiriyor musunuz? Sorusu ile aslında öğretmenlerin yıkıcı eleştiriye yönelip yönelmediklerin tespit etmek istedik. Böyle bir yönelişi ancak otoriter tutumlu öğretmenlerin yapacağını ve otoriter eğilimli öğretmenlerimizin varlığı kabullenerek sergiledik.

Tablo 2.20. Sınıf İçinde Öğrencileri Eleştiriyor Musunuz? Değişkenine İlişkin Dağılım

S19

Değer Etiketi	Değer	Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
her zaman	1		7	7,0	7,1	7,1
çoğunlukla	2		8	8,0	8,1	15,2
ara sıra	3		48	48,0	48,5	63
hiç	4		36	36,0	36,4	100,0
cevap yok			1	1,0	Geçersiz	
	Toplam		100	100,0	100,0	

S19 kodlu bu tutum nitelikli değişkene doğrusu otoriter eğilimin %7,1 ile her zaman ve %8,1 ile çoğunlukla olmak üzere toplam %15,2 şeklinde olduğunu tablodaki cevaplardan görmekteyiz. Diğer cevaplar ise %48,5 ile ara sıra eleştiriyorum diyenler ve %36,4 ile hiç eleştirmiyorum diyenler şeklindedir. Yüzdeler dilimler geçerli yüzde şeklindedir. Zira 1 kişi bu soruyu cevaplamamıştır.

2.9.3.18. Sınıfta Eleştirel Düşünme Ortamı Oluşturmada Sizi Aşan Engeller Olduğuna İnanıyor Musunuz? Değişkeni

Bir ilköğretim müfettişinden sözlü olarak ifadesini bulan ve genelde de kabul gören bir ifade ile öğretmenlik bir roldür. Doğal olarak öğretmen kendisini değil, ona biçilmiş,

sınırlandırılmış rolü oynamak durumundadır. Konumuz gereği biz bu rol içerisinde eleştirel düşünmeye imkan tanıyan ve öğrencileri bu yönde tutum kazandıran durumları sorgulamak zorundayız.

Tablo 2.21 Sınıfta Eleştirel Düşünme Ortamı Oluşturmada Sizi Aşan Engeller Olduğuna İnanıyor Musunuz? Değişkenine İlişkin Dağılım

S22

Değer Etiketi	Değer Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
tamamen	1	11	11,0	11,1	11,1
genellikle	2	39	39,0	39,4	50,5
bazen	3	40	40,0	40,4	90,9
hiç	4	9	9,0	9,1	100,0
cevap yok		1	1,0	Geçersiz	
	Toplam	100	100,0	100,0	

S22 değişkeninde “sınıfta eleştirel düşünme ortamı oluşturmada sizi aşan engeller olduğuna inanıyor musunuz?” diye sorduk. Değerlendirme kategorisindeki bu soruya öğretmenlerimizin %99’u bu soruyu cevaplandırmış ve %1’i ise cevap vermemiştir. Cevaplar %11,1 ile tamamen, %39,4 ile genellikle, %40,4 ile bazen ve %9,1 ile hiç şeklinde olmuştur. Öğretmenlerimiz ağırlıklı bir çoğunlukla eleştirel düşünme ortamı olmada sınıfta engellerle karşılaştığını kabul etmektedir. Bu engellerin neler olduğu da soru 27 değişkeninde verilmiştir.

2.9.3.19. Konuları İşlerken Öğrencilerinizin Olayların Sebepleri Ve Sonuçları Hakkında, Varsayıma Ve Gerçeğe Dayalı Olarak Düşünmelerini Sağlayabiliyor Musunuz? Değişkeni

Eleştirel düşünmenin çocuklara nasıl kazandırılacağını ele alan Osman Kazancı, 1926 da hazırlanan ve Morrison Planı diye bilinen ve ünite yöntemi diye adlandırabileceğimiz yöntemi şöyle izah etmektedir. “Geliştirilen üniteler amaç ve içeriğine göre değişik adlarla anılmaktadır. Örneğin (a) ‘gerçekleşme ve buluş’ adı altında oluşturulan üniteler genellemelerin, açıklamaların ve ilkelerin doğruluğunun saptanmasında, (b) ‘normatif’ diye anılan üniteler karar verme, belli bir politika ya da plan hazırlamada, yeni hedefler seçmede ve (c) ‘eleştiri’ üniteleri belli anlatımların, önermelerin, sonuçların, doktrin ve

planların eleştirilerek değerlendirilmesinde yararlı olmaktadır. Özellikle 'eleştiri' üniteleri eleştirici düşünmenin geliştirilmesinde etkili olmaktadır (Kazancı, 1989: 61).

Öğretmenlerin S25 kod numarası ile bu yöndeki tutumlarını irdelediğimiz değişkene %29,6 ile her zaman, %57,1 ile çoğunlukla, %11,2 ile ara sıra ve %2 ile hiç cevabı verilmiştir. Gene bu soruya 2 kişi cevap vermediğinden oranlar geçerli yüzdelik dilimlerle aktarılmıştır.

Tablo 2.22. Konuları İşlerken Öğrencilerinizin Olayların Sebepleri Ve Sonuçları Hakkında, Varsayıma Ve Gerçeğe Dayalı Olarak Düşünmelerini Sağlayabiliyor Musunuz? Değişkenine İlişkin Dağılım

S25

Değer Etiketi	Değer Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
her zaman	1	29	29,0	29,6	29,6
çoğunlukla	2	56	56,0	57,1	86,7
ara sıra	3	11	11,0	11,2	98,0
hiç	4	2	2,0	2,0	100,0
cevap yok		2	2,0	Geçersiz	
	Toplam	100	100,0	100,0	

2.9.3.20. Genelde Eleştiriye Açık Bir İnsan Mısınız? Değişkeni

Öğretmen zaman zaman planlı olarak öğrencilerden kendini eleştirmelerini istemelidir. Zamansız, toplu ve ferdi olarak yapılan eleştirilere de anlayış göstermeli, bu durumu öğrencilere eleştirel düşünme becerilerin kazandırabilmek için vesile kabul etmelidir. Çevresinden özellikle öğrencilerinde kaynaklanan eleştirileri öğretmen gurur ve şahsiyet meselesi olarak asla görmemelidir. Hatta bu eleştirilere karşı bir özeleştiri yapıp kendini oto kontrolden geçirmelidir. Zira eleştirilerin doğruluk payları da muhtemeldir.

Öğretmenlerimizin eleştiriye açık olup olmadıklarını ölçmek maksadıyla hazırladığımız değerlendirme nitelikli S26 değişkenine öğretmenlerimiz; %46,5 ile her zaman eleştiriye açık olduklarını, %44,4 ile çoğunlukla eleştiriye açık olduklarını, %9,1 ile ara sıra eleştiriye açık olduklarını belirtmişlerdir. Bu soruya yüzde birlik oranda cevap verilmemiştir.

Bu tablodan hareketle öğretmenlerimizin eleştirilmekten çekinmedikleri ve eleştiriye açık oldukları söylenebilir.

Tabalo 2.23. Genelde Eleştiriye Açık Bir İnsan mısınız? Değişkenine İlişkin Dağılım

S26

Değer Etiketi	Değer Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
her zaman	1	46	46,0	46,5	46,5
çoğunlukla	2	44	44,0	44,4	90,9
ara sıra	3	9	9,0	9,1	100,0
cevap yok		1	1,0	Geçersiz	
	Toplam	100	100,0	100,0	

2.9.3.21. Sınıfta Eleştirel Düşünme Ortamı Oluşturmada Sizi Engelleyen Faktörler Nelerdir? Değişkeni

Önceki değişkenlerde olduğu gibi bu değişkende de öğretmenlerimizin çoğunluğunun sınıfta eleştirel düşünme ortamı oluşturmada engellendiklerini kabul etmektedirler. Sınıf bu anlamda engellendiğine ya da sınırlandırıldığına inanan öğretmen çoğunlukla öğrenciye olan tutumlarını da bu yönde belirleyecektir. Böyle bir kanaat ile oluşan öğretmen tutumları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini olumsuz etkileyecektir.

Tablo 2.24. Sınıfta Eleştirel Düşünme Ortamı Oluşturmada Sizi Engelleyen Faktörler Nelerdir? Değişkenine İlişkin Dağılım

S27

Değer Etiketi	Değer Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
okul idaresi	1	13	13,0	14,3	14,3
müfettiş	2	13	13,0	14,3	28,6
müfredat	3	40	40,0	44,0	72,5
hepsi	4	20	20,0	22,0	94,5
hiçbiri	5	5	5,0	5,5	100,0
cevap yok		9	9,0	Geçersiz	
	Toplam	100	100,0	100,0	

Bu doğrultuda “sınıfta eleştirel düşünme ortamı oluşturmada sizi engelleyen faktörler nelerdir?” şeklindeki S27 değişkenine ilginçtir %9’luk bir oranla cevap verilmemiştir.

Diğerlerinde ise %14,3 ile okul idaresince engellenildiği, %14,3 ile müfettiş tarafından engellenildiği, %44 ile müfredat tarafından engellenildiği cevapları verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerimizin %22'si bunların hepsi engeldir diye cevap verirken, %5,5'i de bunların hiç biri engel değildir demektedirler.

2.9.3.22. Genel Olarak Eleştirel Bakış Açısını Nasıl Değerlendiriyorsunuz? Değişkeni

Bu değişkene ilişkin elde ettiğimiz sonuçlar S26 değişkenindeki sonuçları destekler mahiyettedir. Öğretmenlerimize “genel olarak eleştirel bakış açısını nasıl değerlendiriyorsunuz?” diye sorduğumuz S28 değişkenine %9,1 ile eleştirel düşünme karamsarlık alametidir, %34,3 ile eleştirel düşünmeyi olumlu karşılarım,%53,5 ile eleştirel düşünme doğruya ulaşmanın tek yoludur, %3 ile eleştirel düşünme olsa da olur, olmasa da olur cevapları verilmiştir. Bu soruya %1 oranında cevap verilmemiştir.

Bu sonuçlar sevindiricidir. Fakat yeterli değildir. Her ne kadar bakış açısı olarak eleştirel düşünme benimsense de henüz eğitimimizde, derslerimizde planlı olarak eleştirel düşünme yer almış değildir. Dolayısı ile ülke ve toplum olarak henüz bünyemizde eleştirel kültürü oluşturmuş değiliz. Oysa biliyoruz ki bu kültürü bünyelerine katmış, eleştirel düşünmeyi ders programlarında çeşitli metotlarla işleyen batı toplumları bu sayede gelişmişlik düzeylerini ve ileri toplum vasıflarını sürdürebilmektedirler. Eleştirel düşünme sayesinde noksan ve olumsuz yanlarını kısa sürede görüp bunun önlemlerini alarak onarım yolunu tutabilmektedirler.

Tablo 2. 25. Genel Olarak Eleştirel Bakış Açısını Nasıl Değerlendiriyorsunuz? Değişkenine İlişkin Dağılım

S28

Değer Etiketleri	Değer	Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
karamsarlık alameti	1		9	9,0	9,1	9,1
olumlu karşılarım	2		34	34,0	34,3	43,4
doğruya ulaşmanın tek yoludur	3		53	53,0	53,5	97,0
olsada olur olmasa da olur	4		3	3,0	3,0	100,0
cevap yok			1	1,0	Geçersiz	
	Toplam		100	100,0	100,0	

2.9.3.23. Müfredattaki Bilgilerin Tabiatı Değişkeni

Öğretmenlerimiz genel anlamda müfredattaki bilgileri değerlendirmelerini istedik. Zira bu bilgiler çerçevesinde öğretimi sürdürmek mecburiyetleri vardı. Öğretmenlerimiz bu yönde hazırladığımız iki değişkene gerçekten çarpıcı cevaplar vermişlerdir.

S29 değişkeninde “derslerde kullanılan bilgilerin tabiatı nasıldır diye sorduk. Bilgi kategorisindeki bu soruya öğretmenlerimiz %31,3 ile akli özgürleştiricidir demişlerdir. %24,0’ü basma-kalıp bilgilerdir demişlerdir. %7,3’ü yarınlara cevap veremez demişlerdir. Öğretmenlerimizin %37,5’i objektiftir cevabını vermişlerdir. Her ne hikmetse bu sorumuza 4 kişi cevap vermemiştir.

Tablo 2.26. Müfredattaki Bilgilerin Tabiatı Değişkenine İlişkin Dağılım

a) S29

Değer Etiketi	Değer	Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
akli özgürleştiricidir	1		30	30,0	31,3	31,3
basma kalıptır	2		23	23,0	24,0	55,2
yarınlara cevap vere	3		7	7,0	7,3	62,5
objektif	4		36	36,0	37,5	100,0
cevap yok			4	4,0	Geçersiz	
	Toplam		100	100,0	100,0	

b) S33

Değer Etiketi	Değer	Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
sürekli yenilenen bi	1		13	13,0	13,1	13,1
yıllardan beri tekra	2		26	26,0	26,3	39,4
yeterince yenilenmem	3		55	55,0	55,6	94,9
gereksiz bilgilerdir	4		5	5,0	5,1	100,0
cevap yok			1	1,0	Geçersiz	
	Toplam		100	100,0	100,0	

Bu konuya ilişkin benzer olarak hazırladığımız S33 kod numaralı “genel olarak müfredattaki bilgileri nasıl buluyorsunuz?” değişkenine de %13,1 ile öğretmenlerimiz sürekli yenilenen bilgilerdir demişlerdir. %26,3 ile yıllardan beri tekrarlanan bilgilerdir demişlerdir. %55,6 ile yeterince yenilenememiş bilgilerdir cevabı verilmiştir. %5,1 ile de öğretmenlerimiz müfredattaki bilgileri gereksiz bilgilerdir demişlerdir. Bu sorumuza da bir öğretmenimiz cevap vermemiştir.

Bu iki benzer değişkene verilen cevaplardaki eğilimler farklılık göstermektedir. Bu da öğretmenlerimizin belki sebeplerini daha sonra irdeleyebileceğimiz manada kafalarının karışık olduğunu göstermektedir.

2.9.3.24. Mevcut Eğitim Ortamında Rolünüzü Nasıl Tanımlarsınız? Değişkeni

Öğretmenin sınıf ortamındaki işlevine ya da rolüne dönük yanlış anlayışlar olduğu görülmektedir. Öyle ki bu yanlış anlayışların öğretmenlerde de olduğu ortaya çıkmaktadır. Burada şunu da vurgulamak lazım ki bunun sebebi, yöneticisinden öğretmenine kadar eğitime doğrudan ve dolaylı olarak etki edenlerin kafa karışıklığıdır. Bu kafa karışıklığı yüzünden yetkin bir eğitim planlaması yapılamamaktadır. Dolayısı ile teorik anlamda öğretmene verilen rol fiili anlamda esirgenmektedir. Öğretmenlerimizin de teoride benimsediği rolü pratikte uygulayamamanın resmi şu tabloda ortaya çıkmaktadır:

Tablo 2.27.Mevcut Eğitim Ortamında Rolünüzü Nasıl Tanımlarsınız? Değişkenine İlişkin Dağılım

S30

Değer Etiketi	Değer Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
rehber	1	36	36,0	36,4	36,4
bilgi aktaran insan	2	28	28,0	28,3	64,6
zekaya şekil veren s	3	27	27,0	27,3	91,9
öğrencilerin başında	4	8	8,0	8,1	100,0
cevap yok		1	1,0	Geçersiz	
	Toplam	100	100,0	100,0	

S30 değişkeninde öğretmenlerimize “mevcut eğitim ortamında rolünüzü nasıl tanımlarsınız?” değişkenine teoride tüm öğretmenlerin benimsediği ama pratikte sadece %36,4’inün kabullendiği “rehber” tanımlaması yapılmıştır. Bunun dışında %28,3 ile öğretmenler rollerini son derece basite indirgeyerek “bilgi aktaran insan” tanımlamasında bulunmuş, %27,3’lük bir dilimle de “öğretmenlerimiz zekaya şekil veren bir sanatkar” tanımlamasını kabullenmiş, %8,1 ile de öğretmenlerimiz “öğrencilerin başında bekçiyiz” ifadesini benimsemişlerdir. Bu değişkenimizi bir öğretmenimiz de cevapsız bırakmıştır.

Bu tabloda görülen ve kendilerine “rehber” rolünü benimseyen öğretmenlerimiz aslında eğitim sisteminin gerekirdaki kafa karışıklığının bir yansımasıdır. Yoksa bütün öğretmenlerimiz gerçekte öğretmenin eğitimdeki işlevlerinin “rehberlik” olduğunu kabul etmektedirler.

2.9.3.25. Öğrencileriniz Bilgileri Daha Çok Hangi Tip Öğrenme Metodu İle Alıyorlar? Değişkeni

Öğrencilerimiz eğitim ortamında bilgileri hangi tip öğrenme metodu ile alıyorlar şeklindeki değişkenimize verile cevaplar belki de yalnızca bu değişkende olmak üzere örneklemin geneli temsil edemeyeceği ihtimalini verebilir. Zira ülkemizdeki sosyo ekonomik şartlar bölgeler arasında çok farklılık arz etmektedir. Doğu ile batı arasında ya da başka bir tanımlama ile merkezle ile kırsal arasındaki sosyo ekonomik eşitsizlikler bu farklılıkların sebebidir. Bahsedilen bu yerler arasında öğretmen, okul, araç-gereç ve diğer unsurlar bakımından bu eşitsizlikler. Eğitimdeki bu eşitsizlikler sonucu bir takım öğrenci her türlü yöntem ve araç –gerecin yeterli olduğu bir ortamda yaparak, düşünerek, hissederek ve izleyerek öğrenme sağlarlar. Ama diğer bir takım öğrenci kitlesi –ki bunların sayısı da en az diğerleri kadardır, hatta daha fazladır- tek boyutlu yöntemlerle ve sınırlı araç gereçlerle öğrenme sağlamaktadır. Bu yüzden ülkemizin nispeten gelişmiş sayılabilecek bir ortamdaki örnekleminiz, genelleme noktasında bizi yanıltabilir.

