

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çokkültürlülük Değerlerini Yordama Düzeyi*

Cüneyt AKAR¹

Geliş Tarihi: 04.01.2017

Kabul Ediliş Tarihi: 17.04.2017

ÖZ

Bu araştırma sınıf öğretmeni adaylarının bazı demografik değişkenler ve eleştirel düşünme eğilimlerinin çokkültürlülük değerlerini ne düzeyde yordadığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Çalışma grubu Uşak Üniversitesi Eğitim fakültesinde öğrenim gören 231 sınıf öğretmeni adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler Akar ve Ulu (2016) tarafından geliştirilen öğretmen adaylarının çokkültürlülük değeri ölçeği ve Uluçınar tarafından (2012) geliştirilen eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği ile elde edilmiştir. Demografik veriler için ise bir adet kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının gerek çokkültürlülük değerleri ve gerekse eleştirel düşünme eğilimleri “iyi” düzeyde tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel demografik değişkenler olan anne ve baba eğitim durumu, gelir durumu ve kardeş sayısı değişkenleri ile çokkültürlülük değerleri arasında düşük düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Regresyon analizlerinde ise sadece anne eğitim durumunun % 2 düzeyinde yordayıcı bir etkisi olduğu görülmüştür. Eleştirel düşünme eğilimlerin ise çokkültürlülük değerleri toplam puanlarını %25 düzeyinde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlar olan tutum boyutunun %27, görüş boyutunun ise %18 düzeyinde eleştirel düşünme eğilimleri tarafından etkilendiği görülmüştür. **Anahtar Kelimeler:** Değer, Çokkültürlülük, Eleştirel Düşünme, Regresyon Analizi.

The Predictive Level of Preservice Classroom Teachers' Multicultural Values of Critical Thinking Disposition

ABSTRACT

This study aims to determine to what extent critical thinking dispositions predict values of multiculturalism of preservice elementary teachers. It was designed by using correlational model. Study group consisted of 231 preservice teachers studying at the faculty of education at a university. The data were collected by the Scale of Multiculturalism Values developed by Akar and Ulu (2016) and the Scale of Critical Thinking Dispositions developed by Uluçınar (2012). For demographical data, a personal information was used. The findings showed that multiculturalism values and critical thinking dispositions of preservice teachers are at spectacular level. They also indicated that their multiculturalism values are associated with parents' educational attainment, family income, and the number of sibling at low level. For regression analysis, furthermore,

* Çalışmanın kavramsal çerçevesi, yazar tarafından Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırlanan “İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri” (2007) isimli doktora tezinden yararlanılarak üretilmiştir.

¹ Yrd. Doç. Dr. Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi. Email: akarcuneyt@gmail.com

mother education status have predictive impact on multiculturalism values at % 2 level. Critical thinking dispositions explains % 25 of variance of total of multiculturalism values. Of subdimensions of multiculturalism, they explain % 27 variance of attitude and % 18 variance of opinions.

Key words: Values, multiculturalism, critical thinking, regression analysis.

GİRİŞ

21. yüzyılın küreselleşen dünyasında yaşamak çok daha karmaşık zihinsel becerilerin kullanımını gerekli kılmaktadır. Kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması; özellikle cep telefonu, televizyon ve internet sayesinde, dünyada meydana gelen olaylar ve bilgi yayılımı anlık düzeye inmiş durumdadır. Bu durum insanların her gün çok yoğun bir biçimde bilgi bombardımanına maruz kalmalarına sebep olmaktadır. Bilgi yayılımının kolaylaşması farklı fikir, düşünce veya ideolojilerin diğer insanlara ulaştırılmasını, bunların propagandalarının yapılmasını kolaylaştırmaktadır. Maruz kalınan bilgi bombardımanı içerisinde hangi bilgilerin doğru veya gerçek, hangilerinin güvenilir bilgiler olduğunu anlamak giderek güçleşmektedir.

Günümüzde insanlar günlük rutin işlerini gerçekleştirirken de benzer zorlukları yaşamaktadırlar. Yaptıklarımıza ve neye inanacağımıza nasıl karar verebiliriz? Duyduğumuz veya okuduklarımızın doruluğuna nasıl inanabiliriz? Hangi ürünü almalıyım? Hangi partiye oy vermeliyim? Çocuğumu hangi okula yazdırmalıyım? Küreselleşen dünyanın artan seçenek ve çeşitliliği arasında hemen her gün benzer nitelikte pek çok soru, bireylerden en doğru cevabın bulunmasını beklemektedir (Ennis, 1996, 1). En doğru cevabı bulabilmek ise bireylerin ne düzeyde eleştirel düşünebilme becerisine sahip olduklarına bağlıdır. Kuşkusuz bireylerin güçlüklerle başa çıkmalarında onlara yol gösterme işinde en büyük sorumluluk eğitim kurumlarına düşmektedir. Bu çerçevede okulların en önemli görevini; “geçmiş, şimdiyi ve geleceği anlayabilen ve yorumlayabilen ve ilerde içinde yaşayacağı toplum tipine ve zaman kesitine uyum sağlayabilen insanlar yetiştirmek” şeklinde ifade etmek mümkündür (Ergün, 1996). Dolayısıyla, eğitim bir yandan bireyleri bugün içinde yaşadığı, diğer yandan da onların gelecekte içinde yaşayacakları koşullara uygun bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarla donatmakla yükümlüdür. Bunların ise geleneksel ve ezberci eğitim anlayışıyla sağlanamadığı açıkça görülmektedir. Eğitim, küresel rekabetin bir aracı olarak görülebilir. Bu açıdan eğitim, bir yandan küreselleşen dünyanın fırsatlarından azami ölçüde faydalanmasını bilen, öte yandan ise küreselleşmenin olumsuzluklarına karşı direnç gösterebilme iradesine sahip olan bireyler yetiştirmekle yükümlüdür (Karip, 2006).

Yıllar boyu ezberci eğitim anlayışı eleştirilerine maruz kalan Milli Eğitim Bakanlığı, bu duruma son verme çabalarının önemli bir parçası olarak, öğretim programlarında köklü değişiklikler yapılması yoluna gitmiştir. Yeni programlar klasik davranışçılığı terk ederek, yapılandırıcılık, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme gibi yaklaşımları benimsemiş ve katı öğretmen merkezli bir anlayıştan, öğrenci merkezli bir anlayışa göre tasarlanmıştır. Yeni uygulamaya konulan programlar incelendiğinde 21. yüzyılın insanının sahip olması gereken temel becerilen kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir. Bu bağlamda programlarda yer alan kazanımlar bireye yaşamı boyunca fayda sağlayacak bilgi ve becerilerinden oluştuğu görülmektedir (Tay ve Baş, 2015). Tüm programların ortak hedefi olan bu beceriler; “eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme,

iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri” olarak sıralanmıştır (MEB, 2005).

Eleştirel düşünme küreselleşen dünyada toplumların güçlü olmaları ve geleceğe sağlam adımlarla yürüyebilmeleri için sahip olunması gereken en temel becerilerden biri olarak kabul edilmektedir. Sosyal bilgiler programında eleştirel düşünme “kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisi” olarak tanımlanmıştır. Alt boyutlar olarak ise sebep-sonuç ilişkilerini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli kriterleri kullanarak sıralama yapma, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma becerileri sıralanmıştır (MEB, 2005).

