

ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM İNANÇLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNE ETKİSİ

Fahriye HAYIRSEVER*
Ebru OĞUZ**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının eğitim inançlarının, eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini belirlemektir. Araştırmanın modeli tarama modelidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi ve Düzce Üniversitesi bünyesinde gerçekleştirilen Pedagojik Formasyon Sertifika Eğitimi Programına devam eden toplam 519 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ) ve Kaliforniya Eleştirel Düşünme Ölçeği (CCTDI-T) kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, pearson korelasyon katsayısı ve doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının eğitime ilişkin inançlarının en çok ilerlemecilik eğitim felsefesine, en az ise esasicilik eğitim felsefesine dayandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin tüm boyutlar düşünüldüğünde düşük olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar ayrı ayrı incelendiğinde ise, meraklılık ve analitiklik boyutlarında “orta” eğilimde; doğruyu arama, sistematiklik, kendine güven, açık fikirlilik boyutlarında ise “düşük” eğilimde oldukları saptanmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile esasicilik eğitim felsefesine dayanan eğitim inancına ilişkin negatif ve anlamlı; daimicilik, ilerlemecilik ve varoluşçuluk eğitim felsefelerine dayalı eğitim inançlarına ilişkin görüşleri arasında ise pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmen adaylarının sahip olduğu eğitim inançları, eleştirel düşünme eğilimlerinin %5’ini açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim felsefesi, eğitim inançları, eleştirel düşünme eğilimi.

EFFECTS OF TEACHER CANDIDATES’ EDUCATIONAL BELIEFS ON THEIR CRITICAL THINKING TENDENCIES

ABSTRACT

This study aims to determine the effect of teacher candidates’ educational beliefs on their critical thinking tendencies. It is a descriptive survey. The sample consists of 519 teacher candidates attending Pedagogical Formation Programme at Mimar Sinan Fine Arts University and Düzce University in 2014-2015 academic year. Educational Beliefs Scale (EBS) and California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI-T) were applied as data collection tools and in order to analyze the data, descriptive statistics, Pearson correlation analysis and linear regression analysis were applied. When the collected data was analyzed, it was seen that teacher candidates’ educational beliefs were based on progressivism on first level and on essentialism on last level. It was also determined their critical thinking tendencies scores were low for all dimensions. When the sub-dimensions were examined separately, it was found out that for the inquisitiveness and analyticity dimensions, their tendency scores were “medium”; and for truth seeking, systematicity, self-confidence and open-mindedness, the scores were “low”. The relationship between teacher candidates’ critical thinking tendencies and their educational beliefs based on essentialism was negative and significant; on the one hand, the relationship between their critical thinking tendencies and their educational beliefs based on perennialism, progressivism and existentialism was positive and significant. Teacher candidates’ educational beliefs could enlighten five percent of their critical thinking tendencies.

Keywords: Educational philosophy, educational beliefs, critical thinking tendencies.

* Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, fahriyeh@gmail.com

** Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, oguz.ebru@gmail.com

1. GİRİŞ

İnsan evrenin sırrını çözmeye ve pek çok soruyu yanıtlamaya çalışırken, yararlandığı çeşitli disiplinlerden biri de felsefedir. Felsefe, insanın evren ve evrenin insanlarla ilişkisi üzerine sistematik, derinlemesine ve spekülatif düşünmesi sonucu oluşmuş bir bilgi alanını oluşturmaktadır (Gutek, 2001). Her bir bilim dalının olduğu gibi felsefenin de amacı bir bilgi türünü elde etmektir. Gerek felsefi bilgi gerekse bilimsel bilgi, “var olan” bir şeyin bilgisidir (Mengüşoğlu, 2005). Platon felsefeyi, var olanı bilmek için düşüncenin yöntemli çabası olarak tanımlamıştır (Bilhan, 1991). Bu bakımdan felsefe ile bilim birleşmektedir (Mengüşoğlu, 2005). Felsefe her bilimle bağlantı kurduğu gibi, her bilim de felsefe ile bağlantı kurmak zorundadır (Büyükdüvenci, 1991) ve tüm bilgi alanları her durumda kendini felsefi bir bakış açısı içinde doğrulamakla yükümlüdür (Timuçin, 2008). Bilhan (1991) insan varlığının hiçbir alanının felsefenin sorgulaması dışında kalamayacağına göre, eğitim için de bunun düşünülmemeyeceğini, bu nedenle eğitim felsefesinin, felsefenin bir alt dalı olduğunu ileri sürmektedir. İlk çağ felsefesinden itibaren, eğitimin amacının ne olduğu, hangi sonucu elde etmek istediği konusundaki tartışmalar, eğitim felsefesinin kaynağını oluşturmuştur.