Tablo 2.28. Öğrencileriniz Bilgileri Daha Çok Hangi Tip Öğrenme Metodu İle Alıyorlar? Değişkenine İlişkin Dağılım

S31

Değer Etiketi	Değer	Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
izleyerek	1		28	28,0	28,3	28,3
hissederek	2		7	7,0	7,1	35,4
düşünerek	3		24	24,0	24,2	59,6
yaparak	4		40	40,0	40,4	100,0
cevap yok			1	1,0	Geçersiz	
	Toplam		100	100,0	100,0	

Bu yöndeki S31 değişkenine öğretmenlerimizin %28,3'ü izleyerek %7,1'i hissederek, %24,2'si düşünerek ve %40,4'ü ise yaparak öğrenim sağlıyorlar demekteler. Bu tabloda diğerlerine nazaran düşünme metodunun yetersiz olduğu görülmektedir ki bunu sebebini de bulgular kısmında ele almaya çalışacağız.

2.9.3.26. Daha Çok Hangi Tip Öğrenci Yetiştirdiğinizi Düşünüyorsunuz? Değişkeni

Şüphesiz mevcut eğitim sistemleri bağlı oldukları ülkelerin, ilgili kanunlarında belirtilen, amaçlara hizmet ederler. Eğitim sistemleri belirlenen bu amaçlara göre bireyler yetiştirmeye çalışırlar. Bizde de 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirlenen, kısaca "iyi bir yurttaş olan bireyler yetiştirmek" diye tarif edebileceğimiz amaçlar doğrultusunda eğitim yapılmaya çalışılmaktadır.

Bir ülkenin eğitimindeki genel amaçları o ülkenin eğitim felsefesi anlayışını belirler. Bu anlamda eğitim felsefeleri ülkelerin eğitim felsefeleri farklılıklar gösterir. Fakat eğitim felsefeleri ne olursa olsun eğitim süreçlerinde bireyler yaratıcı ve özgür birer insan olarak yetiştirilemiyorsa, o bireyler, o toplum dolayısı ile o ülke kendini geliştiremeyip yenileyemeyecektir. Zira çağdaş dünya sürekli gelişmeyi ve yenilenmeyi mecbur kılmaktadır.

**Tablo 2.29. Daha Çok Hangi Tip Öğrenci Yetiştirdiğinizi Düşünüyorsunuz?
Değişkenine İlişkin Dağılım**

S32

Değer Etiketi	Değer	Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
iyi bir vatandaş	1		33	33,0	33,3	33,3
yaratıcı ve özgür bi	3		42	42,0	42,4	75,8
toplumsallaşmış bir	4		23	23,0	23,2	99,0
ne olacağı belli olm	5		1	1,0	1,0	100,0
cevap yok			1	1,0	Geçersiz	
	Toplam		100	100,0	100,0	

Öğretmenlerimize "daha çok hangi tip öğrenci yetiştirdiğinizi düşünüyorsunuz?" diye sordüğümüz pratiğe dönük gözlem niteliğindeki S32 değişkenine %33,3 ile iyi bir vatandaş, %42,4 ile yaratıcı ve özgür bir insan, %24,2 ile toplumsallaşmış bir insan ve

%1,0 ile ne olacağı belli olmayan uyumsuz bir insan cevapları verilmiştir. Bu soruya bir kişi cevap vermemiştir.

Eleştirel düşünme açısından bu tablodaki %42,4'lük oranın daha yukarılara çıkması birey ve toplumumuzun menfaatleri açısından gereklidir.

2.9.3.27. Eğitimin Merkezi Kimdir? Değişkeni

Eğitimin öznesi ki olmalıdır? Sorusuna özellikle son zamanlarda yaygın olarak “öğrenci olmalıdır” cevabı doğru ve haklı olarak zikredilmektedir. Zira çağımızda birey olgusunun ön plana çıkması, çağdaş-liberal eğitimlerde birey hak ve özgürlüklerinin başat değerler olarak kabul edilmesi bu sonucu doğurmaktadır.

Modern çağdaki teknolojik gelişmeler neticesinde bilginin yaygınlaşması, çoğalması ve bilgiye ulaşılması artık son derece kolaydır. Dolayısı ile bilginin (konunun) ön plana alınması artık eski bir anlayış olarak kabul edilmektedir. Ayrıca günümüzde bilgi tanımlamasının ardına yığınla olay ve olgu sığdırılamayacağından tüm bilgiye sahip olabilme imkansızlaşmaktadır. Öğretmen ve okul idarecileri, öğrenciyi yönlendirecek rehber konumunda olmalıdırlar. Zira öğretmene endeksli bir eğitim öğretmen kadar olur, yanı sınırlıdır.

Oysa günümüzde eğitimin yükselen değeri bireye düşünmeyi, bilgi üretmeyi, eleştiriciliği, yaratıcılığı ve bunların yol ve yöntemleri öğretmektir. Kısaca bireye öğrenmeyi öğretmektir (Özden, 1997). Öğretmen ve idareci bu amaca yönelik rehberlik etmelidir. Ders ve konular bu amaca dönük içerik ve yöntemlerle donatılmalıdır. Böyle bir anlayışla yetişen bir birey kendini, eşyayı, tabiatı anlayacak, anlamlandırarak ve sevecektir.

Olması gereken durum bu iken olan durumu tespit etmek için hazırladığımız “mevcut yapıda eğitimin öznesi kimdir?” şeklindeki gözlem nitelikli S37 değişkene %53 ile öğretmendir, %19 ile konulardır, %20 ile öğrencidir, %8 ile de idarecilerdir cevapları verilmiştir. Buna benzer olarak anketimizin S34 kod numaralı değişkende de “mevcut konu ve problemler kimin konusu ve problemleridir?” diye sorduk. Bu soruya da

öğretmenlerimizin %18'i çocuğun içinde olduğu konu ve problemleridir, %20'si yetişkinlerin konu ve problemleridir, %44'ü öğrencilerin not alması için hazırlanmış konu ve problemleridir, %18'i toplumun konu ve problemleridir cevaplarını vermişlerdir.

Tablo 2.30. Eğitimin Merkezi Kimdir? Değişkenine İlişkin Dağılımlar

a) S34

Değer Etiketi	Değer	Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
çocuğun içinde olduğu	1		18	18,0	18,0	18,0
yetişkinleri ilgilien	2		20	20,0	20,0	38,0
öğrencilerin not alm	3		44	44,0	44,0	82,0
toplumun konu ve pro	4		18	18,0	18,0	100,0
	Toplam		100	100,0	100,0	

b) S37

Değer Etiketi	Değer	Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
öğretmen	1		53	53,0	53,0	53,0
konu (kitap)	2		19	19,0	19,0	72,0
öğrenci	3		20	20,0	20,0	92,0
idareciler	4		8	8,0	8,0	100,0
	Toplam		100	100,0	100,0	

2.9.3.28. Eleştirel Düşünmenin Çocuklara Öğretilmesi Bilim Ve Teknolojiyi Nasıl Etkiler? Değişkeni

Bilim; bilimsel yöntemle elde edilmiş üründür. Bilimsel yöntem bilimsel tutum ve davranışlar neticesinde ortaya konulabilir. Başlıca bilimsel tutum ve davranışları Karasar şöyle sıralamıştır:

- 1-Açık fikirli olmak.
- 2-Karşı görüşlerde mantık arayabilmek.
- 3-Kuşkucu (eleştirici) olmak.
- 4-Dününce ve gözlemlerinde bağımsız kalabilmek.
- 5-Delil için kararı erteleyebilmek.
- 6-Ölçütlü düşünebilip karar verebilmek.

7-Çalışmalarında sebatlı ve özenli olmak.

8-Bağlantılı düşünmek.

9-Yanılabileceğini düşünerek mütevazı olmak ve yargıların olasılığa yer vermek (Karasar, 1995: 48).

Şüphesiz bu tutum ve davranışların tanımlanması için ayrıntılara girilebilir. Ancak bu, konumuz değildir. Burada bizim için önemli olan bilimsel tutum ve davranışların hemen hepsinde eleştirici arka plan tavırların var olduğudur.

Teknoloji bilimin araç ya da eşyaya dönüşmüş halidir. Bur başka ifade ile teknoloji bilimin şekil almış halidir denilebilir. Fakat teknoloji son şekline bürünebilmek için defalarca sınanmıştır. Ve her sınama her düzeltme onun için bir eleştiri mahiyetindedir. Ancak bu sayede teknoloji son şekline ulaşabilir.Sonuç olarak eleştirel düşünme bir ürün olan bilim ve teknolojiyi oluşturan süreçlerde bulunması gereken bir koşuldur. Aksi halde bilim ve teknolojiye ilerlemeden bahsedilemez. Kısaca eleştirel düşünme bilim ve teknolojiyi geliştiren unsurların başında gelir.

Örneğimize sunduğumuz S35 kodlu değerlendirme kategorisindeki “eleştirel düşünmenin çocuklara öğretilmesi bilim ve teknolojiyi nasıl etkiler?” değişkenine %74,2 iki ile eleştirel düşünme bilim ve teknolojiyi geliştirir, %16,5 ile eleştirel düşünme bilim ve teknolojiyi çıkmaza sokar, %4,1 ile eleştirel düşünme bilim ve teknolojiye etki etmez, %5,2 ile eleştirel düşünmenin bilim ve teknoloji ile ilgisi yoktur cevapları verilmiştir. Bu değişkene üç kişi de cevap vermemiştir.

Tablo 2.31. Eleştirel Düşünmenin Çocuklara Öğretilmesi Bilim Ve Teknolojiyi Nasıl Etkiler? Değişkenine İlişkin Dağılım

S35

Değer Etiketleri	Değer Sırası	Frekans	Yüzde	G.Yüzde	Y.Yüzde
bilim ve teknolojiyi	1	72	72,0	74,2	74,2
çıkmaza sokar	2	16	16,0	16,5	90,7
etki etmez	3	4	4,0	4,1	94,8
eleştirel düşünmenin	4	5	5,0	5,2	100,0
cevap yok		3	3,0	Geçersiz	
	Toplam	100	100,0	100,0	

2.10. Veri Çözümleme Teknikleri

Eğitimde eleştirel düşünme konusu, yüksek lisans ders döneminde tanıştığım bir konu idi. Konu benim için önemli ve aynı zamanda ilginç bir konuydu. Zira içinde bulunduğumuz eğitim süreçleri ezbercilikle itham ediliyordu. Danışmanımla yaptığımız görüşme sonucu konuda tez hazırlamaya karar verdik . Bu kararın ardından konun çok geniş boyutlu olduğunu fark ederek, konuyu daraltmamız gerektiğine karar verdik. Ve konuyu “öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi nedir” sorusu ile sınırlandırarak araştırmaya karar verdik.

Araştırma için yerli ve yabancı kaynaklardan literatür taraması yapılmıştır. Bu amaçla doğrudan kütüphanelere ve İnternet verilerine başvurulmuştur. Elde edilen kitap, makale ve dergiler tek tek taranarak değerlendirmeye alınmıştır. Ayrıca gözlem ve görüşme yoluyla öğretmenlerin öğrencilerine olan tutumları analiz edilmiştir.

Araştırmada ileri sürdüğümüz hipotezleri test etmek üzere likert ölçeğine uygun bir form oluşturularak ankette kullanılmıştır. Anketimizde bağımsız değişkenler ve bağımlı değişkenler olarak iki ana bölüm uygulanmıştır. Cinsiyet, yaş ve mezuniyet değişkenleri bağımsız değişkenlerdir. Otuz yedi soruluk anket Formu de bağımlı değişkenlerdir.

Bağımlı değişkenler olarak öğretmenler üzerinde uyguladığımız bu otuz yedi sorunu 14 tanesi doğrudan öğretmen tutumları olarak, 4 tanesi bilgi yoklaması olarak, 8 tanesi gözlem olarak ve 11 tanesi de değerlendirme olarak tasnif edebileceğimiz, öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olan etkisini tespit etmeye dönük sorulardır.

Soruların seçenekleri olarak “her zaman, çoğunlukla, ara sıra, hiç” şeklinde ya da “tamamen, genellikle, bazen, hiç” şeklinde tasnif yapılmıştır. Bir kısım sorularda ise çoktan seçmeli cevap seçenekleri uygulanmıştır.

Yüz öğretmen üzerinde uyguladığımız bu anket formları bilgisayarda, SPSS for MS WINDOWS Release 6,0 programıyla değerlendirilmiştir. Bu programda bağımsız

değişkenler, bağımlı değişkenler ile bağımlı değişkenlerden doğrudan tutum soruları ile bilgi, gözlem ve değerlendirme soruları arasındaki ilişkinin anlam düzeyi Ki kare (X^2) dağılımı yöntemi ile tespit edilmiştir.

Anket uygulamasında sorulan soruların cevap ve seçeneklerine ilişkin yüzdeler tablolar araştırmanın veriler kısmında gösterilmiştir. Gene bu tablolarda cevapsız sorular göz önüne alınarak geçerli yüzdeler saptanmıştır. Ayrıca ki kare dağılımından, örneklem büyüklüğünden ve kontenjans tablosundaki sıra ve sütunların sayısına bağlı olan sakıncalardan kurtulmak için Pearson (C) katsayısı ile test edilerek araştırmanın bulgular bölümündeki tablolarda gösterilmiştir.

Ki Kare test bağımsızlık testini verir. Hipotezlerimizin onaylayıp onaylanmadığına karar vermek için Ki Kare testi kullanılmıştır. Bulunan Ki Kare (Pearson)değerinin anlamlı olup olmadığı Ki Kare tablosu aracılığı ile tespit edilmeye çalışılır. Ki Kare değerinin belli aralıktaki serbestlik derecesi esas alınarak tablodaki anlamlılık düzeyi tespit edilir. Şayet ilgili serbestlik derecesindeki Bulunan Ki Kare (Pearson)değeri ile Tablodaki (0,05) Ki Kare değerinden küçük olursa H_0 Hipotezi, yani guruplar arasında belli bir konudaki merkezi eğilimin eşitliği kabul edilir ve ilişkinin varlığı ret edilir. Fakat Bulunan Ki Kare (Pearson)değeri Tablodaki (0,05) Ki Kare değerinden büyük olursa H_0 hipotezinin reddi ve ilişkinin varlığı kabul edilir.

2.11. Öğretmenlerin Öğrencilere Karşı Tutumları

Öğretmenlerin sınıfta bulunma gerekçeleri belirlenen konu, amaç ve yöntemler doğrultusunda öğretim ve eğitim yapmaktır. Öğretmenlerin bu noktadaki hareket alanları kanun, yönetmelik ve tüzüklerde belirlenmiştir.

Öğretmenin hareket alanının sınırlı olmasına karşın, öğretmenlerin öğrencilerine karşı tutumları farklı farklı olmaktadır. Bu farkın sebepleri; öğretmenlerin kişiliklerinin, konu ve yöntemleri yorumlama ve uygulamalarının, yaşlarının, cinsiyetlerinin, içinde buldukları çevrelerinin, hayat görüşlerinin ve eğitim düzeylerinin farklı olmasından kaynaklanır.

Sert mizaçlı bir öğretmen ile yumuşak mizaçlı bir öğretmenin öğrenciye yaklaşımları farklıdır. Eğitim-öğretim yöntemlerinden biri olan anlatma (takrir) yöntemini bir öğretmen konuyu öğrencinin anlatması, bir diğer öğretmen konuyu kendinin anlatması olarak yorumlayabilir. Bir konunun anlatılmasında genç bir öğretmen ile tecrübeli bir öğretmen arasında farklılık gösterebilir. Bir bayan öğretmen ile, bir bay öğretmenin yanlış yapan bir öğrenciye yaklaşımları farklı olabilir. Şehir kültürü ile yetişmiş bir öğretmen ile kırsal kültürü teneffüs etmiş bir öğretmenin konu ve yöntemi algılamaları ve öğrenciye yaklaşımları farklı olabilmektedir. Ayrıca her öğretmen kendi hayat görüşü doğrultusunda öğrenciye etki eder. Gene ön lisans düzeyinde bir eğitime sahip olan bir öğretmen ile, lisans düzeyinde bir eğitim almış öğretmenin gerek bilgi donanımı ve gerekse formasyonu farklı olabilecektir. Bütün bu örneklendirmeleri ve farklılıkları çoğaltmak mümkündür. Ancak konumuz gereği bu ayrıntılara girmeye gerek yoktur.

Bizim üzerinde duracağımız öğretmenlerin öğrencilere yönelirken takındıkları tutumlarıdır. Yukarıdaki zikredilen farklılıklar birer süreç mesabesinde. Tutum ise bu süreçlerin öğretmen davranışı itibarıyla bir sonuçtur. Her ne kadar öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumları farklı farklı olsa da ana hatlarıyla öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumları dört şekilde görünüm arz etmektedir. Bunlar; otoriter öğretmen tutumları, aşırı hoşgörülü öğretmen tutumları, dengesiz ve kararsız (tutarsız) öğretmen tutumları ve güven verici öğretmen tutumları şeklindedir. Bu tutumların özelliklerini ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini ilerde ele alınacaktır. Ancak şimdi; öğretmenler sınıfta hangi öğrenci tipleri ile karşılaşmaktadırlar? Sorusuna cevap arayalım. Zira öğrenci tipleri ve bu tiplerin özellikleri de öğretmenleri etkileyen ya da başka bir ifade ile öğretmen tutumlarını etkileyen bir başka unsurdur.

2.12. Sınıf İçinde Öğrenci Özellikleri ve Öğretmen Tutumları

Okulda öğrencilerin genelde sahip oldukları özellikler de öğretmen tutumlarına etki etmektedir. Öğrencilerin özellikleri zekaya aileden ve çevreden edinilen alışkanlıklara, ilgi, algı ve dikkate göre görünüm kazanmaktadırlar. Bu faktörlerden yola çıkarak sınıf içerisinde öğretmenin tanımlaması ile şu tip öğrencilerle karşılaşmaktadır;

- 1.Yaramaz öğrenci tipi,
- 2.Uslu öğrenci tipi,
- 3.Dikkatli (zeki) öğrenci tipi,
- 4.Dikkatsiz (tembel) öğrenci tipi,
- 5.Kozmopolit öğrenci tipi,

Bu sınıflandırma öğretmenin otoriter olmasında da değişiklik arz etmektedir. Gene bu sınıflandırmaya karşı birkaç öğrenci tipinin özelliklerini üzerinde barındıran –ki biz buna kozmopolit öğrenci tipi diyoruz- öğrenci tipleri de bulunmaktadır.