Litetaürde bu konuda farklı tanım ve açıklamalar olduğu göze çarpmaktadır. Bunlardan önemli görülen bazılarına yer vermek yararlı olacaktır. Örneğin, APA’nın (1990) tanımına göre eleştirel düşünme becerileri; yorumları analiz etme, çıkarıma yapabilme, kanıtları açıklayabilme ve değerlendirme, kavramsal, metodolojik veya bağlamsal düşünebilme gibi üst düzey bilişsel becerilerdir (Rapps, 1998). Cüceloğlu (1993) eleştirel düşünmeyi, kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç olarak tanımlamaktadır. Kazancı (1989) eleştirel düşünmeyi, “bir problem durumunu bilimsel, kültürel ve sosyal standart ölçülere göre tutarlılık ve geçerlik bakımından sorgulama ve değerlendirmede işe koşulan tavır, bilgi ve beceri süreçlerinin bütünüdür” şeklinde tanımlamaktadır. Watson ve Glaser’e göre eleştirel düşünme; geçerli çıkarımları yapabilme, tümdengelimci muhakeme ve değerlendirme yapabilme becerilerinin bir bileşkesi olarak tanımlanmaktadır. Onlara göre eleştirel düşünme; problem çözme, sorgulama ve araştırma davranışlarını kapsayan bir süreçtir ve bu süreç hem beceri hem de tutum olarak ifade edilmektedir (Beckett, 1996). Chafee’ye göre (1988) eleştirel düşünme, anlamalarımızı açıklığa kavuşturmak, geliştirmek ve dünyamızı anlamak için bizim ve diğer insanların düşüncelerini dikkatli bir biçimde inceleyerek yaptığımız etkin, amaçlı ve organize edilmiş çabalarımızdır. Norris (1985) ise eleştirel düşünmeyi, öğrencilere daha önceden bildikleri her şeyi uygulamaları ve kendi düşüncelerine değer biçip onu değiştirmeleri olarak tanımlamıştır (Demirel, 1999). Chance (1986) eleştirel düşünmeyi “doğruları analiz etme, fikir üretme ve organize etme, görüşleri savunabilme, karşılaştırmalar yapabilme, çıkarsamalar yapabilme, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme becerileri” şeklinde tanımlamaktadır. Halpern’e göre (1996) eleştirel düşünme “amaçlı, mantıklı ve hedef yönelimlidir. Bu düşünme türü problem çözme, çıkarsamaları formüle etme, olasılıkları hesaplama ve karar vermeyi kapsar. Eleştirel düşünme üzerine 50 yılı aşkın süredir çalışmalar yapan Ennis’e göre ise (1996) eleştirel düşünme, “bireyin ne yaptığı veya inandığıyla ilgili karar verirken akla uygun ve derinlemesine biçimde düşünmesi” olarak tanımlanmaktadır. Yine bu alanda otorite olarak kabul edilen Paul’a göre eleştirel düşünme “herhangi bir konu, içerik ya da problem hakkında düşünürün düşünmesinin kalitesini becerikli bir şekilde analiz ederek, değerlendirerek ve yeniden düzenleyerek geliştirdiği düşünme biçimi”dir (Aslan ve Sert, 2013). Tüm tanımların ortak noktaları gözden geçirilecek olursa eleştirel düşünme için; derinlemesine düşünme, aktif, amaçlı,

ve bilinçli olma, sorgulama, çıkarsama yapma, mantıklı olma, neye inanıp inanmayacağına ve ne yapacağına karar verirken objektif olma gibi özellikleri göz önüne almayı gerektirdiği söylenebilir.

Eleştirel Düşünme İle Çokkültürlülük Arasındaki İlişki

Eleştirel düşünmenin gelişimi ile demokrasi, insan hakları, çoğulculuk ve çokkültürlülük kavramları arasında yakın bir ilişki olduğu söylenebilir. Nitekim Paul ve diğerleri (1997) eleştirel düşünmenin tarihsel gelişim sürecinin demokrasi, çoğulculuk ve insan haklarının gelişmesine yaptığı katkıya vurgu yapmaktadırlar. Yazarlara göre ilk çağlarda Sokrates, Rönesansta, Colet, Erasmus ve İngiltere'de More; 16. ve 17. yüzyıllarda özellikle Hobbes ve Locke, İtalya'da Machiavelli; 18. Yüzyılda Adam Smith; 19. yüzyılda, Comte ve Spencer, kendi dönemlerinde baskın olan geleneksel düşünme biçimlerine karşı çıkarak eleştirel ve sorgulayıcı düşünmenin önünü açmaya gayret göstermişlerdir. Marks'ın kapitalizme yönelik eleştirileri, Darwin insan kültürüne ve biyolojik hayatın köklerine ilişkin çalışmaları, Freud'un ise insanın bilinçaltına yönelik uygulamaları da eleştirel düşünmenin gelişimini etkilemiştir. Bu çabalar demokrasi, çoğulculuk ve insan haklarının gelişmesine önemli katkılar sağlamıştır (Paul, Elder ve Barter, 1997).

Günümüz anlamda eleştirel düşünmenin gelişimine en fazla katkı yapan bilim insanlarından biri kuşkusuz Dewey'dir (Kurfiss, 1988: 7; Streib, 1992: 7). Dewey'in eğitim felsefesi Türkiye dâhil olmak üzere pek çok ülkenin referans kaynağı konumundadır. Dewey demokrasiye olan sıkı inancıyla bilinir. Öte yandan öğrencilerin bilgiyi ezberlemeleri yerine bilgiye ulaşan, kullanan ve yeni bilgiler üretebilen ve elde ettiği sonuçları günlük yaşamlarında kullanabilecekleri şekilde kazanmalarına önem verir. Bu nedenle problem çözme, yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerisinin önemine vurgu yapar (Streib, 1992).

Eleştirel düşünme demokratik anlamda "iyi vatandaş" olmanın en önemli ölçütlerinden birisi olarak gösterilmektedir (Moller, 2006'den akt. Dinç ve Uztemur, 2016; Acun, Demir, Akar ve Göz, 2010; Ten Dam, & Volman, 2004). Siegel'a göre (1988)'de eleştirel düşünme demokratik bir toplumda hayatta başarılı olabilmenin en önemli gerekliliklerinden biridir. Demokratik bir yönetim biçiminde kamu yöneticileri halk tarafından tercih edilerek seçilir. Bu süreç bireyi doğal olarak farklı fikir, düşünce ve propagandalara maruz bırakır. Bireyin en doğru tercihi yapabilmesi için kendisini tanıması, amaçlarının farkında olması ve bu doğrultuda kendine sunulanları eleştirel düşünme süzgeçlerinden geçirmesi gerekir. Otokratik yönetimlerde bilgi akışı tek kaynaktan olur. Buna karşılık demokrasi bireylerin, grupların veya ticari yapıların kendi fikir, düşünce veya ticari ürünlerini pazarlayabilmelerine fırsat sağlar. Bu durum yüz yüze, yazılı-basılı, görsel veya sanal ortamlarda bireylerin her an doğru karar vermelerini gerektiren yoğun bir bilgi bombardımanına maruz bırakmaktadır. Gelecekte bu durumun artan şekilde devam edeceğini öngörmek mümkündür. Bireyin bu yapı içinde haklarını ve sorumluluklarını ve gerektiğinde haklarını aramanın demokratik yollardan nasıl sağlayabileceğini bilmesi gerekir.

Demokrasi yönetim biçimi olmakla birlikte aynı zamanda bir yaşam biçimidir. Bu bağlamda eğitimin en önemli işlevlerinden biri, demokrasiye inanan, demokratik tutum ve davranışlar gösteren, kısaca demokrasiyi bir yaşayış biçimi olarak benimseyen

bireyler yetiştirmektir (Yağcı, 1998). Demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak sahiplenmek demokrasinin ilke ve değerlerini, insan hak ve özgürlüklerini bilemeyi ve değer olarak kabul etmeyi, aynı zamanda bu anlayışın gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirmeyi gerekli kılar (Demirtaş, 2008). Bu durumda nelerin demokratik sınırlar içinde kendisi ve diğer insanlar için hak ve özgürlüklere uygun olduğunu veya nelerin olmadığını bilmek ve ayırt etmek iyi bir eleştirel düşünür olmak ile mümkündür. Ancak bu sayede karşılıklı saygıya dayalı bir demokratik anlayış gelişebilir, toplumsal barış ve huzur ortamı sağlanabilir. Nitekim Georgescu'da insan hakları ve demokrasi eğitimi için bilgi aktarmaktan ziyade tutum ve eleştirel düşünme becerisini kazandırma ve düşünüleni dile getirme imkânı sağlamanın daha önemli olduğunu ifade etmektedir (Tibbits, 1994:371'den akt. Yeşil, 2003). Fung da (2005) iyi düşünenlerin iyi vatandaş olduklarını, eleştirel düşünme eğitiminin ise iyi düşünen insanlar yetiştirdiğini ifade etmektedir. Ayrıca bireyler ancak iyi eleştirel düşünme becerisi ile küresel bir toplumda rekabet etme özelliğine sahip olabilirler (Tung, & Chang, 2009). Diğer yandan, iyi bir eleştirel düşünür olabilmek için özgürce düşünebilmek, düşündüklerini ifade edebilmek ve tartışabilmek gerekir. Bunun için de demokratik bir ortam gereklidir (Celep, 1995; Yeşil, 2003). Bu anlamda demokrasi olmadan eleştirel düşünme, eleştirel düşünme olmadan da demokrasinin gelişimi zordur.

Demokrasinin temel ilkelerinden biri çoğulculuktur ve toplumda farklı fikir ve yaşam farklılıklarının olduğunu kabul edilmesidir. Çoğulculuk anlayışı bu düşünceye dayalıdır. Buna göre her düşünce, yaşam biçimi ve kültürel farklılıklar özgürce kendini ifade edebilir ve örgütlenebilir (Yağcı, 1998). Bu anlamda çokkültürlülük demokratik bir toplumun ön koşuludur denilebilir (İnsel, 2006; akt. Çelik, 2008). Çünkü çokkültürlülük; yaş, dil, din, ırk, eğitim, sosyal statü, sınıf farklılığı, etnik köken, engel durumu, cinsellik, kültürel özellik ve diğer kültürlerin değerlerinin farkına vararak bir arada yaşanmasıdır (Tay ve Baş, 2015; Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Karaçam ve Koca, 2012). Bu açıdan çokkültürlülüğün demokrasinin yaşam biçimi boyutuyla ilgili olduğu söylenebilir.