Hayatın bütün alanları ile ilgili olan hem tarihsel hem de sosyal yönü olan eğitim, felsefi bir araştırmaya gereksinim duyar. Bu tespite göre eğitim felsefesi, felsefenin bir disiplin alanı olarak ele alınırken, diğer taraftan da eğitimin sorunlarına yönelik olarak işleviş gösterdiği şeklinde iki yönlü değerlendirilebilir. Felsefe, sorulara cevap arayan insanın elinde bir sistem olarak biçimlenirken, aynı zamanda yöneldiği alanlara göre çeşitlilik kazanmış, yeni kavramlar ve bu kavramları ifade eden deyimler üretmiştir (Bilhan, 1991).

Bireyler toplumsal, ekonomik, politik ve eğitim sistemlerine karşı kendi felsefi görüş ve tutumlarını benimsemekte ve bu felsefelerini yaşamlarına geçirebilmektedirler. Eğitim yoluyla kazandırılan bilimsel, sanatsal, felsefi alanlarda istendik ve tutarlı davranışlar da, hem insanların kendi felsefelerini, hem de toplumsal felsefelerini geliştirmelerinde katkıda bulunmaktadır (Sönmez, 2014). Bu kapsamda, felsefe ve eğitim karşılıklı olarak birbirilerini tamamlar ve birbirlerinin hem süreci ve hem de ürünü olurlar.

Toplumun ve bireylerin geleceği eğitim ile sağlanabileceğinden belirli amaçların ve bu amaçlara yönelik yapılacak düzenlemelerin uyumluluk göstermesi gereklidir. Bu nedenle eğitimin amaçları toplumun tüm bireyleri için önemlidir (Eserpek, 1978; Akt. Kurt, 2016). Eğitim felsefesi de bireylerin tatmin edici ve etkili bir yaşam için gerekli görülen değerleri ana hatlarıyla belirtir (Tyler, 2014).

Eğitimciler, eğitimin her alanında belli kavramlarla düşünmekte ve kararlar almaktadır. Düşünce sürecinde yer alan kavramların türü ve niteliği, alınacak kararları ve eylemleri belirlemektedir. Felsefe bu kavramların üretim alanıdır (Üstüner, 2005). Felsefe, aynı zamanda eğitim programlarının geliştirilmesinde temel rol oynadığı ve eğitimsel süreçlere yol gösterici olduğu için büyük önem taşımaktadır. Eğitim programlarının hazırlanmasında, bireylerin, toplumların ya da bir konu alanının gereksinimleri belirlenirken ve dolayısıyla eğitim programının amacı oluşturulurken, neye önem verileceğinin temelinde felsefi görüş ve tutumlar yer almaktadır. Felsefe, eğitimcilere, okulların amaçlarının, yöntemlerinin ve sınıfların düzenlenmesi için bir iskelet oluşturmakta (Dewey, 1916, Akt. Ornstein, 2016) ve bu amaçlara nasıl ulaşılacağı konusunda araçlar önermektedir (Cevizci, 2016). Bu nedenle eğitim sistemini belirleyen, yöneten, yetkili ve sorumlu kişi ya da kuruluşlar, eğitimle doğrudan ilişkili alanlardaki

gelişmeleri ve bilgi birikimlerini göz önüne alarak, eğitim sistemini eleştirebilmesi, değerlendirmesi, onarması ve gerektiğinde yeniden kurması için felsefeye başvurulmalıdır. Goodlad'ın (1979) belirttiği gibi, felsefe eğitim programlarıyla ilgili kararların başlangıç noktası ve aynı zamanda dayanağıdır (Akt. Ornstein, 2016).