Çocuğu yaramazlığa ya da uyumsuzluğa yönlendiren sebepler olarak akademik yetersizlik, etkileşim ve sosyal beceri düzeyinin düşük olması, yalnızlık hissi ile sosyal doyumsuzluk içinde olması ve okula çeşitli nedenlerle antipati duyulması zikredilebilir. Bu sebeplere çocuğun maddi ve manevi ihtiyaçlarının karşılanmamasını da ekleyebiliriz. Bu sebepler çocukta öç alma, sinirlilik, saldırganlık güç arama kullanma gibi sonuçlar doğuracağı gibi aynı sebepler tepkisizliğe, içine kapanıklığa da sebep olabilmektedir (Başar, 1990:110).

2.13. Öğretmen Tutumlarının Çocuğun Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi

Öğretmen genelde sınıf içerisinde öğrencilerle olan ilişkilerin aktörü ve yönetmenidir. Öğrencilerin bu noktada öğretmene karşı tutumları her ne kadar farklılık arz etse de genelde öğretmenin tutumlarına göre şekil kazanmaktadır.

Okul ortamında öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini öğrencinin duygu ve düşünce hayatının değişmesine etki eder. Eğitim faaliyetleri ile öğrenci davranışları şekillendirilir, oluşturulur veya değiştirilir. Eğitim, öğretim işinin bir sonucudur. Bununla birlikte her öğretim eğitsel sonuçlar doğurmayabilir. Öğretmen eğitim ve öğretiminden birinden birini tercih etmek yerine öğrencinin özelliğine ve ihtiyacına göre dengeli bir şekilde götürmek zorundadır. Hatta öğretimden önce eğitimin ön plana çıkarılması öğrencinin kişilik gelişimi açısından daha önemlidir. Ama ne kazık ki bunun

ve ... ile ... Bu ...
gören bir öğrenci öğretmenine karşı saygılı, dinlerken dikkatli, isteklere duyarlı, sempati besleyerek örnek alma yoluna gidecektir. Bu sayede ne yaptığını bilen biri olarak yetişecektir. Bu biraz da öğretmenin neyi niçin yaptığını öğrencilere izah etmesine bağlı olacaktır.

Bunun aksi tutum ve davranışların renk verdiği öğretmen-öğrenci münasebetleri soğuk, tek düze, buyurgan ve etkileşimsiz olacaktır. Bu doğrultuda öğrenci korkak, asi, içine kapanık ya da kaypak karakterlere bürünebilecektir. Dahası özgüveni olmayan, başkalarına saygısız ve duyarsız yerine göre bencil ve uyumsuz bireyler bu sayede yetişmiş olacaktır.

Öğrenci münasebetlerinde hangi tip öğretmen tutumu öğrenciyi ve onun eleştirel düşünme becerisini nasıl etkileyecektir? Sorusuna gerek bu alandaki yazılı kaynaklar ile ve gerekse içinde bulunduğumuz formal eğitim ortamındaki tecrübelerimize dayanarak cevap vermeye çalışalım

2.13.1. Otoriter Öğretmen Tutumunun Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi

Otoriter ya da baskıcı diye adlandırdığımız öğretmenler tutumları ile sınıfta korku kaynağı haline gelirler. Öğrenci öğretmenden daima korkar ve kaygı duyar. Zira öğretmen adeta bir amir gibi tehditkar davranır ve şiddet uygular. Öğretmen sizleri,

davranışları, giyimi ve görünümü ile kaba ve gelişi güzeldir. Öğrencisi ile iletişimi buyurgan ve tek boyutludur. Yani öğrencisi ile iletişimi aslında yoktur. Bireysel farklılıklar, yetersiz öğrenci başarıları dikkate alınmaz ve azarlama sebebi sayılır. Bu şekilde baskıcı tutumlar öğretmenin yetiştiği aile ve çevresinde karşılaştığı psikolojik, sosyolojik ve ekonomik sıkıntılardan kaynaklanabilir.

Otoriter öğretmen tutumuna muhatap olan bir öğrenci her şeyden önce korku ve kaygıyı öğrenir. Okula ve eğitime karşı antipati oluşur. Kişilik gelişimi açısından güven zedelemesi ve hatta özgüvensizlik, çekingenlik, siliklik, içine kapanıklık gibi bozuk davranışlar kazanabilir. Böyle bir öğrenci kolayca başkalarının etkisinde kalır. Ya da toplumda öğretmeninden gördüğü davranışları uygulayarak uyumsuz bir birey olur. Böyle öğrenciler asla herhangi bir olay, olgu ya da kişiyi hiçbir şekilde eleştiremezler. Dahası böyle bir şeyin gerekliliğine inanmadıkları gibi böyle davrananlara karşı da sert tavır alırlar. Otoriter öğretmen tutumu öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine en olumsuz darbeyi vuran ve bu becerileri yok eden tutumdur.

2.13.2. Aşırı Hoşgörülü Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi

Öğretmen öğrencisine olması gereğinden fazla güven duyup onlara aşırı bir inisiyatif sağlamış ve sınıfta öğretmenin herhangi bir ağırlığı ve otoritesi yoksa böyle bir öğretmen, aşırı hoşgörülü öğretmen demektir. Böyle sınıflarda disiplin sağlanamaz, öğrenci dersine çalışır veya çalışmaz, ödevini yapar veya yapmaz bunları kendi inisiyatifinde kontrol eder. Öğretmen fonksiyonel olmadığından ve bu çağda öğrenci kendine yetemeyeceğinden bir başı boşluk ve başı bozukluk vardır. Öğretmen hoşgörüyü öğrencinin yanlış davranışını görmezden gelme şeklinde uygular. Aşırı hoşgörülü öğretmenin bu tutumuna kaynak olarak öğrenciyi aşırı koruma ve gözetme, öğrencinin büyütülmesi anlayışları ya da öğretmende formasyon yetersizliği ya da psikolojik bozukluklar ve çeşitli sosyo-ekonomik statüsü gittikçe kaybolan öğretmenlerde ne yazık ki bu tutumlar da görülmektedir.

Bu tip bir öğretmen yeterli olan bilgisine sahip olmakla beraber alanındaki yeni gelişmeleri takip eder. Öğrencisine cesaret aşılar, güven verir, sınıf içinde ve dışında arkadaş gibi davranır. Sistemli ve tutarlıdır. Nerede ne yapacağını bilir.

Öğretmen; yerine göre esnek, yerine göre kararlı, ödülü benimseyen, öğrencilerine ayırimsız sevgi duyan ve adil davranan, konuşması açık ve anlaşılır, öğrencisini dinleyen ve anlayan, bu noktada sıhhatli bir iletişime sahip olan, beklentilerini öğrencilerine izah eden birisidir. Ayrıca öğretmen öğretmenin görünüşü ve davranışı, öğrenci üzerinde etkili olur. Öğrenciler onun konuşmasından, yürüyüşünden, giyinişinden örnek alıp aynısını yapmaya çalışma eğiliminde olurlar. Bu durum öğretmenin eğitim amaçlarına uygun davranması gerekir (Başar, 1999: 116). Öğretmenin güven verici ve hoşgörülü tutumlara sahip olup olmadığı şu formdaki soruların “evet” ya da “hayır” diye cevaplaması ile test edebiliriz. Lemlech’in yönetsel yeterliliği belirlemek üzere hazırladığı form şöyledir (Lemlech, 1988: 278).

- 1.Öğrenci dikkatini artırabiliyor mu?
- 2.Derste ilgi uyandırabiliyor mu?
- 3.Düşünceyi esas alabiliyor mu?
- 4.Uygun araç sağlayıp kullanabiliyor mu?
- 5.Değişik yeterlik düzeylerinde etkinlik sağlıyor mu?
- 6.Bireysel öğretim yapıyor mu?
- 7.Dersi öğrenci gereksinimlerine göre ayarlayabiliyor mu?
- 8.Etkinliklerin hızı öğrencileri hızlandıracak şekilde mi?
- 9.Öğrencileri yaratıcılığa cesaretlendirebiliyor mu?
- 10.Uygun pekiştiriciler sağlayabiliyor mu?
- 11.Amaçları öğrencilere açıklıyor mu?
- 12.Çeşitli veriler kullanılarak, ihtiyaçları belirleyebiliyor mu?
- 13.Bireysel amaç koymaya cesaretlendiriyor mu?
- 14.Çeşitli düşünce düzeylerinde sorular soruyor mu?
- 15.Ders sonunda öğrenci gelişimini değerlendirebiliyor mu? (Başar, 1999: 91).

Bu formdaki soruların hepsinin yada ağırlıklı çoğunun evetlenmesinin muhatabı olan bir öğretmen, öğrencilerin eleştirel düşünmeye sevk eden, bu yönde becerilerinin gelişmesini sağlayan tutumlara sahip bir öğretmendir. Genel eğitim anlamında olduğu gibi öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin oluşması, gelişmesi ve öğretilmesi açısından da müspet bir modeldir. Öğretmen bu tutumları ile ailenin de katılımını ve işbirliğini sağlayarak bulunduğu eğitim ve öğretim ortamını adeta hür düşünce mektebi haline sokar. Bu sayede kendi ayakları üzerinde durabilen, bilimsel düşünme yöntemlerine yatkın, kişiliğini tamamlamış, kendine güven, eleştirel düşünme yeteneği gelişmiş bireyler geliştirmiş olur.



3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Cinsiyet değişkeni ile Bağımlı Değişkenler Arasındaki İlişki

Tablo 3.1. Cinsiyet Değişkeni ile Bağımlı Değişkenler Arasındaki İlişki

	Değişkeni.	Bulunan Ki Kare (Pearson)	Serbeslik Der.	Ki Kare (0,05)	Anlam Düzeyi
TUTUM	D1-S1	2,37471	3	7,81	0,49836
	D1-S2	1,82109	3	7,81	0,6103
	D1-S25	3,2564	3	7,81	0,35376
	D1-S7	4,87573	3	7,81	0,18113
	D1-S16	0,7599	2	5,99	0,6839
	D1-S17	1,06027	2	5,99	0,58852
	D1-S21	0,4223	2	5,99	0,80965
	D1-S23	5,43134	2	5,99	0,06616
	D1-S24	3,35513	3	7,81	0,34004
	D1-S19	1,01409	3	7,81	0,79784
	D1-S10	2,3582	2	5,99	0,30756
	D1-S11	2,01116	3	7,81	0,57009
	D1-S13	1,74645	3	7,81	0,62666
	D1-S14	3,63731	3	7,81	0,30339
BİLGİ	D1-S27	1,59933	4	9,48	0,80891
	D1-S6	6,01364	3	7,81	0,11095
	D1-S29	0,55396	3	7,81	0,90689
	D1-S31	2,70428	3	7,81	0,4395
GÖZLEM	D1-S12	3,19136	3	7,81	0,36305
	D1-S20	2,73883	3	7,81	0,43367
	D1-S9	0,58465	2	5,99	0,7465
	D1-S15	2,49267	3	7,81	0,47662
	D1-S36	9,32503	4	9,48	0,05347
	D1-S18	2,88652	3	7,81	0,40945
	D1-S32	3,89285	3	7,81	0,27327
D1-S37	2,94843	3	7,81	0,39964	
DEĞERLENDİRME	D1-S30	0,19241	3	7,81	0,97881
	D1-S22	4,71872	3	7,81	0,19359
	D1-S26	0,83657	2	5,99	0,63818
	D1-S28	0,87841	3	7,81	0,83063
	D1-S35	6,21872	3	7,81	0,19144
	D1-S3	2,75707	2	5,99	0,25195
	D1-S4	2,75825	3	7,81	0,43042
	D1-S5	1,72252	3	7,81	0,6319
	D1-S33	0,63441	3	7,81	0,88851
	D1-S34	0,88358	3	7,81	0,82939
	D1-S8	5,68826	3	7,81	0,1278

Cinsiyet değişkeni ile bağımlı değişkenlere arasındaki anlam düzeyi sonuçlarına baktığımızda hemen tüm rakamların 0,05'ten büyük olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunu göre öğretmenlerin cinsiyetleri ile tutum, gözlem, bilgi ve değerlendirme düzeyinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkileri söz konusu değildir. Buna karşın Kula, mesleki tatminle cinsiyetin ilişkisini ele aldığı ve öğretmenler üzerinde uyguladığı araştırmasında kadınların erkeklere oranla mesleki tatmin düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır (Kula, 1999: 85). Hatta bu yüzden kadınların öğretmenlik mesleğine teşvik edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

3.2. Yaş Değişkeni İle Bağımlı Değişkenler Arası İlişi

Bağımsız değişkenlerden yaş değişkeni ile bağımlı değiştenler arasından bazıları ile anlam değeri yüksek olan ilişi düzeyi gözlenmiştir. Bağımlı değişkenlerden öğrencilerin kendi başlarına kaldıkları zaman etkisinde buldukları çevreden daha geniş ve çok daha ideal bir çevre oluşturma gücü kazandırabiliyor musunuz" şeklindeki değişkenle yaş değişkeni arasında anlam düzeyi 0,00648 olarak bulunmuştur. $0,05 > 0,00648$ olduğundan bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişi olduğu ortaya çıkmaktadır.

Çocuğun kendini içinde bulacağı ve düşünmeyi uyaran gerçekçi problemler sunabilme değişkeni, ile yaş değişkenlerinin rakamsal olarak anlam düzeyi 0,03175 olarak gözlenmiştir. Bu sonucun 0,05'ten küçük olması yaş değişkeni ile bu bağımlı değişken arasında anlamlı bir ilişi olduğu ortaya çıkmıştır.

Müfredattaki bilgi ve yöntemlerin proje geliştirmeye yöneltip yöneltmemesi ile ilgili bağımlı değişken ile yaş değişkeninin arasındaki anlam düzeyi 0,00794 olarak çıkmıştır. Bu rakam 0,05'ten küçük olduğu için ilişi düzeyi (varlığı) yüksektir. Öğretmenlerimiz bu anlamda mevcut bilgi ve yöntemlerin proje geliştirmede yetersiz kaldığını bu sonuç ile elde ettiğimiz yüzdeler dilimlerde de bazen ve hiç cevaplarını veren %60'ı geçtiği görülmektedir.

Tablo 3.2. Yaş Değişkeni İle Bağımlı Değişkenler Arası İlişki

	Değişkeni.	Bulunan Ki Kare (Pearson)	Serbeslik Der.	Ki Kare (0,05)	Anlam Düzeyi
TUTUM	D2-S1	17,90438	6	12,59	0,00648
	D2-S2	6,81626	6	12,59	0,33817
	D2-S25	5,28766	6	12,59	0,50748
	D2-S7	13,81715	6	12,59	0,03175
	D2-S16	6,92379	4	9,48	0,13997
	D2-S17	0,27307	4	9,48	0,99149
	D2-S21	5,23545	4	9,48	0,26398
	D2-S23	3,94515	4	9,48	0,41348
	D2-S24	4,71115	6	12,59	0,58136
	D2-S19	12,3262	6	12,59	0,05507
	D2-S10	7,69825	4	9,48	0,10328
	D2-S11	4,66544	6	12,59	0,58738
	D2-S13	7,30002	6	12,59	0,29399
	D2-S14	6,5087	6	12,59	0,36868
BİLGİ	D2-S27	12,80818	8	15,5	0,11862
	D2-S6	17,39397	6	12,59	0,00794
	D2-S29	2,40974	6	12,59	0,87843
	D2-S31	3,5567	6	12,59	0,73641
GÖZLEM	D2-S12	17,74715	6	12,59	0,0069
	D2-S20	3,77516	6	12,59	0,70707
	D2-S9	2,52148	4	9,48	0,64079
	D2-S15	10,74509	6	12,59	0,09658
	D2-S36	20,72195	8	15,5	0,00792
	D2-S18	8,10145	6	12,59	0,232076
	D2-S32	9,17161	6	12,59	0,16415
	D2-S37	11,40438	6	12,59	0,07665
DEĞERLENDİRME	D2-S30	14,01935	6	12,59	0,02942
	D2-S22	14,03197	6	12,59	0,02928
	D2-S26	2,7814	4	9,48	0,59505
	D2-S28	2,46794	6	12,59	0,87204
	D2-S35	8,93916	6	12,59	0,17703
	D2-S3	4,01809	4	9,48	0,40356
	D2-S4	4,71955	6	12,59	0,58025
	D2-S5	13,45961	6	12,59	0,03629
	D2-S33	6,95913	6	12,59	0,32464
	D2-S34	1,86394	6	12,59	0,93178
	D2-S8	7,41157	6	12,59	0,28446

Öğrencilerin öğretmen dahil başkalarının görüşlerine tutarlı ve sürekli eleştiri getirme değişkeni ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur. Zira bu iki değişken arasında anlam düzeyi 0,0069 olarak çıkmış ve bunun da 0,05'ten küçük olduğu gözlenmiştir. Özellikle ileri yaş gurubuna mensup öğretmenler genç öğretmenlere nazaran öğrencileri daha objektif değerlendirdikleri görülmüştür. En yüksek yüzdelik etkileşimi 41-50 yaş gurubu ile bazen öğrencilerimiz öğretmene ve öğrencilere karşı sürekli ve tutarlı eleştiriler getirmektedir diyenler olarak %18'dir.

Öğrencilerin daha çok eğitimin hangi yönünü eleştirmelerine dair değişkenle yaş değişkeni arasında da anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Etkileşimli karşılaştırmada en yüksek yüzdelik dilimli %19 ile 41-50 yaş gurubunun müfredat seçeneğinin daha çok öğrenciler tarafından eleştirildiği gözlenmiştir. Zaten öğretmenlerimizin %43,3'ü öğrencilerin müfredatı eleştirdiklerini kabul etmektedirler. Bu iki değişken arasındaki anlam düzeyi 0,00792'dir bu rakamın da 0,05'ten küçük olduğu gözlenmiştir.