Küreselleşen dünyanın bir sonucu olarak toplumlar arası geçişkenlik hızlı bir şekilde artmış ve artmaktadır. Kırsaldan ve farklı bölgelerden kentlere yönelik yoğun göç dalgaları ve nüfus hareketliliği aynı sınıf çatısı altında farklı kültür yapılarının bir arada bulunmasına neden olmaktadır. Bu nedenle farklı sosyo-ekonomik düzeyde olan bireylerin sınıfa uyumu ve diğer öğrenciler tarafından dışlanma sorunu yaşanabilmektedir. Bu durumun önüne geçebilmek amacıyla çokkültürlü eğitim anlayışı ortaya çıkmıştır. Bu alanın öncülerinden sayılan Banks, (1997'den akt. Polat, 2009) çokkültürlü eğitimi "etnik köken, dil, din, cinsiyet gibi kültürel sebeplere bağlı olarak farklı unsurlardan oluşan toplumlarda önyargıları, kimlik çatışmalarını veya güç mücadelelerini azaltmak amacıyla toplumun çeşitli taleplerine cevap veren eğitim politikalarının ve okul uygulamalarının eğitime yansımaları" olarak tanımlamıştır. Kısaca çokkültürlü eğitim sosyo-ekonomik sebeplerden dolayı dışlanmış öğrencilere daha iyi hizmet sunabilmek, öğrencilerin birbirleriyle tanışmalarını sağlamak, önyargılarını ortadan kaldırmak ve öğrencileri kaynaştırmak için kullanılmaktadır (Banks, 1993 & 2007; Park, Watson, 2011; Ahn, 2013).

Literatür incelendiğinde demokrasi, insan hakları, vatandaşlık ve dolayısıyla çokkültürlülük ile eleştirel düşünme arasında teorik olarak yakın bir ilişki olduğunu

ifade edildiği görülmektedir. Teorik bağın yanında, bu değişkenler arasındaki ilişkiyi test eden araştırma sonuçlarına da rastlanmıştır. Bunlardan Acun ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile vatandaşlık davranışları arasında 0,31 düzeyinde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Uluçınar (2012) tarafından yapılan bir çalışmada ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin demokratik değerlerini % 18 düzeyinde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı bir çalışmada ise Tubarik ve Gün (2016) sınıf ortamını demokratik algılamının öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini % 7 düzeyinde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Gerek teorik çerçevede ve gerekse benzer nitelikteki bazı çalışmalarda eleştirel düşünme ve demokratik özellikler arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ise eleştirel düşünme ile demokrasinin temel özelliklerinden bir olan çokkültürlülük algısı arasında nasıl bir ilişki olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Literatürde çokkültürlülük ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi konu alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla çalışmanın bu boşluğa katışı sağlaması beklenmektedir. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının çokkültürlülük değerleri ve eleştirel düşünme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının çokkültürlülük değerleri ile anne eğitim, baba eğitim, gelir durumu ve kardeş sayısı ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir ilişki var mıdır?
3. Söz konusu değişkenler öğretmen adaylarının çokkültürlülük değerlerindeki varyansı ne düzeyde yordamaktadır?

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile çokkültürlülük değerleri ve bazı değişkenlerle arasındaki ilişkilerin ortaya konulmasının amaçlandığı araştırma, ilişkisel modelde desenlenmiştir. İlişkisel modelde desenlenen araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinlerin belirlenmesini amaçlarlar. Bu temel amaç doğrultusunda eleştirel düşünme eğilimlerinin çokkültürlülük değerlerini ne düzeyde yordadığının tespit edilmesi söz konusudur. Bu kapsamda eleştirel düşünme eğilimleri bağımsız değişken, çokkültürlülük değerleri bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ege Bölgesinde bir üniversitenin eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 231 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubuna dahil olan sınıf öğretmeni adayları uygun örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacının yakın ve erişilmesi kolay olduğu bir çalışma evreninden ilgili katılımcıların gönüllülük esasına göre seçildiği örnekleme biçimidir (Kılıç, 2013).

Veri toplama araçları

Bu bölümde Akar ve Ulu (2016) tarafından geliştirilen Çokkültürlülük Değerleri Ölçeği ve Uluçınar (2012) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ile kişisel bilgi formuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Çokkültürlülük değerler ölçeği. Öğrencilerin çokkültürlülük değerlerini ölçmek amacıyla Akar ve Ulu (2016) tarafından geliştirilen 5’li likert tipinde ve 35 maddeden oluşan “Öğretmeni Adayları Çokkültürlülük Değerleri Ölçeği (ÖAÇDÖ) kullanılmıştır. Ölçek çokkültürlülüğe yönelik “tutum” ve “görüş” olmak üzere iki ana ve bu ana boyutlara bağlı 6 boyuttan oluşmaktadır. Tutum boyutu “çaba/davranış”, “duyarlılık” ve “bilgi/farkındalık” alt boyutlarından oluşmaktadır. Görüş boyutu ise “eğitimin niteliği”, “genel beklenti” ve “kişisel beklenti” boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin bu araştırma için Cronbach Alpha güvenirlik değeri ,94 bulunmuştur. Bu ölçeğin maddelerinin yorumlanmasında (5-1)/5 formülü kullanılarak, ulaşılan aritmetik ortalama değerleri 1.00–1.79 aralığında “Hiç”, 1.80–2.59 “Nadiren”, 2.60–3.39 “Bazen”, 3.40– 4.19 “Sık Sık” ve 4.20–5.00 “Her Zaman” şeklinde yorumlanmıştır

Eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği. Eleştirel düşünme eğilimleri için Uluçınar (2012) tarafından geliştirilen 5’li likert tipinde 19 maddelik “eleştirel düşünme eğilimleri ölçeği” (EDEÖ) kullanılmıştır. Ölçek. “sorgulama”, “temkinli düşünme”, “entelektüel merak”, “doğruyu arama”, “doğal merak” ve “açık fikirlilik” olma üzere 6 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin bu araştırma için Cronbach Alpha güvenirlik değeri ,87 bulunmuştur. Bu ölçeğin maddelerinin yorumlanmasında (5-1)/5 formülü kullanılarak, ulaşılan aritmetik ortalama değerleri 1.00–1.79 aralığında “Hiç”, 1.80–2.59 “Nadiren”, 2.60–3.39 “Bazen”, 3.40– 4.19 “Sık Sık” ve 4.20–5.00 “Her Zaman” şeklinde yorumlanmıştır

Kişisel bilgi formu. Öğretmen adaylarının anne ve baba eğitim durumu, gelir düzeyi, kardeş sayısına ilişkin demografik verilerinin elde edilmesi amacıyla bir adet kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Verilerin analizi

Toplanan veriler sayısallaştırılarak bilgisayar ortamına girilmiştir. Veri analizinde betimleyici istatistikler ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. İlişkisel analizler için Pearson Momentler Korelasyon tekniği kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama gücünün tespiti için ise Aşamalı Çoklu Regresyon (Stepwise Multiple Regression) analizi tekniği kullanılmıştır. Aşamalı regresyon analizinde modele öncelikle yordama gücü en yüksek değişken dâhil edilir. Sonra sırasıyla en yüksek olan değişkenler tek tek modele alınır. Yordama veya varyansı açıklamaya etkisi olmayan değişkenler modelin dışında kalır (Field, 2009).

BULGULAR

Bu aşamada ilk olarak öğretmen adaylarının çokkültürlülük değerleri ile eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin temel istatistikler, ikinci olarak demografik değişkenler ile çokkültürlülük değerleri arasındaki korelasyonlara yer verilmiştir. Üçüncü aşamada eleştirel düşünme eğilimleri ile çokkültürlülük değerleri arasındaki korelasyonlar sunulmuştur. Dördüncü ve son aşamada ise eleştirel düşünme eğilimlerinin çokkültürlülük değerlerini nasıl yordadığına ilişkin regresyon analizleri verilmiştir.

1. Araştırma problemine ilişkin bulgular

Tablo 1. Çokkültürlülük Değerlerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| | N | Ortalama | Std. Sapma |
|------------------------|-----|----------|------------|
| Çok kültürlülük Toplam | 231 | 3,58 | ,60 |
| Tutum Ana Boyutu | 231 | 3,75 | ,57 |
| Görüş Ana Boyutu | 231 | 3,41 | ,70 |
| Tutum | | | |
| Çaba/Davranış | 231 | 3,39 | ,80 |
| Ana Boyutu | | | |
| Duyarlılık | 231 | 3,52 | ,83 |
| Bilgi/Farkındalık | 231 | 4,33 | ,59 |
| Görüş | | | |
| Eğitimin Niteliği | 231 | 3,43 | ,85 |
| Ana Boyutu | | | |
| Kişisel Beklenti | 231 | 3,36 | ,86 |
| Genel Beklenti | 231 | 3,43 | ,87 |

Ölçek tutum ve görüş olmak üzere iki ana boyut ve bu boyutlara bağlı üçer alt boyuttan oluşmaktaydı. Tutum boyutu, alt boyutlardan “çaba/davranış”, “duyarlılık” ve “bilgi/farkındalık” alt boyutlarının toplamından oluşmaktadır. Görüş ana boyutu ise “eğitimin niteliği”, “kişisel beklenti” ve “genel beklenti” alt boyutlarının toplamıdır.

Öğretmen adaylarının çokkültürlülük değerleri toplam puanları ortalaması 3,58 düzeyinde bulunmuştur. 5-1/5 formülüne göre bu sonucun “sık sık” düzeyinde olduğu görülmektedir. Tutum ana boyutu ortalaması 3,75 iken görüş ana boyutu ortalaması daha düşük bulunmuştur (3,41). En yüksek ortalama tutum ana boyutu içerisinde yer alan bilgi/farkındalık alt boyutu iken, en düşük ortalama çaba/davranış olarak göze çarpmaktadır. Bununla birlikte ölçeğin tümü ve alt boyutları için hesaplanan ortalamalara göre öğrencilerin çokkültürlülüğe olumlu baktıkları söylenebilir.

Tablo 2. Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| | N | Mean | Std. Deviation |
|-------------------|-----|------|----------------|
| EDEÖ Toplam | 231 | 3,63 | ,58 |
| Sorgulama | 231 | 3,61 | ,70 |
| Temkinli Düşünme | 231 | 3,40 | ,77 |
| Entelektüel Merak | 231 | 3,41 | ,53 |
| Doğruyu Arama | 231 | 3,71 | ,87 |
| Doğal Merak | 231 | 3,91 | ,83 |
| Açık Fikirlilik | 231 | 3,75 | ,76 |

Eleştirel düşünme eğilimleri genel ortalaması 3,63 bulunmuştur. Alt boyutlardan en yüksek ortalama doğal merak boyutudur (3,91). En düşük ortalama ise temkinli düşünme boyutudur (3,40). Ölçeğin tümü ve alt boyutları için hesaplanan puanlara göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin olumlu olduğu söylenebilir.

2. Araştırma problemine ilişkin bulgular

Tablo 3. Demografik Değişkenler İle Çokkültürlülük Değerlerine İlişkin Korelasyon Analizi

| | Anne Eğitim | Baba Eğitim | Kardeş sayısı | Gelir Durumu | |
|-----------------------|-------------------|-------------|---------------|--------------|-------|
| Çokkültürlülük Toplam | ,16** | ,11 | -,08 | ,08 | |
| Tutum Ana Boyutu | ,13* | ,08 | -,13* | ,06 | |
| Görüş Ana Boyutu | ,17** | ,12* | -,04 | ,09 | |
| Tutum | Çaba/Davranış | ,11 | ,09 | -,06 | ,12* |
| | Duyarlılık | ,15* | ,04 | -,09 | ,04 |
| | Bilgi/Farkındalık | ,02 | ,05 | -,15* | -,05 |
| Görüş | Eğitimin Niteliği | ,09 | ,07 | ,01 | ,02 |
| | Kişisel Beklenti | ,15* | ,06 | ,01 | ,02 |
| | Genel Beklenti | ,19** | ,17** | -,11 | ,17** |

* işareti 0,05 düzeyinde; ** işareti 0,01 düzeyinde anlamlı ilişkiyi ifade eder

Demografik değişkenler arasında en yüksek ilişkinin anne eğitim durumu ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Anne eğitim durumu ile çokkültürlülük toplam puanı arasında $r=,16$; görüş ana boyutu ile $r=,17$, tutum ana boyutu ile ise $r=,13$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Görüş boyutu alt boyutları içinde ise kişisel beklenti $r=,15$ ve genel beklenti $r=,19$, tutum ana boyutu duyarlılık alt boyutunda ise $r=,15$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Baba eğitim durumu ile görüş ana boyutu ($r=,12$), görüş boyutunda ise genel beklenti arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=,17$). Kardeş sayısı ile tutum ana boyutu ($r=-,13$) ve tutum boyutunun alt boyutu olan bilgi/farkındalık boyutu arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir ($r=-,15$). Gelir durumu ile çaba/davranış ($r=,12$) ve genel beklenti ($r=,17$) arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre anne eğitim ve baba eğitim durumu ve gelir durumu arttıkça çokkültürlülük anlayışının arttığı, kardeş sayısı arttıkça ise azaldığı söylenebilir. Ancak korelasyon değerleri düşüktür.

Tablo 4. Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Çokkültürlülük Değerleri Arasındaki Korelasyonlar

| | ÖAÇÖ Toplam | Tutum Ana | Görüş Ana | Çaba Davranış | Duyarlılık | Bilgi Farkındalık | Eğitim Niteliği | Kişisel Beklenti | Genel Beklenti |
|-----------------|-------------|-----------|-----------|---------------|------------|-------------------|-----------------|------------------|----------------|
| Sorgulama | ,38** | ,38** | ,34** | ,37** | ,36** | ,09 | ,31** | ,28** | ,25** |
| Temkinli Düş. | ,31** | ,33** | ,26** | ,29** | ,31** | ,14* | ,20** | ,23** | ,21** |
| Entellek. Merak | ,38** | ,38** | ,34** | ,35** | ,36** | ,13* | ,24** | ,24** | ,35** |
| Doğruyu Arama | ,44** | ,47** | ,37** | ,37** | ,44** | ,24** | ,24** | ,27** | ,40** |
| Doğal Merak | ,39** | ,41** | ,33** | ,34** | ,40** | ,16** | ,32** | ,18** | ,32** |
| Açık Fikirlilik | ,36** | ,36** | ,31** | ,29** | ,35** | ,16** | ,24** | ,20** | ,32** |
| EDEÖ Toplam | ,49** | ,50** | ,42** | ,43** | ,48** | ,20** | ,33** | ,30** | ,40** |

* işareti 0,05 düzeyinde; ** işareti 0,01 düzeyinde anlamlı ilişkiyi ifade eder

EDEÖ toplam puanlarıyla ÖAÇDÖ toplamı arasında $r=,49$, ana boyutlardan çokkültürlülüğe yönelik tutum ile $r=,50$, görüş ana boyutuyla ise $r=,42$ düzeyinde pozitif

bir korelasyon tespit edilmiştir. En yüksek ilişkinin tutum ana boyutuyla olduğu görülmektedir. EDEÖ toplamı ile tutum ana boyutunun alt boyutları incelendiğinde en yüksek ilişkinin duyarlılık ($r=,48$), ardından çaba/davranış ile ($r=,43$) olduğu tespit edilmiştir. Bilgi/farkındalık alt boyutuyla ise $r=,20$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

EDEÖ alt boyutlarından ÖAÇDÖ toplamı ve boyutları arasında en yüksek korelasyonun doğruyu arama ile olduğu görülmektedir. Doğruyu arama boyutu ile ÖAÇDÖ toplamı arasında $r=,44$, ana boyutlardan tutum ile $r=,47$, görüş ana boyutuyla $r=,37$ düzeyinde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Doğruyu arama boyutuyla ÖAÇDÖ tutum ana boyutu alt boyutlarından çaba/davranış ile $r=,37$, duyarlılık ile $r=,44$, bilgi/farkındalık ile ise $r=,24$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Görüş ana boyutu alt boyutlarından eğitimin niteliği ile $r=,24$, kişisel beklenti ile $r=,27$, genel beklenti ile ise $r=,40$ düzeyinde pozitif korelasyon olduğu görülmüştür.

EDEÖ alt boyutlarından ÖAÇDÖ toplamı ve boyutları arasında ikinci en yüksek korelasyonun doğal merak ile olduğu görülmektedir. Doğal merak boyutu ile ÖAÇDÖ toplamı arasında $r=,39$, ana boyutlardan tutum ile $r=,41$, görüş ana boyutuyla $r=,33$ düzeyinde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Doğal merak boyutuyla ÖAÇDÖ tutum ana boyutu alt boyutlarından çaba/davranış ile $r=,34$, duyarlılık ile $r=,40$, bilgi/farkındalık ile ise $r=,16$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Görüş ana boyutu alt boyutlarından eğitimin niteliği ile $r=,32$, kişisel beklenti ile $r=,18$, genel beklenti ile ise $r=,32$ düzeyinde pozitif korelasyon olduğu görülmüştür.

EDEÖ alt boyutları incelendiğinde sorgulama boyutu ile ÖAÇDÖ toplamı arasında $r=,38$, ana boyutlardan tutum ile yine $r=,38$, görüş ana boyutuyla ise $r=,34$ düzeyinde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. EDEÖ sorgulama boyutuyla ÖAÇDÖ tutum ana boyutu alt boyutlarından çaba/davranış ile $r=,37$, duyarlılık ile $r=,36$ düzeyinde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bilgi/farkındalık ile ise anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($r=,09$). Görüş ana boyutu alt boyutlarından eğitimin niteliği ile $r=,31$, kişisel beklenti ile $r=,28$, genel beklenti ile ise $r=,25$ düzeyinde pozitif korelasyon olduğu görülmüştür.