Öğretmenlerimiz mevcut eğitim ortamındaki rollerini %36'lık bir çoğunluk oranı ile rehber şeklinde tanımlamaktadır. "Rehber" rolü tanımlamasında bulunanlar ile etkileşim yüzdesi en yüksek yaş gurubu %16 ile 41-50 yaş gurubudur. Sonuç bu gurubunun öğretmenlik mesleğini diğerlerine oranla daha çok içselleştirdiğinin göstergesidir. Bu iki değişken arasında anlam düzeyi 0,02942 olarak çıkmıştır. $0,02942 < 0,05$ olduğundan değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu kesin olarak söylenebilir.

Sınıfta eleştirel ortamı oluşturmada hiçbir engelin olmaması gerekir. Fakat öğretmenlerimize sunduğumuz bu yöndeki değişkene özellikle orta ve ileri yaş düzeyine sahip olanlar tamamen ve genellikle cevaplarını vererek %50'lik bir oranda engellendiklerini söylemektedirler. Yaş değişkeni ile sınıfta eleştirel düşünme ortamı oluşturmada engellenme değişkenlerinin anlam düzeyi 0,02928 olarak çıkmıştır. $0,02928 < 0,05$ olduğundan arada anlamlı bir ilişkinin varlığında söz edilebilir.

Son olarak yaş değişkeni ile öğretmenlerimizin mevcut bilgi ve yöntemleri özgürlükçü buluyor musunuz değişkeni arasında da anlam düzeyi 0,03629 ile yüksek çıkmıştır. $0,03629 < 0,05$ olduğundan aradaki ilişki etkin ve anlamlıdır. Buna göre

öğretmenlerimizin %59,2'si bazen ve hiç kategorilerin işaretlemişlerdir ki bunların çoğunluğu da 41-50 yaş gurubu mensubu öğretmenlerdir.

Yaş değişkeni ile tutum, bilgi, gözlem ve değerlendirme düzeyindeki bu anlamlı ilişkiler “öğretmenlerin yaşları ile tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır” şeklindeki hipotezimizi doğrulamaktadır. Bu anlamda tecrübenin yüksek olması öğretmenlerin öğrencilere olan tutumlarını müspet yönde etkilemektedir.

3.3. Mezuniyet Değişkeni Ve Bağımlı Değişkenler İlişkisi

Mezuniyet değişkeni ile bağımlı değişkenlerin hemen hemen yarısı ile anlamlı olduğu tablo de görülmektedir. Bunların da çoğunluğu tutum ve değerlendirme nitelikli değişkenlerdir.

Öğrencileri birbirleri ile tartıştıracak yöntemler kullanabilme değişkeni ile mezuniyet değişkeninin anlam düzeyi 0,00692 şeklinde çıkmıştır. Mezuniyet değişkeni ile bu değişken arasındaki ilişki anlamlıdır. Çünkü $0,00692 < 0,05$ 'tir burada bu iki değişkenin etkileşimli kategorilerinde en yüksek yüzdeyi “eğitim fakültesi” mezunları ile “çoğunlukla” cevabını verenler almıştır. Ayrıca “ön lisans” ve Fen Edebiyat fakültesi mezunlarının da bu yönde oldukça tercihleri olduğu söylenebilir.

Sınıf içerisinde öğretmenin öğrencileri eleştirmesi değişkeni ilk mezuniyet değişkeni arasındaki anlam düzeyi 0,02213 olarak çıkmıştır. Bu rakam da $0,05$ 'ten küçük olduğu için arada anlamlı bir ilişkinin olduğu sabittir.

Buradaki bağımlı değişkene cevap olarak genel eğilim sınıf içerisinde öğrencileri eleştirmiyorum ya da ara sıra eleştiriyorum şeklindedir.

Öğrenciye karşı hiçbir kaygı gütmeyen toleranslı davranma değişkeni ile mezuniyet değişkeni arasında anlam düzeyinin 0,01791'lik ilişkisi olduğu gözlenmiştir. $0,01791 < 0,05$ olduğundan aradaki ilişki anlamlıdır.

Etkileşimli olarak AÖF mezunlarının %13'lük her zaman cevapları ile en yüksek düzeyi aldıkları gözlenmiştir. Öğrencilere karşı ısrarla kendi söylediklerini savunma değişkeni ile mezuniyet değişkeninde anlam düzeyi 0,02685 olarak çıkmıştır. %40 ile çoğunlukla cevabı verilmiştir en büyük yüzdeler dilim olarak.

Mezun olunan okul olarak da %31,5 ile Eğitim Fakültesi cevap verilmiştir. "Çoğunlukla" tercihini etkileşimli olarak %57,1 ile en çok AÖF mezunları tercih etmişlerdir. Öğretmen hata yapabileceğini kabul etmeli ancak bu sınıf içerisinde onun otoritesini sarmayacak düzeyde olmalıdır. Bu sınıf düzeni açısından gereklidir. Neticede $0,02385 < 0,05$ olduğundan bu değişkenler arası ilişki anlamlıdır.

Müfredattaki gerekli gördüğünüz yerde değişiklik yapabilme değişkenine %62'lik her zaman cevabı ile etkileşimli yüzde AÖF mezunları gelmektedirler. Bu iki değişken arasındaki anlam düzeyi 0,02699 olarak 0,05'ten küçüktür. Dolayısı ile aralarında anlamlı bir ilişki istatistiksel olarak söylenebilir.

Bilgi düzeyinde genelde eleştirel düşünme ortamı oluşturmada engelle karşılaşma değişkeni ile müfredattaki bilgi ve yöntemlerin proje geliştirmeye yöneltebilirliğine ilişkin değişkenlerinin mezuniyet değişkeni ile olan anlam düzeyi sırası ile $0,00509 < 0,05$ ve $0,00004 < 0,05$ olarak çıktığından değişkenler arası anlamlı ilişki olduğu söylenebilir. Öğretmenlerimiz genelde kendilerini engelleniyor gördüklerini, aynı zamanda müfredatın proje geliştirmeye yeterince elverişli olmadığı kanaatini taşıdıkları ortaya çıkmaktadır.

Bu kategoride ayrıca öğrencilerin bilgileri daha çok hangi tip öğrenme metodu ile aldığı değişkeni ile mezuniyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır. Zira aradaki anlam düzeyi 0,00588'dir. Bu da 0,05'ten küçüktür. Bu ilişkide etkileşimli olarak %14 ile Eğitim Fakültesi mezunları öğrencilerimiz bilgileri yaparak alıyor demektedirler.

Gözlem kategorisinde mezuniyet değişkeni ile iki bağımlı değişken arasında ilişki gözlenmiştir. Bunlardan ilki öğrencilerin başkalarına tutarlı eleştiri getirebilme değişkeni ve anlam düzeyi 0,1384'tür. İkinci ise buna benzer öğrencilerin doğru kabul

ettikleri görüşlerini sonuna kadar savunma değişkeni ve anlam düzeyi 0,1818'dir. Bu sonuçlar 0,05'ten küçük oldukları için mezuniyet ile bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Değerlendirme kategorisinde mezuniyet değişkeni ile altı bağımlı değişken arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu gözlenmektedir. Öğretmenlerimiz eleştirel bakış açısını değerlendirme değişkeni %52'lik bir oranla doğruya ulaşmanın tek yolu cevabını vermişlerdir. Bu cevap içerisinde de daha çok Eğitim Fakültesi mezunlarının %31,5 oranla katkısı vardır. Bu iki cevabın etkileşimli yüzdesi de %20 olarak en yüksektir.

Mezuniyet değişkeni ile öğretmenlerin eleştirel bakış açısını değerlendirmeleri değişkeni arasında anlam düzeyi 0,03541 olan anlamlı bir ilişki vardır. Çünkü bu oran 0,05'ten küçüktür.

Eleştirel düşünmenin öğretilmesi bilim ve teknolojiyi nasıl etkileyeceğine etkin değişken ile mezuniyet arasında da 0,01033 ile anlamlı ilişki olduğu gözlenmektedir. Öğretmenlerimizin %74,7'si eleştirel düşünmenin bilim ve teknolojiyi olumlu yönde etkileyeceğini söylemişlerdir. Burada mezun olan bütün okul guruplarının yüksek oranda bu cevaba katılmaları bu ilişkinin kuvvetli olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu sonuç "eleştirel düşünme bilim ve teknolojiyi olumlu etkiler" hipotezimizi doğrulamaktadır.

Müfredattaki bilgi ve yöntemlerin bu düşündürücülüğü değişkeni ile mezuniyet değişkeni arasında 0,00018'lik yüksek bir anlam düzeyi ile ilişkinin anlamlığı gözlenmiştir. Öğretmenlerimizin bütün mezuniyet farklılığına rağmen müfredat bilgi ve yöntemlerin "bazen" düşündürmeye sevk ettiği cevabında yoğunlaşmışlardır. Bu değişkene %15,4'lük bir kesim müfredatın "hiç" düşündürücü olmadığını belirtmektedirler.

Bir öncekine benzer olarak müfredattaki bilgileri özgürlükçü bulma değişkenine %60'a yakın kesim "bazen" ve "hiç" cevabını vermişlerdir. Bu cevapta bütün mezuniyet

Tablo 3.3. Mezuniyet Değişkeni Ve Bağımlı Değişkenler İlişkisi

	Değişkenl.	Bulunan Ki Kare (Pearson)	Serbeslik Der.	Ki Kare (0,05)	Anlam Düzeyi
TUTUM	D3-S1	26,94953	15	24,99	0,02915
	D3-S2	15,83399	15	24,99	0,39317
	D3-S25	12,72618	15	24,99	0,62344
	D3-S7	21,49735	15	24,99	0,12168
	D3-S16	8,17029	10	18,3	0,61221
	D3-S17	7,32695	10	18,3	0,69426
	D3-S21	9,56053	10	18,3	0,47986
	D3-S23	24,26982	10	18,3	0,00692
	D3-S24	12,43261	15	24,99	0,64603
	D3-S19	27,91184	15	24,99	0,02213
	D3-S10	21,49297	10	18,3	0,01791
	D3-S11	27,65164	15	24,99	0,02385
	D3-S13	20,24791	10	18,3	0,02699
	D3-S14	20,83979	15	24,99	0,14203
BİLGİ	D3-S27	39,93538	20	31,41	0,00509
	D3-S6	47,11768	15	24,99	0,00004
	D3-S29	21,02119	15	24,99	0,13615
	D3-S31	32,28963	15	24,99	0,00588
GÖZLEM	D3-S12	29,50475	15	24,99	0,01384
	D3-S20	11,4493	15	24,99	0,72014
	D3-S9	7,766	10	18,3	0,65168
	D3-S15	28,58466	15	24,99	0,01818
	D3-S36	17,84486	20	31,41	0,59763
	D3-S18	16,47958	15	24,99	0,35091
	D3-S32	20,36841	15	24,99	0,15825
	D3-S37	19,89537	15	24,99	0,17598
DEĞERLENDİRME	D3-S30	20,96573	15	24,99	0,13793
	D3-S22	17,24718	15	24,99	0,3043
	D3-S26	8,64219	10	18,3	0,56636
	D3-S28	26,25667	15	24,99	0,03541
	D3-S35	30,47236	15	24,99	0,01033
	D3-S3	42,62826	15	24,99	0,00018
	D3-S4	42,62826	15	24,99	0,00018
	D3-S5	51,78801	15	24,99	0,00001
	D3-S33	19,07253	15	24,99	0,21047
	D3-S34	13,70374	15	24,99	0,54811
	D3-S8	32,88531	15	24,99	0,00487

guruplarının yoğunlaştığı da gözlenmektedir. Ayrıca bu iki değişken arasındaki anlam düzeyi 0,00001 ile çok yüksek çıkmıştır. Dolayısı ile değişkenler arasında çok anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğretilen bilgilerin hayatta kullanılıp kullanılmayacağına dair değişken ile mezuniyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çünkü bu iki değişkenin anlam düzeyi 0,00487 olarak gözlenmiş ve $0,00487 < 0,05$ olduğu tespit edilmiştir. %41'lik ile genelde hayatta kullanılabileceği belirtilirken %9 ile bu bilgilerin hayatta karşılığının olmadığı cevapları verilmiştir.

Bizim araştırmamızda hipotezlerimizden birisi de “öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır” şeklinde idi. Yukarıdaki örneklerde olduğu gibi bizim bu tezimiz doğrulanmaktadır. Özellikle öğretmenlik formasyonunun verildiği lisans düzeyindeki eğitim ve fen-edebiyat fakültelerinden mezun olanların verdikleri cevaplar tezimizi destekler mahiyettedir.

3.4. Bağımlı Değişkenler Arasındaki İlişki

Burada doğrudan öğretmenlerin tutumlarını belirten sorularla, eleştirel düşünme de kendi anlayışları, sınıf ortamı, eğitim etmenleri ve müfredatta dönük bilgi, gözlem ve değerlendirme belirten değişkenlerinin ilişkilerini ele almış bulunuyoruz. Bu bir anlamda öğretmenlerimizin düşünceleri ile tutumları arasındaki tutarlılığı da bize gösterecektir.

3.4.1. Öğrencilere Kendilerine Daha İdeal Bir Çevre Yaratabilme Gücü Kazandırabilme S1 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenlerin İlişkisi

Bilgi düzeyinde bu değişkenle iki değişkenin anlamlı ilişkiye sahip olduğu gözlenmektedir. S6 kodlu değişken de müfredattaki bilgilerin proje geliştirmeye yöneltip yöneltmediğini sormuştuk. Bu değişkenimizin anlam düzeyi 0,00011 şeklindedir ve çok yüksektir. Bazen proje geliştirmeye yöneltiyor (%33,3) diyenlerle,

çoğunlukla öğrencilerimiz kendilerine daha ideal bir çevre kazandırabiliyor (%54,2) diyenlerin etkileşim yüzdesi diğer seçeneklerden daha fazladır ve %18'dir.

Eleştirel düşünme ortamı oluşturmada sınıf içerisinde öğretmeni engelleyen faktörlere ilişkin S27 kodlu değişken ile olan ilişkide anlam düzeyi 0,00123 çıkmıştır. Öğretmenlerimizin %42,7'si çoğunlukla müfredat tarafından engellendiklerini düşünmektedirler. 0,00123 ve 0,00011 rakamları 0,05'ten çok küçük oldukları için değişkenler arasında kuvvetli ilişki vardır.

Gözlem basamağında da dört değişkenimizle ilişki söz konusudur.

Öğrencilerimizin doğru olduğuna inandıkları görüş ve düşüncelerini sonuna kadar savunabilme şeklindeki S15 değişkenine 'çoğunlukla' ve 'tamamen' cevaplarında yoğunlaşmışlardır. Bu iki kategorinin etkileşimi %23'tür. Anlam düzeyi 0,00296 olarak 0,05'ten küçüktür, ilişki anlamlıdır.

Öğretmeninden sürekli azar işiten ileri bir öğrenci eğitime küsebilme S18 kodlu değişkenleri öğretmenlerimizin bazen cevabında %48'lik bir oranla hemfikir olduklarını görüyoruz. Tutum, değişkeninin de göz önüne aldığımızda çoğunlukla ve bazen cevaplarının etkileşimi %32'dir. Aralarındaki anlam düzeyi $0,00095 < 0,05$ olduğundan anlamlı bir ilişki vardır.

Yetiştirilen öğrenci tipine ilişkin S32 değişkenine %42 ile yaratıcı ve özgür bir insan cevabını, çoğunlukla tutum cevabı ile desteklemişlerdir. Dolayısı ile bu iki değişkenlerin anlam düzeyi 0,00461 şeklindedir ve 0,05'ten küçük olduğundan manidardır.

Öğretmenlerin müfredatı engel olarak gördükleri sonucunu S36 değişkenindeki çocukların eğitimin en çok eleştirdikleri boyutun %43,8 ile müfredat olduğu sonucu desteklemektedir. Bu durumda baştaki tutum değişkeni ile bu değişken arasındaki anlam düzeyi 0,00031 şeklindedir ve 0,05'ten küçük olduğundan anlamlıdır.

Tablo 3.4. Öğrencilere Kendilerine Daha İdeal Bir Çevre Yaratabilme Gücü Kazandırabilme S1 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenlerin İlişkisi

	Değişkenl.	Bulunan Ki Kare (Pearson)	Serbeslik Der.	Ki Kare (0,05)	Anlam Düzeyi
BİLGİ	S1-S27	32,33553	12	21,02	0,00123
	S1-S6	33,45559	9	16,91	0,00011
	S1-S29	11,90121	9	16,91	0,21894
	S1-S31	9,46662	9	16,91	0,3953
GÖZLEM	S1-S12	14,87273	9	16,91	0,09449
	S1-S20	8,18999	9	16,91	0,51512
	S1-S9	4,12025	6	12,59	0,66041
	S1-S15	25,00801	9	16,91	0,00296
	S1-S36	36,13436	12	21,02	0,00031
	S1-S18	2802255	9	16,91	0,00095
	S1-S32	23,81201	9	16,91	0,00461
	S1-S37	14,14272	9	16,91	0,11734
DEĞERLENDİRME	S1-S30	18,6567	9	16,91	0,02828
	S1-S22	9,85768	9	16,91	0,36213
	S1-S26	1,59287	6	12,59	0,95309
	S1-S28	18,89968	9	16,91	0,02606
	S1-S35	13,87878	9	16,91	0,1267
	S1-S3	8,8038	6	12,59	0,18492
	S1-S4	35,6465	9	16,91	0,00005
	S1-S5	34,72814	9	16,91	0,00007
	S1-S33	10,2325	9	16,91	0,33199
	S1-S34	7,75796	9	16,91	0,55871
	S1-S8	39,20174	9	16,91	0,00001

Gözlem kategorisinde ise beş değişkenle tutum değişkenimizin ilişkisi olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlik rolünün tanımlanmasına dönük S30 değişkeninin anlam düzeyi 0,02828, eleştirel bakış açısını nasıl değerlendirildiği S28 kodlu değişkenin anlam düzeyi 0,02606 ile çoğunlukla doğruya ulaşmanın tek yolu etkileşimi ile, ayrıca mevcut müfredattaki bilgi ve yöntemlerin düşünmeye sevk eden niteliğini ele alan S4 değişkeninin anlam düzeyi çok yüksek olarak 0,00005 ile bazen ve ara sınıra etkileşimi ile, aynı bilgi ve yöntemlerin özgürlükçü olup olmadığına dair S5 değişkeninin anlam düzeyi gene çok yüksek çıkmış ve 0,00007 şeklindedir. Bilgilerin tamamının hayatta kullanılabileceğine dair S8 değişkeninin anlam düzeyi 0,00001 ile çok yüksek bulmaktadırlar. Bu anlam düzeyi sonuçları genelde çok yüksek ve 0,05'ten küçüktür.