EDEÖ alt boyutlarından entelektüel merak boyutu ile ÖAÇDÖ toplamı arasında $r=,38$, ana boyutlardan tutum ile yine $r=,38$, görüş ana boyutuyla $r=,34$ düzeyinde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Entelektüel merak boyutuyla ÖAÇDÖ tutum ana boyutu alt boyutlarından çaba/davranış ile $r=,35$, duyarlılık ile $r=,36$, bilgi/farkındalık ile ise $r=,13$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Görüş ana boyutu alt boyutlarından eğitimin niteliği ile $r=,24$, kişisel beklenti ile $r=,24$, genel beklenti ile ise $r=,35$ düzeyinde pozitif korelasyon olduğu görülmüştür.

EDEÖ alt boyutlarından açık fikirlilik boyutu ile ÖAÇDÖ toplamı arasında $r=,36$, ana boyutlardan tutum ile $r=,36$, görüş ana boyutuyla $r=,31$ düzeyinde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Temkinli düşünme boyutuyla ÖAÇDÖ tutum ana boyutu alt boyutlarından çaba/davranış ile $r=,29$, duyarlılık ile $r=,35$, bilgi/farkındalık ile ise $r=,16$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Görüş ana boyutu alt boyutlarından eğitimin niteliği ile $r=,24$, kişisel beklenti ile $r=,20$, genel beklenti ile ise $r=,32$ düzeyinde pozitif korelasyon olduğu görülmüştür.

EDEÖ alt boyutlarından temkinli düşünme boyutu ile ÖAÇDÖ toplamı arasında $r=,31$, ana boyutlardan tutum ile $r=,33$, görüş ana boyutuyla $r=,26$ düzeyinde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Temkinli düşünme boyutuyla ÖAÇDÖ tutum ana boyutu alt boyutlarından çaba/davranış ile $r=,29$, duyarlılık ile $r=,31$, bilgi/farkındalık ile ise $r=,14$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Görüş ana boyutu alt boyutlarından eğitimin niteliği ile $r=,20$, kişisel beklenti ile $r=,23$, genel beklenti ile ise $r=,21$ düzeyinde pozitif korelasyon olduğu görülmüştür.

Korelasyon tablosu incelendiğinde sadece eleştirel düşünme eğilimi sorgulama alt boyutu ile çokkültürlülük bilgi/farkındalık boyutu arasında bir ilişki tespit edilmemiştir. Diğer tüm boyutlar arasında $r=,50$ ile $r=,13$ arasında değişen pozitif anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme eğilimleriyle çokkültürlülüğün tutum ana boyutuyla, tutum ana boyutu içinde de duyarlılık alt boyutuyla ilişkinin daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. En düşük ilişkilerin ise yine tutum ana boyutu içinde yer alan bilgi/farkındalık alt boyutuyla olduğu görülmektedir.

3. Araştırma problemine ilişkin bulgular

Regresyon analizlerinde bağımlı değişkenler olarak çokkültürlülük değeri toplam puanları ve ana boyutlar olan “tutum” ve “görüş” boyutları test edilmiştir. Tutum ve görüş ana boyutlarının alt boyutları hacimsel nedenlerden dolayı regresyon modellerine dâhil edilmemiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Değerleri Toplam Puanlarına Yönelik Aşamalı (Stepwise) Regresyon Modeli

| Model | R | R ² | Düzeltilmiş R ² | Tahminin Standart Hatası | Değişim İstatistikleri | | | | |
|-------|-----|----------------|----------------------------|--------------------------|-------------------------|------------|-----|-----|----------------|
| | | | | | R ² Değişimi | F Değişimi | sd1 | sd2 | P (F Değişimi) |
| 1 | ,44 | ,20 | ,19 | ,54 | ,20 | 63,37 | 1 | 259 | ,00 |
| 2 | ,48 | ,23 | ,22 | ,53 | ,03 | 11,13 | 1 | 258 | ,00 |
| 3 | ,50 | ,25 | ,24 | ,52 | ,02 | 6,64 | 1 | 257 | ,01 |

- 1) Yordayıcı: (sabit), doğruyu arama
- 2) Yordayıcı: (sabit), doğruyu arama, entellektüel merak
- 3) Yordayıcı: (sabit), doğruyu arama, entellektüel merak, açık fikirlilik

Tablo incelendiğinde çokkültürlülük değerlerini en fazla yordayan değişkenin doğruyu arama boyutu olduğu görülmektedir ($R^2= ,20$). Doğruyu arama boyutu tek başına öğretmen adaylarının çokkültürlülük değerleri toplam puanlarını % 20 düzeyinde yordamaktadır. Modele ikinci en fazla etkisi olan değişken olarak entellektüel merak boyutu dâhil edilmiştir. Doğruyu arama ile birlikte entellektüel merak boyutunun ikisi toplamda % 23 etkiye sahiptir ($R^2= ,23$). Entellektüel merak boyutu tek başına adaylarının çokkültürlülük toplam puanlarını % 3 düzeyinde yordamaktadır. Modele üçüncü değişken olarak açık fikirlilik değişkeni dâhil olmuştur. Önceki iki değişkenle birlikte açık fikirlilik değişkeni birlikte % 25 lik etkiye sahiptir. Açık fikirlilik değişkeni tek başına adaylarının çokkültürlülük toplam puanlarını % 2 düzeyinde yordamaktadır. Eleştirel düşünmenin diğer üç alt boyutu ve demografik değişkenlerin anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

Tablo 6. Çokkültürlülük Yaklaşımı Toplam Puanlara İlişkin Regresyon Katsayıları

| Model | Standardize Edilmemiş Katsayılar | | Standardize Katsayılar | t | p |
|--------------------|----------------------------------|----------|------------------------|------|-----|
| | B | Std.Hata | Beta | | |
| (Sabit) | 1,70 | ,23 | | 7,46 | ,00 |
| Doğruyu Arama | ,19 | ,05 | ,28 | 4,23 | ,00 |
| Entellektüel Merak | ,20 | ,07 | ,18 | 2,79 | ,01 |
| Açık Fikirlilik | ,13 | ,05 | ,16 | 2,58 | ,01 |

Regresyon katsayılarına göre doğruyu arama boyutu ($\beta=.28$; $p=.00$), entellektüel merak boyutu ($\beta=.18$; $p=.01$) ve açık fikirlilik boyutu ($\beta=.16$; $p=.01$), çokkültürlülük toplam puanlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. EDE ölçeğinin doğal merak, temkinli düşünme ve sorgulama boyutlarının etkisi olmadığı görülmüştür. Buna ek olarak anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, gelir durumu ve kardeş sayısı değişkenlerinin çokkültürlülük toplam puanına anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak eleştirel düşünme eğilimlerinin çokkültürlülük değerleri toplam puanlarını % 25 düzeyinde yordadığı söylenebilir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Değerleri Tutum Boyutu Puanlarına Yönelik Aşamalı (Stepwise) Regresyon Modeli

| Model | R | R ² | Düzeltilmiş R ² | Tahminin Standart Hatası | Değişim İstatistikleri | | | | |
|-------|-----|----------------|----------------------------|--------------------------|-------------------------|------------|-----|-----|----------------|
| | | | | | R ² Değişimi | F Değişimi | sd1 | sd2 | P (F Değişimi) |
| 1 | ,47 | ,22 | ,22 | ,51 | ,22 | 73,58 | 1 | 259 | ,00 |
| 2 | ,50 | ,25 | ,24 | ,50 | ,03 | 9,57 | 1 | 258 | ,00 |
| 3 | ,52 | ,27 | ,26 | ,49 | ,02 | 6,37 | 1 | 257 | ,01 |

- 1) Yordayıcı: (sabit), doğruyu arama
- 2) Yordayıcı: (sabit), doğruyu arama, entellektüel merak
- 3) Yordayıcı: (sabit), doğruyu arama, entellektüel merak, açık fikirlilik

Tablo incelendiğinde çokkültürlülük tutum boyutunu en fazla yordayan değişkenin doğruyu arama boyutu olduğu görülmektedir ($R^2= ,22$). Doğruyu arama boyutu tek başına öğretmen adaylarının çokkültürlülük tutum boyutunu % 22 düzeyinde yordamaktadır. Modele ikinci en fazla etkisi olan değişken olarak entellektüel merak boyutu dâhil edilmiştir. Doğruyu arama ile birlikte entellektüel merak boyutunun ikisi toplamda % 25 etkiye sahiptir ($R^2= ,25$). Entellektüel merak boyutu tek başına adaylarının çokkültürlülük tutum boyutunu % 3 düzeyinde yordamaktadır. Modele üçüncü değişken olarak açık fikirlilik değişkeni dâhil olmuştur. Önceki iki değişkenle birlikte açık fikirlilik değişkeni birlikte % 27'lik etkiye sahiptir. Açık fikirlilik değişkeni tek başına adaylarının çokkültürlülük tutum boyutunu % 2 düzeyinde yordamaktadır. Eleştirel düşünmenin diğer üç alt boyutu olan sorgulama, temkinli düşünme ve doğal merak boyutları ile demografik değişkenlerin anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

Tablo 8. Çokkültürlülük Yaklaşımı Tutum Boyutu Puanlara İlişkin Regresyon Katsayıları

| Model | Standardize Edilmemiş Katsayılar | | Standardize Katsayılar | t | p |
|--------------------|----------------------------------|----------|------------------------|------|-----|
| | B | Std.Hata | Beta | | |
| (Sabit) | 1,94 | ,22 | | 8,99 | ,00 |
| Doğruyu Arama | ,21 | ,04 | ,32 | 4,86 | ,00 |
| Entellektüel Merak | ,17 | ,07 | ,16 | 2,56 | ,01 |
| Açık Fikirlilik | ,12 | ,05 | ,15 | 2,52 | ,01 |

Regresyon katsayılarına göre, doğruyu arama boyutu ($\beta=.32$; $p=.00$), entellektüel merak boyutu ($\beta=.16$; $p=.01$) ve açık fikirlilik boyutu ($\beta=.15$; $p=.01$), çokkültürlülük tutum boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. EDE ölçeğinin doğal merak, temkinli düşünme ve sorgulama boyutlarının etkisi olmadığı görülmüştür. Buna ek olarak anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, gelir durumu ve kardeş sayısı değişkenlerinin de çokkültürlülük tutum puanına anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak eleştirel düşünme eğilimlerinin çokkültürlülük tutum puanlarını % 27 düzeyinde yordadığını söylemek mümkündür.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Yaklaşımları Görüş Boyutu Puanlarına Yönelik Aşamalı (Stepwise) Regresyon Modeli

| Model | R | R ² | Düzeltilmiş R ² | Tahminin Standart Hatası | Değişim İstatistikleri | | | | P (F Değişimi) |
|-------|-----|----------------|----------------------------|--------------------------|-------------------------|------------|-----|-----|----------------|
| | | | | | R ² Değişimi | F Değişimi | sd1 | sd2 | |
| 1 | ,37 | ,14 | ,13 | ,66 | ,14 | 41,40 | 1 | 259 | ,00 |
| 2 | ,41 | ,17 | ,16 | ,65 | ,03 | 9,40 | 1 | 258 | ,00 |
| 3 | ,43 | ,19 | ,18 | ,64 | ,02 | 5,44 | 1 | 257 | ,02 |
| 4 | ,45 | ,20 | ,19 | ,64 | ,01 | 4,15 | 1 | 256 | ,04 |

- 1) Yordayıcı: (sabit), doğruyu arama
- 2) Yordayıcı: (sabit), doğruyu arama, entellektüel merak
- 3) Yordayıcı: (sabit), doğruyu arama, entellektüel merak, anne eğitim durumu
- 4) Yordayıcı: (sabit), doğruyu arama, entellektüel merak, anne eğitim durumu, açık fikirlilik

Tablo incelendiğinde çokkültürlülük görüş boyutunu en fazla yordayan değişkenin doğruyu arama boyutu olduğu görülmektedir ($R^2=,14$). Doğruyu arama boyutu tek başına öğretmen adaylarının çokkültürlülük görüş boyutunu % 14 düzeyinde yordamaktadır. Modele ikinci en fazla etkisi olan değişken olarak entellektüel merak boyutu dâhil edilmiştir. Doğruyu arama ile birlikte entellektüel merak boyutunun ikisi toplamda % 17 etkiye sahiptir ($R^2=,17$). Entellektüel merak boyutu tek başına adaylarının çokkültürlülük görüş boyutunu % 3 düzeyinde yordamaktadır. Modele üçüncü değişken olarak anne eğitim durumu dâhil olmuştur. Anne eğitim durumu önceki değişkenlerle birlikte görüş boyutunu % 19 düzeyinde yordamaktadır. Anne eğitim durumunun tek başına etkisi % 2 bulunmuştur. Modele dördüncü olarak açık fikirlilik değişkeni dâhil olmuştur. Önceki üç değişkenle birlikte açık fikirlilik değişkeni % 20'lik etkiye sahiptir. Açık fikirlilik değişkeni tek başına adaylarının çokkültürlülük yaklaşımları görüş boyutunu % 1 düzeyinde yordamaktadır. Eleştirel düşünmenin diğer

üç alt boyutu olan sorgulama, temkinli düşünme ve doğal merak boyutları ile anne eğitim durumu dışındaki diğer demografik değişkenlerin anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

Tablo 10. Çokkültürlülük Yaklaşımı Görüş Boyutu Puanlara İlişkin Regresyon Katsayıları

| Model | Standardize Edilmemiş Katsayılar | | Standardize Katsayılar | t | p |
|--------------------|----------------------------------|----------|------------------------|------|-----|
| | B | Std.Hata | Beta | | |
| (Sabit) | 1,37 | ,28 | | 4,86 | ,00 |
| Doğruyu Arama | ,17 | ,06 | ,21 | 3,07 | ,00 |
| Entellektüel Merak | ,23 | ,09 | ,17 | 2,60 | ,01 |
| Anne Eğitim | ,09 | ,04 | ,12 | 2,12 | ,04 |
| Açık Fikirlilik | ,12 | ,06 | ,13 | 2,04 | ,04 |

Regresyon katsayılarına göre doğruyu arama boyutu ($\beta=.21$; $p=.00$), entellektüel merak boyutu ($\beta=.17$; $p=.01$), açık fikirlilik boyutu ($\beta=.13$; $p=.04$) ve anne eğitim durumu ($\beta=.12$; $p=.04$) çokkültürlülük görüş boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. EDE ölçeğinin doğal merak, temkinli düşünme ve sorgulama boyutlarının etkisi olmadığı görülmüştür. Buna ek olarak baba eğitim durumu, gelir durumu ve kardeş sayısı değişkenlerinin de çokkültürlülük yaklaşımı toplam puanına anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aşamalı çoklu regresyon analizi sonucuna göre öğretmen adaylarının demografik değişkenlerden anne eğitimi durumu % 2, eleştirel düşünme eğilimleri ise çokkültürlülük görüş boyutunu % 18 düzeyinde yordamaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-ekonomik durumları ve eleştirel düşünme eğilimlerinin çokkültürlülük değerlerini yordama düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada cevap aranan 1. problem sorusu öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve eleştirel düşünme eğilimlerinin ne düzeyde olduğudur. Bu çerçevede elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının çokkültürlülük yaklaşımları olumlu bulunmuştur. Özellikle çokkültürlülüğün tutum boyutuna daha fazla katılım gösterdikleri görülmüştür. Öğretmen adayları üzerinde yapılan farklı çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Polat, 2009; Anıl ve Yavuz, 2010; Çoban ve diğerleri, 2010). Benzer şekilde okul müdürleri (Polat, 2012), öğretmenler (Toprak 2008; Yazıcı ve diğerleri, 2009; Söylemez ve Kaya 2014) ve öğretim elemanları (Demir, 2012) ile yapılan çalışmalarda da katılımcıların çokkültürlülük yaklaşımı olumlu bulunmuştur. Bu bulgular mevcut çalışma ile örtüşmektedir.

Mevcut araştırma sonuçlarını göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri olumlu bulunmuştur. Mevcut araştırma sonuçları Hamurcu ve diğerleri, (2005), Dutoğlu ve Tuncel, (2008) ve Kartal, 2012 tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Farklı çalışmalarda (Kürüm, 2002; Türnüklü ve Yeşildere, 2005; Saçlı ve Demirhan, 2008; Şen, 2009; Korkmaz, 2009; Uluçınar, 2012; Küçük ve Uzun, 2013; Kezer, Ogurlu ve Akfırat, 2016) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri genel olarak orta düzeyde bulunmuştur. Öte yandan öğretmen adaylarının eleştirel

düşünme eğilimlerini düşük bulan araştırmalar da bulunmaktadır (Beşoluk ve Önder, 2010; Argon ve Selvi, 2011; Gülveren, 2007; Zayıf, 2008; Tümkeya, 2011; Can ve Kaymakçı, 2015). Bu konuda literatürde farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bu farklılık ölçme araçlarının niteliklerinden veya örneklem gruplarının farklılığından kaynaklanmış olabilir.