Öğretmenlerimiz rollerini rehber olarak belirlese de, müfredattaki bilgi ve yöntemleri düşündürücü, özgürlükçü bulmayarak bunların hayatta karşılığının fazla olmadığına hükmetmektedirler.

3.4.2. Çocuklara Düşünmeyi, Eleştirmeyi Ve Yaratıcı Olmayı Kazandırabilme S2 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenlerin İlişkisi

Tablo 3.5. Çocuklara Düşünmeyi, Eleştirmeyi Ve Yaratıcı Olmayı Kazandırabilme S2 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenlerin İlişkisi

	Değişkeni.	Bulunan Ki Kare (Pearson)	Serbeslik Der.	Ki Kare (0,05)	Anlam Düzeyi
BİLGİ	S2-S27	26,90221	12	21,02	0,00798
	S2-S6	18,46408	9	16,91	0,03016
	S2-S29	10,14895	9	16,91	0,33856
	S2-S31	4,98087	9	16,91	0,83597
GÖZLEM	S2-S22	16,24496	9	16,91	0,06194
	S2-S20	20,30084	9	16,91	0,01614
	S2-S9	7,28462	6	12,59	0,29533
	S2-S25	59,51873	9	16,91	0
	S2-S36	11,72234	12	21,02	0,46823
	S2-S28	5,28629	9	16,91	0,80867
	S2-S32	9,85724	9	16,91	0,36217
	S2-S37	10,05827	9	16,91	0,34579
DEĞERLENDİRME	S2-S30	15,48599	9	16,91	0,07842
	S2-S22	16,24496	9	16,91	0,06194
	S2-S26	15,24977	6	12,59	0,0184
	S2-28	5,28629	9	16,91	0,80867
	S2-S35	12,62446	9	16,91	0,18035
	S2-S3	4,01761	6	12,59	0,67429
	S2-S4	24,49544	9	16,91	0,00358
	S2-S5	30,76238	9	16,91	0,00033
	S2-S33	5,40553	9	16,91	0,79762
	S2-S34	11,52092	9	16,91	0,24168
	S2-8	28,52503	9	16,91	0,00078

Bilgi düzeyinde yukarıda olduğu gibi burada da S6 değişkeninin bu tutum değişkeni ile ilişkili olduğu gözlenmektedir. Öğretmenlerimizin müfredattaki bilgi ve yöntemlerin proje geliştirmeye yöneltmediği yönündeki tercihleri bu tutum değişkeni ile örtüştürerek anlam düzeyi 0,03016 olarak bulunmuştur. Ayrıca bu düzeyde sınıfta eleştirel düşünme ortamı oluşturmada çoğunlukla müfredat engeli ile karşılaştıklarını yine 0,00798 anlam

düzeyi ile bu tutum değişkeni ile örtüştürmektedirler. Bu anlam düzeyleri 0,05'ten küçük olduğu için arada anlamlı ilişkinin varlığı söz konusudur.

Gözlem kategorisinde S12 ve S20 kodlu değişkenlerle bu değişkenin ilişkide olduğu gözlenmektedir. Öğrencilerin öğretmeni ya da eğitimin boyutunu eleştirdikleri S20 değişkeni ile bu tutum değişkeninin anlam düzeyi 0,01614 şeklindedir ve 0,05'ten küçüktür. S12 değişkeninde de öğrencilerin bu eleştirilerinin sürekli ve tutarlılığının bu tutum değişkeni ile anlam düzeyi çok net bir şekilde 0 olarak belirlenmiştir. $0 < 0,05$ olduğundan bu değişkenle ve yukarıdaki değişken ile düşünme, eleştirme ve yaratıcılığın kazandırıldığını içeren tutum değişkeni ile yüksek düzeyde anlamlı ilişkinin ar olduğu tespit edilmiştir.

Değerlendirme kategorisi olarak dört değişkenle anlamlı ilişki kurulacağı belirlenmiştir. Bunlardan ilki öğretmenin bilgilerin hayatta kullanımına ilişkin S8 değişkeni ile olan anlam düzeyi 0,00078, diğeri S5 değişkeninde müfredattaki bilgi ve yöntemlerin özgürlükçü olup olmadığının anlam düzeyi 0,00358 ve son olara S26 değişkeninde öğretmenlerimizin eleştiriye açık olup olmamalarına ilişkin anlam düzeyi 0,01840 olarak bulunmuştur. Bu anlam düzeylerini 0,05'ten küçük olması dolayısı ile bahsedilen S2 tutum değişkeni ile bu değişkenler arasında ilişkinin anlamlı olduğu belirtilmektedir.

3.4.3. Çocuğun Kendini İçinde Bulacağı Ve Düşünmeyi Uyaran Ve Gerçekçi Problemlerle Sunabilmeye İlişkin S7 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenlerin İlişkisi

Bu tutum değişkeni ile bilgi kategorisinde iki değişken arasında ilişki varlığı gözlenmiştir. Bunlardan ilki S6 değişkeninde müfredattaki bilgi ve yöntemlerin proje geliştirmeye yöneltip yöneltmediğine dair anlam düzeyi 0,00101 şeklinde çıkmıştır. $0,00101 < 0,05$ olduğunda ilişki anlamlıdır. İkinci olarak S27 değişkeninde sınıfta öğretmenleri engelleyen faktörler ile bu tutum değişkeni ilişkisinin anlam düzeyi 0,0165 şeklinde olup bu da 0,05'te küçüktür. Arada anlamlı bir ilişki vardır.

Gözlem kategorisinde üç değişkenin bahsettiğimiz tutum değişkeni ile ilişkisi olduğu gözlenmiştir. S12 değişkeninde öğrencilerdeki eleştirel düşünme potansiyeli ölçmeye dönük diğer öğrencilere sürekli ve tutarlı eleştiriler getirme değişkeni ile bu tutum

değişkeni arasındaki ilişkinin anlam düzeyi 0,00311 olup 0,05'ten küçüktür. S15 değişkeni de öğrencilerde eleştirel düşünme potansiyeline belirlemeye dönük bir değişken, bu değişkeninde anlam düzeyi 0,00013, S18 değişkeninde öğretmeninden azar işiten bir öğrencinin okula küsmesi ile ilgili değişken ile bahsedilen tutum değişkeni arasındaki anlam düzeyi 0,00014 şeklindedir. Bütün bu anlam düzeylerinin 0,05'ten küçük olması ilişkinin varlığını ve anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.6. Çocuğun Kendini İçinde Bulacağı Ve Düşünmeyi Uyaran Ve Gerçekçi Problemlerle Sunabilmeye İlişkin S7 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenlerin İlişkisi

	Değişkeni.	Bulunan Ki Kare (Pearson)	Serbeslik Der.	Ki Kare (0,05)	Anlam Düzeyi
BİLGİ	S7-S27	24,66414	12	21,02	0,0165
	S7-S6	27,84522	9	16,91	0,00101
	S7-S29	15,08438	9	16,91	0,08864
	S7-S31	12,51301	9	16,91	0,18591
GÖZLEM	S7-S12	24,88009	9	16,91	0,00311
	S7-S20	7,08864	9	16,91	0,62675
	S7-S9	1,79018	6	12,59	0,93795
	S7-S15	33,0558	9	16,91	0,00013
	S7-S36	18,55541	12	21,02	0,09984
	S7-S18	32,95318	9	16,91	0,00014
	S7-S32	11,53426	9	16,91	0,24086
	S7-S37	7,96829	9	16,91	0,53735
DEĞERLENDİRME	S7-S30	9,61863	9	16,91	0,38223
	S7-S22	5,3017	9	16,91	0,80726
	S7-S26	2,9521	6	12,59	0,81483
	S7-S28	16,41402	9	16,91	0,05872
	S7-S35	18,24914	9	16,91	0,03239
	S7-S3	5,56138	6	12,59	0,47407
	S7-S4	27,40715	9	16,91	0,0012
	S7-S5	44,17875	9	16,91	0
	S7-S33	4,17122	9	16,91	0,89979
	S7-S34	10,04477	9	16,91	0,34687
	S7-S8	57,50313	9	16,91	0

Değerlendirme kategorisinde ise S4 değişkeni ile S5 değişkeninde müfredatın düşündürücü niteliği ele alınıyor ve tutum değişkenimiz ile arasında 0,0012 ve 0,0 anlam düzeyleri ile 0,05'ten küçük olacağı için ilişkinin varlığını ortaya koymuştur. Eleştirel düşünmenin öğretilmesinin bilim ve teknolojiyi olumlu etkileyeceği sonucu 0,03239 anlam düzeyi ile pekişmiş olmaktadır. Bu sonuç ilişkinin varlığını vge

anlamlılığını ortaya koymaktadır. Bu düzeyde bir de eleştirel bakış açısının olumlu karşılandığı S228 değişkeni ile S7 tutum değişkeni arasında 0,05872 anlam düzeyi ile rakamsal olmasa da ilişkinin yönü itibari ile anlamlı olabileceği kabul edilebilir.

3.4.4. Sürekli Soru Soran Bir Öğrenciye Zaman, Konu Ve Müfettiş Kaygısı Gütmeden Toleranslı Davranabilme S10 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenler Arasındaki İlişki

Tablo 3.7. Sürekli Soru Soran Bir Öğrenciye Zaman, Konu Ve Müfettiş Kaygısı Gütmeden Toleranslı Davranabilme S10 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenler Arasındaki İlişki

	Değişkenl.	Bulunan Ki Kare (Pearson)	Serbeslik Der.	Ki Kare (0,05)	Anlam Düzeyi
BİLGİ	S10-S27	17,90137	8	15,5	0,02198
	S10-S6	9,55871	6	12,59	0,14451
	S10-S29	5,7888	6	12,59	0,44726
	S10-S31	2,62556	6	12,59	0,85416
GÖZLEM	S10-S12	4,50948	6	12,59	0,60808
	S10-S20	11,17167	6	12,59	0,08321
	S10-S9	4,28184	4	9,48	0,36921
	S10-S15	5,15921	6	12,59	0,52356
	S10-S36	17,59887	8	15,5	0,02444
	S10-S18	6,77794	6	12,59	0,34187
	S10-S32	13,46593	6	12,59	0,03621
	S10-S37	5,1092	6	12,59	0,51953
DEĞERLENDİRME	S10-S30	11,10434	6	12,59	0,0852
	S10-S22	6,24535	6	12,59	0,39628
	S10-S26	4,17207	4	9,48	0,38322
	S10-S28	2,93834	6	12,59	0,81655
	S10-S35	12,83247	9	16,91	0,17033
	S10-S3	2,83645	4	9,48	0,58556
	S10-S4	3,29851	6	12,59	0,77055
	S10-S5	3,98725	6	12,59	0,6784
	S10-S33	4,92079	6	12,59	0,55401
	S10-S34	10,8461	6	12,59	0,09325
	S10-S8	7,60645	6	12,59	0,26838

S10 kodlu bu tutum değişkenimizde tabloya baktığımızda toplamda değişken ile ilişkili olduğu gizlenmiştir. Bunlardan ilki bilgi kategorisinde ve S27 kodlu sınıfta eleştirel düşünme ortamı oluşturmada öğretmenin engellendiğine dair değişkenle olan ilişkideki

anlam düzeyi 0,02198 olarak bulunmuştur. Gözlem kategorisinde S36 kodlu değişkende öğrencilerin daha çok hangi boyutunu eleştiriyor değişkeninin bahsettiğimiz tutum değişkeni ile anlam düzeyi 0,02444 çıkmıştır. Bir başka olarak S32 değişkeninde yetiştirilen öğrenci tipinin sorgulanması ile S10 tutum değişkeni arasındaki anlam düzeyi 0,03621 şeklindedir. Değerlendirme kategorisinde bu tutum değişkeni ile anlam düzeyleri 0,05'ten büyük olması sebebi ile anlamlı ilişkilerinin olmadığı gözlenmiştir. Bütün bu anlam düzeyleri 0,05'ten küçük olduğu için anlamlı ilişkilerin varlığı ortaya çıkmıştır.

3.4.5. Öğrencilere Karşı Israrla Kendi Söylediklerini Savunuyor Musunuz? S11 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenler Arasındaki İlişki

S11 kod numaralı bu tutum değişkeni ile bilgi kategorisinde iki değişken arasında anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir. S27'deki eleştirel düşünme ortam oluşturmada sınıfta çoğunlukla müfredat engeli ile karşılaşıldığını belirten değişkenle olan anlam düzeyi 0,00839, S6'daki müfredatın proje geliştirmeye yöneltmedeki yetersizliği değişkeni arasında anlam düzeyi 0,00001'dir bu düzeyler 0,05'ten küçük olduğu için ilişkinin varlığı ve anlamlı olduğu ortaya çıkmaktadır.

Gözlem kategorisinde beş değişkenle ilişki varlığı görülmektedir. S12 değişkeninde öğrencilerin başkalarına karşı sürekli ve tutarlı eleştiri getirebilmeye verilen cevaplarla yukarıdaki tutum değişkeninin cevapları arasındaki anlam düzeyi 0,0511 çıkmıştır. Bu sonuç her ne kadar $0,0511 > 0,05$ şeklinde rakamsal olarak anlamlı ilişki olmadığını belirtirse de öğretmenlerin hoşgörü tutumu sonucu bu ilişkinin müspet olacağı ve öğrencilerde eleştirel düşünme potansiyeli gelişecektir. Anlam düzeyi 0,00223 olan öğrencilerin doğru görüşlerini savunabilme diye adlandırabileceğimiz S15 değişkeni ile de bu tutum değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var olduğu gözlenmiştir. S36 değişkenindeki öğrencilerin cevaben eleştirdikleri müfredat boyutu ile bahsedilen bu tutum değişkeninin anlam düzeyi 0,03609 olarak anlamlı bir ilişkinin varlığını göstermiştir. S18 değişkeninde öğretmeninden işitilen azara karşılık öğrencinin okula küsebilme sorusuna verile %49'luk bazen cevabı ile bu tutum değişkenine verilen

cevaplar arasında anlam düzeyi 0,0004 olarak yüksek derecede anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Tablo 3.8. Öğrencilere Karşı Israrla Kendi Söylediklerini Savunuyor Musunuz? S11 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenler Arasındaki İlişki

	Değişkenl.	Bulunan Ki Kare (Pearson)	Serbeslik Der.	Ki Kare (0,05)	Anlam Düzeyi
BİLGİ	S11-S27	26,75144	12	21,02	0,00839
	S11-S6	40,51204	9	16,91	0,00001
	S11-S29	8,98276	9	16,91	0,43887
	S11-S31	12,28616	9	16,91	0,19765
GÖZLEM	S11-S12	16,85112	9	16,91	0,0511
	S11-S20	15,41687	9	16,91	0,0801
	S11-S9	3,72274	6	12,59	0,71414
	S11-S15	25,77268	9	16,91	0,00223
	S11-S36	22,13028	12	21,02	0,03609
	S11-S18	36,19362	9	16,91	0,00004
	S11-S32	25,74638	9	16,91	0,00225
	S11-S37	8,02527	9	16,91	0,5316
DEĞERLENDİRME	S11-S30	5,33338	9	16,91	0,80433
	S11-S22	24,5688	9	16,91	0,00349
	S11-S26	9,6758	6	12,59	0,13899
	S11-S28	12,18533	9	16,91	0,20306
	S11-S35	12,83247	9	16,91	0,17033
	S11-S3	11,63172	6	12,59	0,07071
	S11-S4	33,17817	9	16,91	0,00012
	S11-S5	51,23835	9	16,91	0
	S11-S33	10,2032	9	16,91	0,33429
	S11-S34	7,57974	9	16,91	0,57699
	S11-S8	30,73691	9	16,91	0,00033

Değerlendirme kategorisinde dört değişkenle S11 tutum değişkeninin ilişkide olduğu ve anlamlı olduğu gözlenmiştir. Bunlardan S22 değişkenin de sınıfta eleştirel düşünme ortamı oluşturmada engelle karşılaştığına inanma ile ilgili cevaplarla tutum değişkeninin cevapları arasındaki anlam düzeyi 0,00349 olarak ilişki H_0 hipotezine göre vardır ve anlamlıdır. Aynı şekilde S4 ve S5 değişkenlerinde müfredatın düşündürücü ya da özgürlükçü olup olmadığına dair bu tutum değişkeni ile anlam düzeyleri 0,00012 ve 0,0 olarak yüksek düzeyde anlamlı ilişkini varlığını ortaya çıkarmıştır. Bir de S8 değişkeninde öğretilen bilgilerin hayatta kullanılabileceğine dair cevapların bu tutum

değişkeninin cevapları arasında anlam düzeyi 0,00033 olarak H_0 hipotezine göre anlamlı bir ilişkinin varlığı saptanmıştır.

3.4.6. Müfredattaki Bilgileri Öğrencilere Sunarken Gerekli Gördüğünüz Yerde Değişiklik Yapabilme S13 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenler Arasındaki İlişki

Bilgi kategorisindeki değişkenlerden sadece S27 değişkeni ile bu değişkenimizi arasında ilişki varlığı görülmektedir. Sınıfta eleştirel düşünme ortamı oluşturmada engellendiği faktörlere verilen cevaplarla bu değişkenin anlam düzeyi 0,00015'tir H_0 hipotezine göre de bir ilişki vardır ve anlamlıdır.