2. problem sorusu çerçevesinde demografik değişkenler ile çokkültürlülük değerleri arasında çeşitli düzeylerde korelasyonlar tespit edilmiştir. Ancak demografik değişkenler regresyon denkleminde alındığında, sadece anne eğitim durumunun çokkültürlülük ölçeğinin "görüş" boyutunu anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Anne eğitim durumu ile çokkültürlülük değerleri arasında ,13 ile ,19 düzeyinde düşük düzeyli ilişkiler olduğu görülmüştür. Regresyon denkleminde ise anne eğitim durumunun çokkültürlülük değeri görüş boyutunu % 2 düzeyinde yordadığı tespit edilmiştir. Diğer demografik değişkenlerin yordayıcı bir etkisi tespit edilmemiştir.

Eleştirel düşünme eğilimleri ile çokkültürlülük değerleri toplam puanları ve alt boyutları arasında $r=,50$ ile $r=,13$ arasında değişen pozitif anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Sadece sorgulama alt boyutu ile çokkültürlülük bilgi/farkındalık boyutu arasında bir ilişki tespit edilmemiştir. Eleştirel düşünme eğilimleriyle çokkültürlülüğün tutum ana boyutuyla, tutum ana boyutu içinde de duyarlılık alt boyutuyla ilişkinin daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. En düşük ilişkilerin ise yine tutum ana boyutu içinde yer alan bilgi/farkındalık alt boyutuyla olduğu görülmektedir.

3. problem sorusu çerçevesinde baba eğitim durumu, gelir durumu ve kardeş sayısının yordayıcı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Anne eğitim durumu ise çokkültürlülük görüş boyutunu % 2 düzeyinde yordamaktadır. Literatür incelendiğinde pek çok çalışmada kadınların demokratik değerlere daha fazla sahip olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Aycan ve Çalık, 2003; Saracaloğlu, Evin ve Varol, 2004; Serin, 2006; Nalçacı ve Ercoşkun, 2006; Erdem ve Sarıtaş, 2006; Genç ve Kalafat, 2007; Ulusoy, 2007; Gömleksiz ve Kan, 2008; Tekin, Yıldız, Lök ve Taşğın, 2009). Bu konularda genel olarak kadınların daha duyarlı oldukları söylenebilir. Diğer yandan çocukların eğitimiyle de annelerin daha fazla ilgileniyor olması, çocuklar üzerinde anne etkisinin daha fazla olmasına yol açmaktadır. Anne eğitim düzeyinin artmasının etkili olması bu bağlamda yorumlanabilir.

Eleştirel düşünme eğilimlerinin çokkültürlülük değerlerini gerek toplam puanlar (% 25) gerekse de alt boyutlar olan "tutum" (% 27) ve "görüş" (% 18) boyutlarını anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Özellikle duyuşsal olarak ifade edilen "tutum" boyunun daha yüksek düzeyde yordandığı görülmektedir. Eleştirel düşünme eğilimi arttıkça bireylerin farklılıklara karşı daha duyarlı oldukları ve farklılıkları kabullenmeye daha fazla eğilimli oldukları söylenebilir. Özellikle eleştirel düşünme içinde doğruyu arama boyutu belirgin şekilde çokkültürlülüğü yordayıcı bir faktör olarak göze çarpmaktadır. Çokkültürlülüğün temel insan hak ve özgürlüklerine dayandığı göz önüne alındığında "doğruyu arayan birey" olma özelliğinin etkili olduğu söylenebilir. Buna ilaveten "entellektüel merak" (% 3) ve "açık fikirlilik" (% 2) çokkültürlülük değerlerini yordayan diğer eleştirel düşünme boyutlarıdır. Norris'e göre, eleştirel düşünme bir alternatif veya isteğe bağlı bir özellik değildir; aksine eğitimin bir idealidir. Eleştirel düşünme becerisinin bireylere kazandırılması onlardaki sorumluluk duygusunu

geliştirir. Bununla birlikte entelektüel, ahlaki ve duygusal sorumluluğun gelişmesi, ilkelerin oluşmasına da imkân sağlar (Walsh ve Paul, 1988). Mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlar genel olarak Uluçınar tarafından (2012) yapılan çalışma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Uluçınar (2012) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin demokratik değerleri % 18 düzeyinde yordadığını tespit etmiştir. Acun ve diğerleri (2010) tarafından yapılan araştırma ise demokratik olarak iyi vatandaş vatandaşlık davranışları ile eleştirel düşünme becerileri arasında 0,31 düzeyinde korelasyon tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarının birbiriyle örtüşüğünü söylemek mümkündür.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çokkültürlülük değerlerinin önemli bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar gerek teorik olarak kurulan ilişkiyi ve gerekse de alan araştırmalarından elde edilen bulguları desteklemektedir. Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirici ve özendirici etkinliklerin yapılması önerilebilir. Ayrıca farklı değişkenler işe koşularak yeni araştırmalar yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Acun, I., Demir, M., Akar, C. & Leman Goz, N. (2010) The Relationship Between Critical Thinking Skills And Citizenship Behaviours, in P. Cunningham & N. Fretwell (eds.) *Lifelong Learning and Active Citizenship*. London: CiCe, pp. 495 – 500
- Ahn, J. H., (2013), *Visualizing Race: Neoliberal Multiculturalism and the Struggle for Koreanness in Contemporary South Korean Television*, Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Texas at Austin.
- Anıl, D., Yavuz, G. (2010). Öğretmen adayları için çok kültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 1056-1062.
- Argon, T., & Selvi, Ç. (2011). Teacher candidates' inclinations for critical thinking and their conflict management styles. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 27-29 April, Antalya-Turkey.
- Aycan, N. ve Çalık, D. (2003). İlköğretim okullarında demokrasi eğitimi: Manisa ili örneği. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1/2, 19–29.
- Banks, J. A. (1993), Multicultural education: historical development, dimensions, and practice, *Review of Research in Education*, vol:19, pp. 3-49
- Banks, J. A. (2007). *Introduction: democratic citizenship education in multicultural society*. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. 3-16). Indianapolis, IN: Jossey-Bass, An Imprint of Wiley.
- Becket, R. G. (1996). *Critical thinking and self efficacy in autodidactic learning: the effects of program type, self esteem and program characteristics*. University of Connecticut. (Unpublished Doctoral Dissertation)
- Beşoluk, Ş., & Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9/2, s.679-693
- Can, Ş., & Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, *NWSA-Education Sciences*, 10/2), s. 66-83.
- Celep, C. (1995). Demokratik bir eğitim sistemi için. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 38, s. 20-24.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İyi düşün doğru karar ver*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çelik, H. (2008) Çokkültürlülük ve Türkiye'deki görünümü, *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9/15.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G., & Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*. (10) 1

- Demir, S. (2012). Çok kültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. C. 7, S.4, ss. 1453-1475.
- Demircioğlu, E., & Özdemir, M. (2014). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15/1, ss.211-232.
- Demirel, Ö. (1999). *Plandan Değerlendirmeye Öğretim Sanatı*, Ankara: Pegem Yayınevi.
- Demirtaş, H. (2008). İnsan hakları ve demokrasi eğitimi. *Eğitişim Dergisi*, 20, ISSN 1307- 1785.
- Diñç, E., & Üztemur, S. (2016). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin demokratik değer algılarının karikatürler aracılığıyla incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15/3, DOI: 10.17051/io.2016.79948
- Dutoğlu, G., & Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8/1, s. 11-32.
- Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ. USA.
- Erdem, A. R. & Sarıtaş, E. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretim elemanlarının davranışlarının demokratikliğine ilişkin algıları (PAÜ Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, s. 525-538.
- Ergün, M. (1996). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (4th Edition)*. USA: SAGE.
- Fung, I. (2005). Critical thinking as an educational goal: a fulfilled or unfulfilled promise, 06.08.2010 from http://www.pesa.org.au/papers/2005-papers/Paper-14_Irene_Fung.doc
- Genç, S. Z. & Kalafat, T. (2007). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2/22, s. 10-22.
- Gömlüksiz, M. N. & Kan, A. Ü. (2008). Eğitim fakültesi ve tezsiz yüksek lisans programlarına kayıtlı öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 178, s. 44-64.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Halpern, D.F. (1996). *Thought and knowledge: an introduction to critical thinking*. Lawrence Erlbaum Assosiation, Inc. Publishers. Mahwah New Jersey. USA.
- Hamurcu, H., Özyılmaz, A. G., & Günay Y. (2005). Sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin eleştirel düşünme ile ilgili görüşleri, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 20, 12-25.
- Karaçam, M. Ş., & Koca C. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının çok kültürlülük farkındalıkları. *Spor Bilimler Dergisi*. C. 23, S. 3, ss. 89-103.
- Karip, E. (2006). Yurttaşlık eğitimi ve avrupa birliği boyutu. *Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu Bildirileri*, 16-17 Mart. Ankara.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirici düşünme ve öğretimi*. Ankara: Kazancı Kitap Ticaret A.Ş.
- Kezer, F., Ogurlu, Ü., & Akfırat, F. N. (2016). Eleştirel düşünme eğilimi, genel öz yeterlik ve umutsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13/ 34, s. 202-218.
- Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-50.
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902.
- Kurfıss, J. G. (1988). *Critical thinking: theory, research, practise, and possibilities*. ASHE-ERIC Higher Education Report No.2
- Küçük, P. D. & Uzun, Y. B. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14/1, s. 327-345.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

- MEB (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu 4-5 sınıflar*. Ankara: Talim ve Terbiye Başkanlığı Yayınları.
- Paul, R., Elder, L. & Bartell, T. (1997). *California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations*. The Foundation for Critical Thinking: Dillon Beach, CA.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*. 1/1, 154-164.
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çokkültürlülüğe ilişkin tutumları, *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 42, 334-343.
- Rapps, J. (1998). Testing a theoretical model of critical thinking and cognitive development. *Faculty of the Philip Y. Hahn School of Nursing University Of San Diego*: (Unpublished Doctoral Dissertation).
- Saçlı, F., & Demirhan, G. (2008). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin saptanması ve karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 19 /2, s. 92-110.
- Saracaloğlu, A. S., Evin, İ. & Varol, S. R. (2004). İzmir ilinde çeşitli kurumlarda görev yapan öğretmenlerle öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4/2, 335-364.
- Serin, N. B. (2006). Buca eğitim fakültesi, psikolojik danışma ve rehberlik bölümü öğrencilerinin (okul psikolojik danışman adayları) demokratik tutumları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim F* Nalçacı, A. & Ercoşkun, M. H. (2006). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, s. 241 - 257.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: rationality, critical thinking, and education*. Routledge, New York.
- Söylemez, M., & Kaya, Y. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi: (Diyarbakır Örneği). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6 (11).
- Streib, J. T. (1992). *History and analysis of critical thinking*. Faculty of the Graduate School Memphis State University. (Unpublished Doctoral Dissertation)
- Şen, Ü. (2009). *Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*, *Zeitschrift für die Welt der Türken. Journal of World of Turks, ZfWT*, 1/2, s. 69-89.
- Tay, B. ve Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 yılı hayat bilgisi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 341-374.
- Tay, B. ve Baş, M. (2015). "Çokkültürlü Eğitim Anlayışı Temelli Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı", Etkinlik örnekleriyle güncel öğrenme-öğretme yaklaşımları-III (Ed. Gülay Ekici) Kitabı içinde. s.61-95.
- Tekin, M, Yıldız M, Lök, S & Taşgın, Ö. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre demokratik tutum düzeylerinin incelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3, s. 204 - 212.
- Ten Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and instruction*, 14/4, 359-379. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.01.005>
- Toprak, G. (2008). *Öğretmenlerin çokkültürlü tutum ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat: Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tung, C. A., & Chang, S. Y. (2009). Developing critical thinking through literature reading, *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*, 19, 287-317.
- Turabik, T., & Gün, F. (2016). The relationship between teachers' democratic classroom management attitudes and students' critical thinking dispositions. *Journal of Education and Training Studies*, 4/12, 45-57.

- Tümekaya, S. (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 12, Sayı 3, s. 215-234
- Türnüklü, E.B., & Yeşildere, S. (2005). Türkiye’den bir profil: 11-13 yaş gurubu matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38/2, s. 167-185.
- Uluçınar, U. (2012). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin demokratik değerlerini yordama düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ulusoy, K. (2007). *Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Walsh, D., & Paul, R. (1988). *The goal of critical thinking: from educational ideal of educational reality*. Washington, D.C.: American Federation of Teachers.
- Yağcı, E. (1998). Demokrasi ve eğitimi, *Eğitim ve Bilim/Education and Science*, 22/107, s. 15 - 22.
- Yazıcı, S., Başol, G., Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları: bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 37, 229-242
- Yeşil, R. (2003). “Demokratik eğitim ortamının insan hakları temeli”, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, s. 45-54.
- Zayıf, K. (2008). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

ABSTRACT

Living at the global world of 21. century requires the utilisation of higher order cognitive skills. Through the pervading of mass communication tools, especially, mobil phone, TV, and the Internet, events in the World and the dissemination of knowledge is increasingly growing. Thus, it brings about exposes people information bombardmen intensely. Meanwhile, it enables to different idea, thought, or ideologies to people accessible. which knowledge is truth or real, or which ones are reliable is difficult to understand. For this reason, critical thinking has been accepted as best fundamental skills that people need to have for being strong at global World, and for continuing toward the future. Critical thinking in social studies curriculum has been defined as “explorating subjects based inquiry, interpretating, and decision making.” As sub-dimension, finding relationship cause-result, obtaining the similarities and differences at details, ranking using various criteria, determining the acceptable and validity of information, analyzing, assessing, meaning, inference skills are included (MoNA, 2005).

It can said that development of critical thinking is associated closely with democracy, human rights, plurality concepts. As a matter of fact, Paul and colleagues (1997), stated that the historical development of critical thinking has an emphasis on the contribution of democracy, plurality, and human rights. For them, Socrat in antiquity, Colet, Erasmus in Ronesans and More in England; specially Hobbes and Locke in 16. and 17. the centruy, Machiavella in Italy; Adam Smith in the 18. Century; Comte and Spencer in 19. century struggled to open critical thinking and inquiry by objecting classic thinking styles which were dominated in the their periods. Marx’s criticisim toward capitalism, studies about Darwin’s human origins and biological life origins; and Freud’s practices toward human conscious also impact on the development of critical thinking. These attempts provided with significant contributions at the developments of democracy, plurality, and human rights (Paul, Elder, and Barter, 1997).

As a result of the global World, intercommunity transivity has rapidly been increasing. From rural to urban areas, intense immigrant waves and the mobility of population lead to classify different cultural structures at same class framework. Accordingly, individuals at diverse socio-economic status may encounter the challenges about the adaptation to classroom, and other students may experience issues relating elinations. In order to eliminate these issues, educational thought of multiculturalism has been addressed. Briefly, due to socio economical causes, multicultural education has been employed to provide student outsider with a better service, the adaptation into the class, and eliminate bias (Banks, 1993 & 2007; Park, Watson, 2011; Ahn, 2013).

As for literature, there is any theoritically closely association democracy, human rights, citizenship, and so multiculturalism and critical thinking. As well, we have encountered the results of study testing the relationship among these variables. Acun and colleagues (2010) study found that there is any association at 0.31 between critical thinking skills and citizenship behaviors of prospective teachers. Uluçınar (2012)’ study also pointed out that critical thinking dispositions explain % 18 of variance on democratic values of prospective teachers. Moreover, both theoritical framework and emprical results indicate that there is any associaton between critical thinking and democratic

components. Consequently, in this study, we aimed to reveal the relationship between critical thinking and multiculturalism which is one characteristics of democracy. Moreover, we have not encountered any study addressing the relationship multiculturalism and critical thinking. Accordingly, we have responded research problems as below.

1. To what extent prospective elementary teachers have democratic attitudes and critical thinking?
2. Is there any significant association between attitudes of multiculturalism and parental educational status, family income, and the number of sibling?
3. How much variables above explain the variance of attitudes toward multiculturalism?

The research is a descriptive, correlational study. Study group consisted of 231 prospective teachers studying at the faculty of education at a university. The data were collected by the Scale of Multiculturalism Values developed by Akar and Ulu (2016) was employed. The reliability of this scale was calculated as .94 for this study. The reliability coefficient scale of critical thinking dispositions by Uluçınar (2012) is computed as .87 for this study. In addition, for parental education status, family income, and the number of sibling, a personal information was employed.

In data analysis, arithmetic average and standard deviation coefficients for descriptive statistics were utilised. For correlational analysis, Pearson Product Moment Coefficients. In order to find the predictive power of independent variables on dependent variables, stepwise multiple regression analysis was employed.

According to the result obtained, elementary prospective teachers' attitudes toward multiculturalism and their critical thinking dispositions are at good level. There are significant associations between demographical variables and multiculturalism values. Mother education status also has predictive impact on opinion of multiculturalism.

The results indicated that there are significant associations between critical thinking dispositions and total points in multiculturalism values and their sub-dimensions ($r=.50$ and $r=.13$). In regression analysis, critical thinking dispositions explain % 25 of variance in total points of multiculturalism; they explain % 27 of variance in attitudes toward multiculturalism, and % 18 of variance in opinions about multiculturalism. As critical thinking dispositions increase, multicultural values rise as well. The results obtained from this study overlap the findings found by Uluçınar (2012). He (2012) found that prospective teachers' critical thinking dispositions explain % 18 of variance in democratic values. Acun and colleagues (2010) pointed out that there is any significant association ($r=0.31$) between citizenship skills and critical thinking dispositions of prospective teachers. It is possible to say that these studies support our study's results.

Finally, it can be said that critical thinking dispositions is a significant predictive element of multiculturalism values. These results support the findings from both theoretical and empirical association. Accordingly, it can be recommended that critical thinking activities should be designed and performed as well as designing new studies employing diverse variables.