Gözlem kategorisinde üç değişkenin anlamlı ilişki sonucu verdiği gözlenmiştir. İlik olarak S12 değişkeninde öğrencilerine başkalarının fikirlerine sürekli ve tutarlı eleştiriler getirebilme değişkeninin S13 değişkeni ile anlam düzeyi 0,00783 olarak çıkmıştır. S15 değişkeninde benzer bir şekilde öğrencilerin kendi görüşlerini savunabilmenin S13 tutum değişkeni ile anlam düzeyi 0,02984 şeklindedir. S18 değişkeninde öğretmenin azarı neticesinde öğrencinin okula ve öğretmene küsebilmesi değişkeni ile S13 tutum değişkenleri arasında anlam düzeyi arasında anlamlı ilişkiler mevcuttur.

Değerlendirme kategorisinde dört adet değişken ile anlamlı ilişkilerinin varlığında bahsedilebilir. Bunlardan ilki ikisi S4 ve S5 değişkenlerinde müfredatın düşündürücü ve özgürlükçü olup olmadığına ilişkin anlam düzeyleri 0,01305 ve 0,01096 olarak ilişkinin varlığı ve anlamlılığı ortaya çıkmaktadır. Diğer değişken S34'teki müfredattaki konu ve problemlerin kimi ilgilendirdiği değişkenin S13 tutum değişkeni ile anlam düzeyi 0,00172 ile H_0 hipotezinin reddini, ilişkinin varlığını ve anlamlılığını göstermektedir. Bu düzeyde son bir değişkenin S8 değişkeninde bilgilerin hayatta kullanılabilirliğine dair elde edilen anlam düzeyi 0,00268 olarak çıkmıştır. Bu da 0,05'ten küçük olduğundan anlamlı bir ilişkinin varlığı söz konusudur. Bu arada S22 değişkeninde 0,05161 anlam düzeyi ile öğretmenlerin eleştirel düşünme ortamı oluşturmada kendilerini aşan engeller bulunduğunu kabul etmişlerdir. Burada rakamsal olmasa da anlamsal ilişki mevcuttur.

Tablo 3.9. Müfredattaki Bilgileri Öğrencilere Sunarken Gerekli Gördüğünüz Yerde Değişiklik Yapabilme S13 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenler Arasındaki İlişki

	Değişkeni.	Bulunan Ki Kare (Pearson)	Serbeslik Der.	Ki Kare (0,05)	Anlam Düzeyi
BİLGİ	S13-S27	38,03309	12	21,02	0,00015
	S13-S6	15,73327	9	16,91	0,07266
	S13-S29	9,8423	9	16,91	0,3634
	S13-S31	12,64581	9	16,91	0,1793
GÖZLEM	S13-S12	22,35238	9	16,91	0,00783
	S13-S20	16,69289	9	16,91	0,05375
	S13-S9	7,01914	6	12,59	0,31908
	S13-S15	18,49542	9	16,91	0,02984
	S13-S36	15,86959	12	21,02	0,19728
	S13-S18	31,06098	9	16,91	0,00029
	S13-S32	8,42463	9	16,91	0,49198
	S13-S37	12,25051	9	16,91	0,1995
DEĞERLENDİRME	S13-S30	15,24504	9	16,91	0,08442
	S13-S22	16,81994	9	16,91	0,05161
	S13-S26	5,14309	6	12,59	0,5256
	S13-S28	8,83936	9	16,91	0,45223
	S13-S35	13,06686	9	16,91	0,1596
	S13-S3	6,34236	6	12,59	0,38595
	S13-S4	20,91209	9	16,91	0,01305
	S13-S5	21,40629	9	16,91	0,01096
	S13-S33	3,87198	9	16,91	0,91063
	S13-S34	26,45836	9	16,91	0,00172
	S13-S8	25,27521	9	16,91	0,00268

3.4.7. Mevcut Bilgileri Sorgularken Bunu Öğrencilerle Paylaşma S14 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenlerin İlişkisi

Bilgi düzeyinde bu tutum değişkeni ile diğerlerinde olduğu gibi sadece S27 değişkeninde anlam düzeyi 0,017 ile yüksek görünmektedir. Öğretmenlerimizde sınıfta eleştirel düşünme ortamı oluşturmada engellendikleri özellikle müfredat tarafından engellendikleri ortaya çıkmaktadır. $0,017 < 0,05$ olduğundan tutum değişkeni ile bu değişken arasında anlamlı bir ilişki vardır diyebiliriz.

Gözlem düzeyinde tutum değişkenimizle üç değişkenin ilişkisi olduğu görülmektedir. S20 değişkeninde öğrencilerin öğretmeni ya da eğitimin her hangi bir boyutunu çekinmeden eleştirebilmelerine dönük öğretmen gözlemler neticesi ile bu tutum

değişken arasında anlam düzeyi 0,02851 olan anlamlı bir ilişki vardır. Zira $0,02851 < 0,05$ 'tir. S15 değişkeninde de benzer olarak öğrencide eleştirel düşünme potansiyelini gözleme sonuçları ile bu tutum değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişkiyi anlam düzeyi 0,00896'dır ve 0,05'ten küçüktür. Öğretmeninden sürekli azar işiten bir öğrencinin okula ve öğretmene küsmesini test edildiği S18 değişkeni ile tutum değişkenimizin anlam düzeyi 0,0498 olarak çıkmıştır. Bu sonuç H_0 hipotezini reddettiği gibi aradaki ilişkinin de anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.10. Mevcut Bilgileri Sorgularken Bunu Öğrencilerle Paylaşma S14 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenlerin İlişkisi

	Değişkeni.	Bulunan Ki Kare (Pearson)	Serbeslik Der.	Ki Kare (0,05)	Anlam Düzeyi
BİLGİ	S14-S27	24,56833	12	21,02	0,017
	S14-S6	9,98523	9	16,91	0,35168
	S14-S29	10,91913	9	16,91	0,28129
	S14-S31	13,37748	9	16,91	0,14626
GÖZLEM	S14-S12	16,09694	9	16,91	0,06488
	S14-S20	18,63205	9	16,91	0,02851
	S14-S9	5,32075	6	12,59	0,50338
	S14-S15	21,97402	9	16,91	0,00896
	S14-S36	9,35363	12	21,02	0,67247
	S14-S18	16,93157	9	16,91	0,0498
	S14-S32	15,42914	9	16,91	0,0798
	S14-S37	7,33864	9	16,91	0,60191
DEĞERLENDİRME	S14-S30	18,90724	9	16,91	0,02599
	S14-S22	8,17731	9	16,91	0,51638
	S14-S26	7,90828	6	12,59	0,2449
	S14-S28	15,1798	9	16,91	0,08611
	S14-S35	20,24873	9	16,91	0,01644
	S14-S3	4,13589	6	12,59	0,65829
	S14-S4	5,85865	9	16,91	0,75398
	S14-S5	13,45725	9	16,91	0,14298
	S14-S33	10,43964	9	16,91	0,31608
	S14-S34	12,18735	9	16,91	0,20295
	S14-S8	13,26696	9	16,91	0,15089

Değerlendirme kategorisinde iki değişken ve bu tutum değişkeni arasında ilişki olduğu gözlenmiştir. S30 değişkeninde öğretmenlerin mevcut eğitim ortamında rollerini nasıl değerlendirmelerinin sonucu anlam düzeyi 0,02599 olarak bulunmuştur. $0,02599 < 0,05$ olduğundan arada anlamlı bir ilişki vardır. S35 değişkeninde eleştirel düşünme öğretimi bilim ve teknolojiyi nasıl etkilediği sorusuna alınan cevaplarla tutum değişkenimiz

arasında anlam düzeyi 0,01644 olarak çıkmış ve H_0 hipotezine göre ilişkinin varlığını ve anlamlılığını ispatlamıştır.

3.4.8. Öğrencilerinize Özgürce Düşünecekleri Bir Sınıf Ortamı Yaratabilme S16 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenler Arasındaki İlişki

Bu tutum değişkeni ile bilgi düzeyindeki değişkenlerde S27 değişkeni ile ilişki söz konusudur. Sınıfta eleştirel ortamı oluşturmada öğretmenlerimizin engellendiklerine dair değişkenle olan anlam düzeyi 0,00009 olarak çok yüksek bir ilişkinin varlığını ve anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.11. Öğrencilerinize Özgürce Düşünecekleri Bir Sınıf Ortamı Yaratabilme S16 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenler Arasındaki İlişki

	Değişkeni.	Bulunan Ki Kare (Pearson)	Serbeslik Der.	Ki Kare (0,05)	Anlam Düzeyi
BİLGİ	S16-S27	32,16101	12	21,02	0,00009
	S16-S6	7,8908	6	12,59	0,24621
	S16-S29	7,30551	6	12,59	0,29352
	S16-S31	4,37542	6	12,59	0,62601
GÖZLEM	S16-S12	20,04285	6	12,59	0,00272
	S16-S20	18,09879	6	12,59	0,00599
	S16-S9	2,09626	4	9,48	0,71806
	S16-S15	16,62785	6	12,59	0,01075
	S16-S36	13,16424	8	15,5	0,10632
	S16-S18	18,76292	6	12,59	0,00458
	S16-S32	11,92983	6	12,59	0,06355
	S16-S37	11,83183	6	12,59	0,06583
DEĞERLENDİRME	S16-S30	6,28479	6	12,59	0,39206
	S16-S22	3,06429	6	12,59	0,80074
	S16-S26	24,42268	6	12,59	0,00044
	S16-S28	6,1079	6	12,59	0,41121
	S16-S35	10,27189	6	12,59	0,11366
	S16-S3	0,59218	4	9,48	0,96393
	S16-S4	10,23517	6	12,59	0,11509
	S16-S5	9,51864	6	12,59	0,14644
	S16-S33	3,61399	6	12,59	0,72875
	S16-S34	8,99609	6	12,59	0,1738
	S16-S8	7,33108	6	12,59	0,29131

Gözlem kategorisinde tutum değişkenimizle dört değişkeninin ilişkisinin varlığını gözlemlemekteyiz. Öğrencilerdeki eleştirel düşünme potansiyelini belirlemeye dönük

S12 kodlu değişkende öğrencinin sürekli ve tutarlı eleştiri getirebilmenin anlam düzeyi 0,00272'dir. Aynı şekilde S20 değişkeninde eğitimin her hangi bir boyutunu öğrenciler tarafından eleştirilip eleştirilmediğine ilişkin gözlem neticesinin anlam düzeyi 0,00599 şeklindedir. Bir benzer değişken de S15 değişkeninde öğrencilerin doğru bildiklerini savunabilme becerisini gözlem sonuçlarının anlam düzeyi 0,01075 şeklindedir. Bu kategoride son değişken S18 değişkenidir. Bu değişken azar işiten öğrencinin küsme ihtimali gözleminin anlam düzeyi 0,00458 olarak çıkmıştır. Bu dört değişkenin anlam düzeyi sonuçları H_0 hipotezine göre yukardaki tutum değişkeni ile anlamlı ilişkilerden bahsedilebilir.

Değerlendirme kategorisinde tek bir değişken ile tutum değişkeni arasında anlamlı ilişki kurulduğu gözlenmiştir. S26 değişkeninde öğretmenlerimizin kendilerini değerlendirmelerini isteyerek eleştiriye açık olup olmadıklarını anlam düzeyi 0,0044 olarak 0,05'ten küçük olduğu için ilişkinin varlığını ve anlamlılığını göstermiştir.

3.4.9. Öğrencilerin Tümünü Soru Sormaya Teşvik Edebilme S17 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenlerin İlişkisi

Genelde bu tutum değişkeni ile dördü hariç diğer değişkenlerin ilişkisi görülmemiştir. Bilgi düzeyinde S31 değişkeninde öğrencilerin bilgilerini hangi öğrenme metodu ile alıyorlar değişkenin ki çoğunlukla yaparak seçeneği işaretlenmişti. Anlam düzeyi 0,0297'dir. Bu da H_0 hipotezinin reddini yani ilişkini varolduğu ve anlamlı olduğu sonucunu vermektedir.

Gözlem düzeyinde iki değişkenin tutum değişkeni ile ilişkisi gözlenmektedir. İlk olarak S12 değişkeninde öğrencilerin diğer öğrencilerin fikirlerini sürekli ve tutarlı eleştiri getirebilmenin "çoğunlukla ve ara sıra" cevaplarında yoğunlaştığını görmekteyiz. Bu değişkenin anlam düzeyi 0,02381 olarak ilişkisini manidar olduğu öğrencilerin eleştirel düşünmeye teşvik edildiği görülmektedir. S20 değişkeninde de aynı şekilde öğrencilerin öğretmenlerini ya da eğitimin herhangi bir boyutunu çekinmeden eleştirebilme becerisinin öğretmenlerce çoğunlukla cevap verilerek anlam düzeyi 0,02818 olarak

bulunmuştur. Değerlendirme kategorisinde S26 değişkeninde eleştiriye açık bir insan olup olmamalarına dönük öğretmenlerimizin kendilerini değerlendirmelerine ilişkin cevaplar ile tutum değişkenimizin cevapları arasında tutarlılık olduğu görülmüştür. Bu anlam düzeyinin 0,03718 olmasından da anlaşılmaktadır. Aradaki ilişki H_0 hipotezine göre anlamlı olarak vardır.

Tablo 3.12. Öğrencilerin Tümünü Soru Sormaya Teşvik Edebilme S17 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenlerin İlişkisi

	Değişkenl.	Bulunan Ki Kare (Pearson)	Serbeslik Der.	Ki Kare (0,05)	Anlam Düzeyi
BİLGİ	S17-S27	13,25663	8	15,5	0,10332
	S17-S6	4,4539	6	12,59	0,6155
	S17-S29	9,50145	6	12,59	0,14728
	S17-S31	13,99431	6	12,59	0,0297
GÖZLEM	S17-S12	14,57774	6	12,59	0,02381
	S17-S20	14,13351	6	12,59	0,02818
	S17-S9	7,94786	4	9,48	0,0935
	S17-S15	8,36464	6	12,59	0,21259
	S17-S36	7,06572	8	15,5	0,52956
	S17-S18	5,44931	6	12,59	0,4876
	S17-S32	2,5986	6	12,59	0,85727
	S17-S37	3,6216	6	12,59	0,72773
DEĞERLENDİRME	S17-S30	10,31695	6	12,59	0,11192
	S17-S22	2,98249	6	12,59	0,81104
	S17-S26	10,20075	4	9,48	0,03718
	S17-S28	8,74775	6	12,59	0,18827
	S17-S35	7,01084	6	12,59	0,31985
	S17-S3	4,43442	4	9,48	0,35039
	S17-S4	4,95715	6	12,59	0,54932
	S17-S5	6,08463	6	12,59	0,41378
	S17-S33	7,12354	6	12,59	0,30957
	S17-S34	6,52285	6	12,59	0,36723
S17-S8	3,30204	6	12,59	0,77009	

3.4.10. Sınıf İçerisinde Öğrencilerinizi Eleştiriyor Musunuz? S19 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenlerin İlişkisi

Bilgi düzeyinde iki değişkenle ilişkinin varlığı belirlenmiştir. S27 değişkeninde öğretmenin sınıfta eleştirel düşünme ortamı oluşturmada engellendiğine dair değişkenlerin anlam düzeyi 0,00009 olarak çok yüksek çıkmıştır. S6 değişkeninde

müfredatın projeyi geliştirme yöneltebilme yeterliliğine dair değişkenin anlam düzeyi de yüksek düzeyde 0,00001 olarak çıkmıştır. Her iki anlam düzeyi de 0,05'ten çok net olarak küçük çıktığı için anlamlı ilişkiler mevcuttur.

Tablo 3.13. Sınıf İçerisinde Öğrencilerinizi Eleştiriyor Musunuz? S19 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenlerin İlişkisi

	Değişkeni.	Bulunan Ki Kare (Pearson)	Serbestlik Der.	Ki Kare (0,05)	Anlam Düzeyi
BİLGİ	S19-S27	39,3004	12	21,02	0,00009
	S19-S6	38,51859	9	16,91	0,00001
	S19-S29	5,31113	9	16,91	0,80639
	S19-S31	16,45383	9	16,91	0,05799
GÖZLEM	S19-S12	20,71011	9	16,91	0,014
	S19-S20	15,31681	9	16,91	0,08259
	S19-S9	4,14482	6	12,59	0,65709
	S19-S15	27,87065	9	16,91	0,001
	S19-S36	22,05113	12	21,02	0,03695
	S19-S18	21,09477	9	16,91	0,01224
	S19-S32	11,64551	9	16,91	0,23404
	S19-S37	16,91398	9	16,91	0,05008
DEĞERLENDİRME	S19-S30	6,42608	9	16,91	0,69663
	S19-S22	14,70567	9	16,91	0,09934
	S19-S26	4,67294	6	12,59	0,58639
	S19-S28	21,54658	9	16,91	0,01043
	S19-S35	16,13381	9	16,91	0,06414
	S19-S3	7,44171	6	12,59	0,2
	S19-S4	37,3608	9	16,91	0,00002
	S19-S5	45,83849	9	16,91	0
	S19-S33	14,84598	9	16,91	0,09525
	S19-S34	12,48252	9	16,91	0,18745
	S19-S8	29,39472	9	16,91	0,00056

Gözlem düzeyinde üç değişkenin anlamlılık düzeyi söz konusudur. S12 değişkeninde öğrencilerin sizin ve diğer öğrencilerin fikirlerine sürekli ve tutarlı eleştirel getirebilme değişkeninin anlam düzeyi 0,014 olarak oldukça yüksek çıkmıştır. S15 değişkeninde öğrencilerin doğru olduklarına inandıkları görüşlerini sonuna kadar savunabilme değişkeninin anlam düzeyi 0,001 olarak çıkmıştır. S18 değişkeninde öğretmeninden sürekli azar işiten bir öğrencinin okula küsme değişkeninin anlam düzeyi 0,01224 olarak çıkmıştır. Bu anlam düzeyleri H_0 hipotezi gereği ilişkilerin anlamlı olduğunu göstermektedir. Değerlendirme düzeyinde de dört değişkenin tutum değişkeni ile anlamlı ilişkide bulunduğu gözlenmiştir. İlk olarak S28 değişkeninde eleştirel bakış açısının

3.4.11. Öğrencilere Eleştirel Düşünme Bilinç Ve Alışkanlığı Kazandıracak Yöntemler Kullanabilme S21 Tutum Değişkeni ile Diğer Değişkenlerle İlişkisi

Tablo 3.14. Öğrencilere Eleştirel Düşünme Bilinç Ve Alışkanlığı Kazandıracak Yöntemler Kullanabilme S21 Tutum Değişkeni ile Diğer Değişkenlerle İlişkisi

	Değişkeni.	Bulunan Ki Kare (Pearson)	Serbeslik Der.	Ki Kare (0,05)	Anlam Düzeyi
BİLGİ	S21-S27	13,37399	8	15,5	0,09961
	S21-S6	11,19222	6	12,59	0,08261
	S21-S29	6,04295	6	12,59	0,4184
	S21-S31	4,72729	6	12,59	0,57924
GÖZLEM	S21-S12	6,55586	6	12,6	0,36388
	S21-S20	21,28937	6	12,59	0,00163
	S21-S9	3,77345	4	9,48	0,43753
	S21-S15	20,76073	6	12,59	0,00203
	S21-S36	7,40075	8	15,5	0,49407
	S21-S18	3,69317	6	12,59	0,71812
	S21-S32	9,10026	6	12,59	0,16802
	S21-S37	7,22348	6	12,59	0,30067
DEĞERLENDİRME	S21-S30	7,63604	6	12,59	0,266
	S21-S22	8,0065	6	12,59	0,23763
	S21-S26	5,68823	4	9,48	0,22367
	S21-S28	7,96676	6	12,59	0,24055
	S21-S35	5,77671	6	12,59	0,44866
	S21-S3	1,03954	4	9,48	0,90374
	S21-S4	11,82767	6	12,59	0,06593
	S21-S5	14,69163	6	12,59	0,0228
	S21-S33	7,8374	6	12,59	0,25026
	S21-S34	4,55331	6	12,59	0,60224
	S21-S8	7,1904	6	12,59	0,3036

Bu değişkenin bilgi düzeyindeki değişkenlerle anlam ilişkisi görülmemiştir. Ancak gözlem düzeyinde iki ve değerlendirme düzeyinde bir olmak üzere toplam üç değişkenin bu tutum değişkeni ile anlamlı ilişkisinin varlığı görülmüştür. S20 değişkeninde öğrencilerin öğretmenin ya da eğitimin herhangi bir boyutunu çekinmeden eleştirebilme değişkeninin anlam düzeyi 0,00163 olarak gözlenmiştir. S15 değişkeninde de öğrencilerin doğru olan görüşlerini sonuna kadar savunabilme değişkeninin anlam düzeyi 0,00203 olarak bulunmuştur. S5 değişkeninde müfredattaki bilgi ve yöntemlerin özgürlükçü bulunup bulunmadığına dair değişkenin anlam düzeyi 0,0228 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar 0,05'ten küçük olduğundan anlamlı ve yüksek ilişkinin varlığı belirlenmiştir.

3.4.12. Öğrencileri Birbirleri İle Tartıştıracak Yöntemler Kullanabilme S23 Tutum Değişkenin Diğer Değişkenlerle İlişkisi

Bilgi düzeyinde S27 ve S6 değişkenlerinin diğer tutum değişkenlerinde olduğu gibi bu değişkenlerde de ilişkisi bulunmuştur. Sınıfta eleştirel düşünme ortamı oluşturmada engellenilmesine ilişkin S27 değişkeninin anlam düzeyi 0,0024 olarak bulunmuştur. Bunun yanında S6 değişkeninde müfredattaki bilgi ve yöntemlerin proje geliştirmeye yönelebilmeye yeterliliğinin anlam düzeyi 0,0318 olarak görülmüştür. Her iki değişkenin anlam düzeyi 0,05'ten küçük olduğundan arada anlamlı bir ilişki varlığı saptanmıştır.

Gözlem düzeyinde gene S12 değişkeninin diğer tutum değişkenlerinde olduğu gibi bu değişkenle de ilişki vardır. S12 değişkeni de öğrencilerin öğretmene ve başkalarına sürekli ve tutarlı eleştirel getirebilmenin anlam düzeyi 0,00016 olarak anlamlı bir ilişkinin varlığını göstermektedir. Bununla birlikte S36 değişkeninde öğrencilerin daha çok eğitimin hangi yönünün eleştirdiklerinin anlam düzeyi 0,04098 şeklindedir. Bu sonuçta ilişkinin varlığını ve anlamlı olduğunu göstermektedir. Zira öğrencilerin çoğunlukla müfredatı eleştirdikleri ya da müfredattan şikayetçi oldukları gözlenmektedir.

Değerlendirme düzeyinde müfredatın özgürlükçü vasfını S5'te de alınan bu değişkenlerdeki anlam düzeyi 0,0457 olarak anlamlı ilişkinin varlığı ortaya çıkmaktadır. S8 değişkeninde öğretilen bilgilerin hayatta kullanılabilirliğinin anlam düzeyi 0,0101 olarak çıkmış ve anlamlı bir ilişkinin varlığını göstermiştir.

Tablo 3.15. Öğrencileri Birbirleri İle Tartıştıracak Yöntemler Kullanabilme S23 Tutum Değişkeninin Diğer Değişkenlerle İlişkisi

	Değişkeni.	Bulunan Ki Kare (Pearson)	Serbeslik Der.	Ki Kare (0,05)	Anlam Düzeyi
BİLGİ	S23-S27	23,8836	8	15,5	0,0024
	S23-S6	13,87395	6	12,59	0,03108
	S23-S29	4,51816	6	12,59	0,60692
	S23-S31	7,37599	6	12,59	0,28747
GÖZLEM	S23-S12	26,75937	6	12,6	0,00016
	S23-S20	11,30336	6	12,59	0,07944
	S23-S9	3,26043	4	9,48	0,51523
	S23-S15	12,57177	6	12,59	0,05129
	S23-S36	16,09927	8	15,5	0,04098
	S23-S18	2,35244	6	12,59	0,8846
	S23-S32	7,4616	6	12,59	0,28026
	S23-S37	8,07155	6	12,59	0,23291
DEĞERLENDİRME	S23-S30	10,6022	6	12,59	0,10148
	S23-S22	10,48605	6	12,59	0,10562
	S23-S26	8,77018	4	9,48	0,06711
	S23-S28	11,05574	6	12,59	0,08667
	S23-S35	10,20372	6	12,59	0,11633
	S23-S3	4,63123	4	9,48	0,32727
	S23-S4	7,67455	6	12,59	0,26293
	S23-S5	12,83663	6	12,59	0,0457
	S23-S33	5,01457	6	12,59	0,54195
	S23-S34	11,47254	6	12,59	0,07482
	S23-S8	16,78576	6	12,59	0,0101

3.4.13. Öğrencilerinizi Siz Eleştirmeleri İçin Yönlendiriyor Musunuz? S24 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenlerin İlişkisi

Bu tutum değişkeni ile bilgi, gözlem ve değerlendirme düzeylerinde ikişer tane olmak üzere toplam altı değişken ile ilişkisi belirlenmiştir. Bilgi düzeyinde yine S27 değişkeninin sınıfta eleştirel düşünme ortamı oluşturmada öğretmenlerimizin engellendiğinin bu değişkenle olan anlam düzeyi 0,02458 olarak çıkmış ve 0,05'ten

küçük olduğu için anlamlı ilişkinin varlığını göstermiştir. Gene S6 değişkeninin müfredattaki bilgi ve yöntemlerin proje geliştirmeye yöneltebilirliği değişkeninin anlam düzeyi 0,02296 şeklinde 0,05'ten küçük olarak çıkmıştır. Böylece arada ilişki olduğu ve bu ilişkinin anlamlı sayılacağı kabul edilmek durumundadır.

Gözlem düzeyinde de S12 değişkeninde öğrencilerin çevresine ve eğitimin muhtelif boyutlarına sürekli ve tutarlı eleştiriler getirebilmenin bu tutum değişkeni ile anlam düzeyi 0,0 olarak çıkmış ve H_0 hipotezine göre bu düzey bize yüksek düzeyde anlamlı ilişkini varlığını haber vermektedir. Bir başka olarak S20 değişkeninde öğrencilerin öğretmeni ve eğitimin muhtelif boyutunun çekinmeden eleştirebilirliğinin bu tutum değişkeni ile anlam düzeyi 0,01708 olarak çıkmıştır. Buradan da H_0 hipotezi gereği anlamlı bir ilişkinin varlığını görmekteyiz.

Tablo 3.16. Öğrencilerinizi Siz Eleştirmeleri İçin Yönlendiriyor Musunuz? S24 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenlerin İlişkisi

	Değişkenl.	Bulunan Ki Kare (Pearson)	Serbeslik Der.	Ki Kare (0,05)	Anlam Düzeyi
BİLGİ	S24-S27	23,39127	12	21,02	0,02458
	S24-S6	19,2741	9	16,91	0,02296
	S24-S29	7,74566	9	16,91	0,55997
	S24-S31	10,40519	9	16,91	0,31869
GÖZLEM	S24-S12	47,76384	9	16,91	0
	S24-S20	20,13729	9	16,91	0,01708
	S24-S9	5,45642	6	12,59	0,48674
	S24-S15	7,68664	9	16,91	0,56601
	S24-S36	9,92668	12	21,02	0,62239
	S24-S18	5,50955	9	16,91	0,78782
	S24-S32	11,52139	9	16,91	0,24165
	S24-S37	7,47827	9	16,91	0,58745
DEĞERLENDİRME	S24-S30	4,5793	9	16,91	0,86933
	S24-S22	19,49004	9	16,91	0,02133
	S24-S26	10,09002	6	12,59	0,12091
	S24-S28	11,20094	9	16,91	0,26219
	S24-S35	9,26211	9	16,91	0,41344
	S24-S3	8,02652	6	12,59	0,23617
	S24-S4	10,95201	9	16,91	0,27901
	S24-S5	19,64959	9	16,91	0,0202
	S24-S33	3,31192	9	16,91	0,95063
	S24-S34	8,01209	9	16,91	0,53293
S24-S8	14,32631	9	16,91	0,11118	

Değerlendirme düzeyinde önce S22 değişkeninin sınıfta eleştirel düşünme ortamı oluşturmada öğretmeni aşan engeller olabildiğinin bu tutum değişkeni ile anlam düzeyi 0,02133 olarak çıkmıştır. S5 değişkeninde de müfredatın özgürlükçü özelliği olup olmadığının bahsedilen değişken ile anlam düzeyi 0,0202 olarak çıkmıştır. Bu sonuçlar H_0 hipotezinin reddini yani, ilişkinin kabulünü ve anlamlı olduğunu göstermektedir.

3.4.14. Öğrencilerin Olayların Sebepleri Ve Sonuçları Hakkında Varsayım Ve Gerçeğe Daylı Olarak Düşünmelerinin Sağlanabilmesi S25 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenlerin İlişkisi

Bu tutum değişkeni ile biri bilgi üçü gözlem ve üçü de değerlendirme basamağında olmak üzere toplam yedi değişkeni ile anlamlı ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Bilgi düzeyinde sınıfta eleştirel düşünme ortamı oluşturmada öğretmenlerin engellendiklerine dair S27 değişkenin anlam düzeyi 0,00230 olarak H_0 hipotezi gereği anlamlı ilişkinin varlığını göstermektedir.

Gözlem düzeyinde ilk olarak, öğrenciler öğretmenin ve diğer öğrencilerin fikirlerine karşı sürekli ve tutarlı eleştiriler getirilebilirliğinin yani S12 değişkeninin anlam düzeyi 0,0 olarak çıkmıştır. S20 değişkeninde öğrencilerin öğretmeni ya da eğitimin herhangi bir boyutunu eleştirilebilirliğinin anlam düzeyi 0,00173 olarak çıkmıştır. Bu düzeyde son olarak S15 değişkenlerinde öğrencilerin doğru olduklarına inandıkları görüşleri sonuna kadar savunma becerisinin anlam düzeyi 0,00922 olarak çıkmıştır. Bu sonuçlar H_0 hipotezinin reddini yani, ilişkinin varlığını ve anlamlı olduğunu göstermektedir.

Değerlendirme düzeyinde S26 değişkeninde eleştiriye açık bir insan olabilmeye dönük değişkenin bu değişkenle anlam düzeyi 0,03702 olarak bulunmuştur. S35 değişkeninde eleştirel düşünmenin çocuklara öğretilmesi bilim ve teknolojiyi nasıl etkiler değerlendirilmesinin bu tutum değişkeni ile olan anlam düzeyi 0,04469 olarak bulunmuştur. Son olarak S33 değişkeninde genel olarak müfredattaki bilgilerin öğretmenlerimizin nasıl bulduğuna dair bu tutum değişkeni ile olan anlam düzeyi

0,01984 olarak bulunmuştur. Bu anlam düzeyleri 0,05'ten küçük olduğu için anlamlı ilişkiler söz konusudur.

Tablo 3.17. Öğrencilerin Olayların Sebepleri Ve Sonuçları Hakkında Varsayıma Ve Gerçeğe Daylı Olarak Düşünmelerinin Sağlanabilmesi S25 Tutum Değişkeni İle Diğer Değişkenlerin İlişkisi

	Değişkenl.	Bulunan Ki Kare (Pearson)	Serbeslik Der.	Ki Kare (0,05)	Anlam Düzeyi
BİLGİ	S25-S27	30,91497	12	21,02	0,00203
	S25-S6	8,87611	9	16,91	0,44879
	S25-S29	9,8276	9	16,91	0,36462
	S25-S31	7,33852	9	16,91	0,60192
GÖZLEM	S25-S12	69,98142	9	16,91	0
	S25-S20	26,43305	9	16,91	0,00173
	S25-S9	6,61102	6	12,59	0,35832
	S25-S15	21,89491	9	16,91	0,00922
	S25-S36	13,19247	12	21,02	0,35521
	S25-S18	8,08391	9	16,91	0,52571
	S25-S32	8,75822	9	16,91	0,45989
	S25-S37	14,94042	9	16,91	0,09259
DEĞERLENDİRME	S25-S30	14,23423	9	16,91	0,11423
	S25-S22	11,78974	9	16,91	0,22542
	S25-S26	13,40613	6	12,59	0,03702
	S25-28	89,22274	9	16,91	0,41697
	S25-S35	17,26718	9	16,91	0,04469
	S25-S3	4,95789	6	12,59	0,54922
	S25-S4	9,54195	9	16,91	0,38882
	S25-S5	8,3746	9	16,91	0,49688
	S25-S33	19,70224	9	16,91	0,01984
	S25-S34	6,94223	9	16,91	0,64313
	S25-S8	12,65792	9	16,91	0,17871

SONUÇ VE ÖNERİLER

Elde ettiğimiz bulgulardan hareketle vardığımız ilk sonuç, tutum değişkenleri ile bilgi, gözlem ve değerlendirme düzeyleri arasında çoğunlukla hep aynı değişkenlerle anlamlı ilişkilerin varlığı gözlenmiştir. Bunlardan biri olan ve sınıfta eleştirel düşünme ortamı oluşturmada öğretmenlerimizin engellenebilmelerini ele alan sorulara öğretmenlerimiz % 44 oranında müfredat tarafından engellendiklerini belirtmektedirler. Bu sonuçtan bizim “müfredat ile öğretmen tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır” şeklindeki hipotezimiz doğrulanmış olmaktadır. Bu hipotezimizi tutum değişkenleri ile S22 değişkeninin sonuçları da doğrulamaktadır.

Öğretim müfredatının öğretmen tutumlarına etki etmesi demek öğretmenlerin öğrencilere olan tutumlarını da bir bakıma müfredatın sınırlandırması demektir. Dolayısı ile müfredat bu yönü ile öğrencilerin öğretmen tarafından kazanacakları eleştirel düşünme becerilerine doğrudan etki ediyor demektir. Bu yüzden vardığımız bir diğer sonuç “öğretim müfredatı ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır” hipotezimiz de doğrulanmaktadır. Zaten anketteki “öğrenciler daha çok eğitimin hangi boyutunu eleştirmektedir?” şeklindeki değişkene öğretmenlerimiz %43,3'lük bir oranla müfredat cevabını vermişlerdir.

Bir başka sonuç, tutum değişkenleri ile diğer düzeylerdeki değişkenlerin ilişkileri ve cinsiyet değişkeni hariç bağımsız değişkenlerle bağımlı değişkenlerin arasındaki ilişki düzeylerinin anlamlı ve yüksek olması öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etki ettiğini göstermekte ve bu yöndeki “öğretmen tutumları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini etkilemektedir” şeklindeki hipotezimiz de doğrulanmaktadır.

Öğretmenin adil, hoşgörülü ve özgürlükçü yaklaşım sergilemesi, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu katkı yapacaktır. Bu doğrultuda verilerden hareketle vardığımız bir diğer sonuç ise öğretmenlerimizin çoğunlukla bu özelliklere sahip olduğu şeklindedir. Ancak öğretmenlerimiz konunun kavramsal içeriğinden habersiz görünmektedirler. Bu da gerek öğretmen yetiştiren kurumların programında, gerekse

hizmet içi eğitim faaliyetlerinde bu konuya yani eleştirel düşünme ve bunun öğrenciye kazandırılması konusuna hemen hemen hiç yer verilmemesinden kaynaklanmaktadır. Öyle ki bu satırların yazarı da yüksek lisans eğitimi esnasında bu konuyla karşılaşmıştır.

Diğer bir sonuç ise “eleştirel düşünmenin çocuklara öğretilmesinin bilim ve teknolojiyi olumlu etkileyeceği” şeklindeki hipotezimizin doğrulanmasıdır. Zira bu yönde öğretmenlerimize sorduğumuz soruya, öğretmenlerimiz % 72 gibi yüksek bir oranda eleştirel düşünmenin çocuklara öğretilmesinin bilim ve teknolojiyi geliştireceğini belirtmektedirler.

Öğretmenlerimiz anlayış olarak eleştirel düşünmeye sıcak baksalar ve bunun eğitime ve bilimsel düşünmeye olumlu katkı yapacağına inansalar da, bu konuyu öğrenciye kazandırmada resmi prosedürlerden kaynaklanan güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmektedirler. Bunun dışında öğretmenlerimizin %20’si bu konuda hem okul idaresini, hem müfettişlerin, hem müfredatın ve hepsinin birden engel olduğuna inanmaktadırlar. Özellikle müfredatın öğrencileri düşünmeye, özgür düşünmeye, eleştirel düşünmeye, proje geliştirmeye çoğunlukla sevk etmediği araştırmadaki ilgili değişkenlere öğretmenlerimizin verdiği cevaplardan anlaşılmaktadır.

Bu araştırma eğitim süreçlerinden ilköğretim düzeyi için geçerlidir. Diğer eğitim düzeylerinde de çeşitli boyutları ile bu yönde çalışmalar gereklidir. Bununla birlikte tartışılması gereken bu konunun hangi derslerle, hangi metotlarla ve hangi dönemlerde, ne ölçüde öğretilmesi gereğidir. Toplumsal gelişmişlik ve bu yönde bir kültür oluşturulması açısından gerekli olduğu gözlenmektedir. Zira gelişmiş toplumlar bu konuda çoktan mesafe almışlardır.

Literatür taramasında maalesef bu konu ile alakalı hiç denilebilecek bir derece bilimsel çalışma bulunamamıştır. Konu ile ilgili makale ve kitap sayısı da oldukça sınırlıdır. Dolayısı ile kaynak yetersizliği bu konuda vardığımız bir başka sonuçtur. Araştırma konusu ile ilgilenenlere, öğretmenlere, eğitim yöneticilerine, program geliştirmecilere ve bilimsel araştırmalara dönük bu konuda çalışma yapacaklara şu öneriler sunulabilir:

1. Eğitim programlarında bütün ders ve yöntem boyutları ile düşünme ve eleştirel düşünmenin öğretilmesi ile ilgili düzenlemeler ve ilaveler yapılmalı, bu anlamda program öğretmene engel değil, yol gösterir hale getirilmelidir.
2. Buna paralel olarak öğretmenler eleştirel düşünme ve diğer düşünme biçimlerinin çocuklara kazandırılması için hizmet içi eğitim kurslarına alınmalıdır. Bu alanda kavramsal ve yöntemsel izahın yapılması gereklidir.
3. Öğretmen yetiştiren kurumlar bu konuyu okullardaki dersler düzeyinde ele almalı ve öğretmen adaylarına bu yönde müstakil dersler verilmelidir.
4. Konu ile ilgili kaynak yetersizliğini gidermek için yabancı, kaynak kitap ve makaleler Türkçe'ye kazandırılmalı ve yaygınlaştırılmalıdır.
5. Eğitimin bütün boyutları ile beraber ailelerin de çocukların eleştirel düşünme becerilerine etkisini inceleyen araştırmalar çok yönlü olarak yapılmalı ve buna teşvik edilmelidir.
6. Öğretmenler eleştirel düşünmenin metotlarını öğrenmeli, eleştirel düşünmenin öğretim metotlarını eğitim süreçlerinde uygularken güncel olaylardan ve ders konularından faydalanmalıdır.
7. Öğretmen araştırmamızın veriler kısmında ele alınan hoş görülü öğretmen tutumunu benimseyerek öğrenciye cesaret aşılmalı, her öğrenciyi, düşünmeye, konuşmaya ve soru sormaya teşvik etmeli, düşünce ürünü cevap ve fikirler ödüllendirilmelidir.
8. Eğitim müfredatı esnek tutulmalı, öğretmen müfredat konularını gerektiği yerde ve çocukların ihtiyacına göre değiştirmeli, sorgulamalı ve bunu da öğrencilerle paylaşmalıdır.
9. Öğretmenler otoriter, tutarsız ve aşırı hoşgörülü tutumlardan sakınarak güven verici ve hoş görülü öğretmen tutumunu benimsemelidirler.

ÖZGEÇMİŞ

Tahsin TOKYÜREK, 10.05.1974 yılında Erzurum'un Horasan İlçesi'nde doğdu. İlk, orta ve lise tahsilini Sakarya İli'nin Arifiye Kasabası'nda tamamladı. Lisans eğitimini Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde tamamlamıştır. 1997-1998 Öğretim Yılında Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yüksek lisans öğrenimine başlamıştır.

Halen Sakarya İli, Sapanca İlçesi Alaçam İlköğretim Okulu'nda sınıf öğretmenliği görevini sürdürmektedir.



KAYNAKLAR:

- AKDENİZ, Sabri, "Eğitim Sosyolojisi", İFAV Yayınları, İstanbul, 1994.
- ALLEN, R. R. And Rott, R. K., "The Nature of Critical Thinking" Theoretical Paper No: 20 Madison, WI: University of Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning, Wisconsin, 1969.
- AYHAN, Halis, "Eğitim Bilimine Giriş", Şule Yayınları, İstanbul, 1995.
- BAKER, Catherine, "Zorunlu Eğitime Hayır" Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1997.
- BARZUN, Jacques ve Herry F.Graff, "Modern Araştırmacı", Tübitak Yayınları, Ankara, 1998.
- BAŞAR, Hüseyin, "Sınıf Yönetimi", MEB Yayınları, İstanbul, 1999.
- BAŞARAN, İ. Ethem, "Türkiye Eğitim Sistemi", Ankara, 1994.
- BAYRAKTAR, M. Faruk, "İslam Eğitiminde Öğretmen Öğrenci Münasebetleri", İFAV Yayınları, İstanbul, 1989.
- BELENKY, M. F., B. M. Clinchy, N.R. Gold Berger, ve J. M. Tarule, "Women's way of Knowing", Basic Books, New York, 1986.
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit, "Öğrenme Psikolojisi", Kadioğlu Madbaası, Ankara, 1991.
- BROWNING, G. "The Perfect Creative and Proactive Team", Englewood Cliffs, N. J.: Browning Group, 1996.
- BUDMEN, K. O., "What Do You Think, Teacher? Critical Thinking, A Partnership In Learning", Peabody Journal of Education 45,2-5, 1967.
- COLE, M. and Scribner, "Couture and Thought", John Wiley and Sons Inc. New York Sylvia, 1974.
- ÇİĞDEM, Ahmet, "Akıl ve Toplumun Özgürleşimi", Vadi Yayınları, Ankara, 1997.
- DE BONO, E. "Teaching Thinking", Penguin Books, Baltimore, Maryland, 1978.
- DEMİR, Ömer ve Mustafa Acar, "Sosyal Bilimler Sözlüğü" Vadi Yayınları, Ankara, 1997.
- DĒSCARTĒS, R, "Metafizik Düşünceler", Ankara, 1967.
- DEWEY, John, "Demokrasi ve Eğitim", Başarı Yayıncılık, İstanbul, 1996.
- ENNİS, R.H., "A Concept of Critical Thinking, A Proposed Basis for Research in the Teaching and Evaluation of Critical Thinking Ability" Harvard Educational Review, 1962.

- ERDEN, Münire ve Yasemin Akman, "Eğitim Psikolojisi", Arkadaş Yayınları, Ankara, 1997.
- ERTÜRK, Selahattin, "Eğitimde Program Geliştirme", Cihan Matbaası, Ankara, 1972.
- FEYERABENT, Paul, "Akla Veda", Ayrıntı Yayınları, 1995
- FİDAN, Nurettin ve Münire Erden, "Eğitime Giriş", Alkım Yayınları, Ankara, 1997.
- FIELOS, Kenneth M., "Teacher Participation in Decision Making", Dissertation Abstracts International, Vol. 52, 1988.
- FREİRE, Paulo, "Ezilenlerin Pedagojisi", Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1995.
- HENDERSON, K. B., "The Teaching of Critical Thinking", Educational Forum, 37:4552, 1973.
- HORKHEİMER, Max, "Critical Theory" El. Al. and Trans M.J.O'Connell, Herder and Herder, New York, 1972.
- JACOBSEN, David and Others, "Methods for Teaching", A Skills Approach, Second Ed, Charles and Meril Pub. Comp. Columbus, 1985.
- KARASAR, Niyazi, "Bilimsel Araştırma Yöntemi", Ankara, 1995.
- KAYA, Y. Kemal, "İnsan Yetiştirme Düzenimiz, Politika ve Kalkınmamız", Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Döner Sermaye İşletmesi, Ankara, 1984.
- KAZANCI, Osman, "Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi", Kazancı Hukuk Yayınları, Ankara, 1989.
- KULA, A. "Öğretmenlerin Meslek Tatminlerinde Cinsiyetin Rolü", Yüksek Lisans Tezi, Sakarya, 1999.
- MARCUSE, Herbert, "Negations: Essays in Critical Theory", GB: Penguin Books, 1972.
- ÖNER, Necati, "İnsan Hürriyeti", Vadi Yayınları, Ankara, 1995.
- ÖZDEN, Yüksel, "Öğrenme ve Öğretme", Pe-Gem Yayınları, Ankara, 1997.
- ÖZTUNÇ, M. "Ailenin Çocukların Yaratıcı Düşünme Yeteneği Üzerindeki Etkisi", Yüksek Lisans Tezi, Sakarya, 1999.
- ÖZÜDURU, Ömer, "Felsefe", Alfa Yayıncılık, İstanbul, 1993.
- PAULY, Edward, "The Classroom Crucible", Basic Books, New York, 1991.
- PIAGET, J, "Cognitive Development in Children", In Piaget Rediscovered, ed. By. R.E. Ripple and D.N. Rockcastle (Ithaca, New York: School of Education, Cornell University, 1984).

- RUSSEL, Bertrand, "Sorgulayan Denemeler", Tübitak Yayınları, Ankara, 1998.
- SKINNER, S. B., "Cognitive Development: A. Rrequisite for Critical Thinking" The Cleaning House, 1976.
- SPRING, Joel, "Özgür Eğitim" Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1997.
- TOZLU, Necmettin, "Eğitim Felsefesi", MEB Yayınları, İstanbul, 1997.
- WATSON, G. and Glasser, E. M. "Critical Thinking Appraisal", New York, 1964.
- YAVUZER, Haluk, "Ana-Baba ve Çocuk", Remzi Kitabevi, İstanbul 1991.



EK-1 ANKET FORMU

- A-Cinsiyetiniz () Kadın () Erkek
B-Yaşınız () 20-30 () 31-40 () 41-50

C- En son mezun olduğunuz okul:.....

D- Anket Formu

- 1- Öğrencilere kendi başlarına kaldıkları zaman, etkisinde buldukları çevreden daha geniş ve çok daha ideal bir çevre yaratma gücü kazandırabiliyor musunuz ?
a) Her zaman b) Çoğunlukla c) Ara sıra d) Hiç
- 2- Çocuklara; bilinen alışkanlıkların dışında, düşünmeyi , eleştirmeyi ve yaratıcı olmayı kazandıracak etkin alışkanlıklar kazandırabiliyor musunuz?
a) Her zaman b) Çoğunlukla c) Ara sıra d) Hiç
- 3- Mevcut müfredattaki bilgi ve yöntemleri ezberci buluyor musunuz?
a) Tamamen b) Genellikle c) Bazen d) Hiç
- 4- Mevcut müfredattaki bilgi ve yöntemleri düşündürücü buluyor musunuz?
a) Tamamen b) Genellikle c) Bazen d) Hiç
- 5- Mevcut müfredattaki bilgi ve yöntemleri özgürlükçü buluyor musunuz?
a) Tamamen b) Genellikle c) Bazen d) Hiç
- 6- Mevcut müfredattaki bilgi ve yöntemler proje geliştirmeye yöneliyor mu?
a) Tamamen b) Genellikle c) Bazen d) Hiç
- 7- Çocuğun kendini içinde bulacağı ve düşünmeyi uyaran gerçekçi problemler sunabiliyor musunuz?
a) Her zaman b) Çoğunlukla c) Ara sıra d) Hiç
- 8- Öğrettiğiniz bilgilerin, hayatta kullanılabileceğini düşünüyor musunuz?
a) Tamamen b) Genellikle c) Bazen Hiç.
- 9- Öğrenciler sizin söylediklerinizi her zaman doğru olarak kabul ediyorlar mı?
a) Her zaman b) çoğunlukla c) Ara sıra d) Hiç
- 10- Sürekli soru soran bir öğrenciye zaman, konu ve müfettiş kaygısı gütmeden toleranslı davranabiliyor musunuz?
a) Her zaman b) Çoğunlukla c) Ara sıra d) Hiç
- 11- Öğrencilere karşı ısrarla kendi söylediklerinizi savunuyor musunuz?
a) Her zaman b) Çoğunlukla c) Ara sıra d) Hiç
- 12- Öğrenciler sizin ve diğer öğrencilerin fikirlerine karşı sürekli ve tutarlı eleştiriler getirebiliyorlar mı?
a) Her zaman b) Çoğunlukla c) Ara sıra d) Hiç

- 13- Müfredattaki bilgileri çocuklara sunarken gerekli gördüğünüz yerde değişiklik yapabiliyor musunuz?
a)Her zaman b)Çoğunlukla c)Ara sıra d)Hiç
- 14- Mevcut bilgileri sorgularken bunu öğrencilerinizle paylaşıyor musunuz?
a)Her zaman b)Çoğunlukla c)Ara sıra d)Hiç
- 15- Öğrencileriniz; doğru olduğuna inandıkları görüş ve düşünceleri sonuna kadar savunabiliyorlar mı?
a)Her zaman b)Çoğunlukla c)Ara sıra d) Hiç
- 16- Öğrencilerinize özgürce düşünecekleri bir sınıf ortamı yaratabiliyor musunuz?
a) her zaman b) Çoğunlukla c)Ara sıra d) Hiç
- 17- Öğrencilerin tümünü katılım ve soru sormaya teşvik edebiliyor musunuz?
a)Her zaman b) Çoğunlukla c) Ara sıra d)Hiç
- 18- Öğretmeninden sürekli azar işiten bir öğrenci öğretmene ve okula küsebiliyor mu?
a)Tamamen b)Genellikle c)Bazen d)Hiç
- 19- Sınıf içinde öğrencileri eleştiriyor musunuz?
a)Her zaman b)Çoğunlukla c)Ara sıra d)Hiç
- 20- Öğrenciler sizi ya da eğitimin herhangi bir boyutunu çekinmeden eleştirebiliyorlar mı?
a) Her zaman b)Çoğunlukla c) Ara sıra d)Hiç
- 21- Öğrencilere eleştirel düşünme bilinç ve alışkanlığı kazandıracak yöntemler kullanıyor musunuz?
a)Her zaman b)Çoğunlukla c)Ara sıra d)Hiç
- 22- Sınıfta eleştirel düşünme ortamı oluşturma da sizi aşan engeller olduğuna inanıyor musunuz?
a)Tamamen b)Genellikle c)Bazen d)Hiç
- 23- Öğrencileri birbirleri ile tartıştıracak yöntemler kullanıyor musunuz?
a)Her zaman c)çoğunlukla c)Ara sıra d)Hiç
- 24- Öğrencileri sizi eleştirmeleri için yönlendiriyor musunuz?
a)Her zaman b)Çoğunlukla c)Ara sıra d)Hiç
- 25- Konuları işlerken öğrencilerinizin, olayların sebepleri ve sonuçları hakkında, varsayıma ve gerçeğe dayalı olarak düşüncelerini sağlayabiliyor musunuz?
a)Her zaman b)Çoğunlukla c)Ara sıra d)Hiç
- 26- Genelde eleştiriye açık bir insan mısınız?
a)Her zaman b)Çoğunlukla c)Ara sıra d)Hiç
- 27- Sınıfta eleştirel düşünme ortamı oluşturmada sizi engelleyen faktörler nelerdir?
a)Okul idaresi b)Müfettiş c)Müfredat d)Hepsi
- 28- Genel olarak eleştirel bakış açısını nasıl değerlendiriyorsunuz?
a)Karamsarlık alameti b)Doğruya ulaşmanın tek yolu

- c)Olumlu karşılıım d)Olsa da olur, olmasa da olur
- 29- Derlerde kullandığınız bilgilerin genelde tabiatı nasıldır?
a)Akli özgürleştiricidir. b)Basma kalıptır.
c)Yarınlara cevap veremez. d)Objektiftir.
- 30- Mevcut eğitim ortamında rolümüzü nasıl tanımlarsınız?
a)Rehber b) Bilgi aktaran insan
c)Zekaya şekil veren sanatkar d)Öğrencilerin başında bekçi
- 31- Öğrencileriniz bilgileri daha çok hangi tip öğrenme metodu ile alıyorlar?
a)İzleyerek b)Hissederek c)Düşünerek d)Yaparak
- 32- Daha çok hangi tip öğrenci yetiştirdiğinizi düşünüyorsunuz?
a)İyi bir vatandaş, b)Yalnız ve uyumsuz bir insan
c)Yaratıcı ve özgür bir insan d)Toplumsallaşmış bir insan
- 33- Genel olarak müfredattaki bilgileri nasıl buluyorsunuz?
a)Sürekli yenilenen bilgilerdir, bu yüzden ilericidir.
b)Yıllardan beri tekrarlanan bilgilerdir, bu yüzden tutucudur.
c)Yeterince yenilenememiş bilgilerdir, bu yüzden statiktir.
d)Gereksiz bilgilerdir.
- 34- Müfredattaki konu ve problemler kimin konusu ve problemleridir?
a)Çocuğun içinde olduğu konu ve problemlerdir.
b)Yetişkinleri ilgilendiren konu ve problemlerdir.
c)Öğrencilerin not alması için hazırlanmış konu ve problemlerdir.
d)Toplumun konu ve problemleridir.
- 35- Eleştirel düşünmenin çocuklara öğretilmesi bilim ve teknolojiyi nasıl etkiler?
a)Bilim ve teknolojiyi geliştirir. b)Çıkmaza sokar.
c)Etki etmez. d)Eleştirel düşünmenin bilim ve teknoloji ile ilgisi yoktur.
- 36- Öğrenciler eğitimin daha çok hangi boyutunu eleştirmektedirler?
a)Öğretmen b)Okul c) Müfredat d)Hiçbiri
- 37- Mevcut yapıda eğitimin öznesi kimdir?
a)Öğretmen b)Konu(Kitap) c)Öğrenci d)İdareciler