Eğitim felsefesi, eğitim uygulamalarını eleştirici bir yaklaşımla değerlendirmekte, eğitime dair uygulamaların dayanağı olan teorik temelleri incelemekte ve bu uygulamalar için ülke gerçekleri ve ihtiyaçları, toplumun, kültürün ve insanın niteliği ile tutarlı eğitim teorileri ortaya koymaktadır (Değirmencioğlu, 2000). Eğitim felsefesi, eğitim politikalarına ve uygulamalarına yön veren, varsayım, inanç, karar ve ölçütleri incelemekte, tutarlılık ve anlam yönünden eğitim sistemini kontrol etmekte ve eğitimde kullanılacak yeni hipotezler oluşturmaya çalışmaktadır (Ergun, 2014). Daha açık bir ifadeyle eğitim felsefesi, eğitim çalışmalarını yönlendirir ve bireylerin hangi amaçlara ulaşmak için nasıl yetiştirileceği konusunda yol gösterir. Bu nedenle ülkenin eğitimine yön veren uzmanlar, ulusun izlediği felsefeyi yakından tanımalıdır (Doğanay ve Sarı, 2003).

Felsefi akımlara dayalı olarak üretilen eğitim felsefeleri “farklı tip insan” yetiştirmeyi amaçlar. Eğitim programlarının hazırlanmasında ve geliştirilmesinde temel alınan eğitim felsefesi, o program ile yetiştirilmek istenen bireyin özelliklerini tanımlar ve öğrenme-öğretme süreçleri de temele alınan eğitim felsefesi akımlarına göre düzenlenir. Eğitim programlarının amaçları, araçları ve sonuçlarının belirlenmesinde, felsefe bir ölçüt haline gelir (Ornstein, 2016).

Alan yazında, eğitim felsefesinin eğitsel inançları düzenlemek ve birleştirmek gibi işlevi olduğu (Brauner ve Burns, 1982) eğitime ilişkin inançların eğitim felsefelerine dayandığı (Livingston, McClain ve DeSpain, 1995; Pajares, 1992; Rideout, 2006; Silvernail, 1992) ifade edilmektedir. Bu araştırmada; *Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk* eğitim felsefeleri ele alınmıştır. Bu eğitim felsefeleri aşağıda kısaca özetlenmektedir:

Daimicilik ve Esasicilik eğitim felsefeleri, İdealizm ve Realizm felsefe akımlarını temel almaktadır. Daimicilik felsefesi, insanlara hemen her yerde kalıcı bir önem ve değere sahip olan, insanı insan yapan değerlerin, evrensel ilkelerin ve ezeli-ebedi fikirlerin öğretilmesi gerektiğini iddia etmektedir. Bu felsefe, insanın entelektüel ve manevi potansiyelinin gelişimiyle yakından ilgilidir (Cevizci, 2016). Esasicilik eğitim felsefesine göre ise sosyal ve kültürel bir varlık olan insan, doğuştan hiçbir bilgi ile donanmamıştır. Bilgi sonradan kazanılır, ancak tümevarım ile ulaşılabilir ve okulun görevi de bu bilgiyi öğrenciye aktarmaktır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Daimicilik eğitim felsefesine göre eğitimin hedefi, öğrencilerin zihnini ve ahlaki karakterini geliştirerek rasyonel bir kişilik geliştirmek ve evrensel değerleri ortaya koymak iken (Ornstein ve Hunkins, 2014), Esasicilik eğitim felsefesine göre ise kişinin toplumsallaşmasını sağlamak, başat kültürel değerleri ona kazandırmak, değişme ve çatışmayı önlemek ve kültürel mirası korumaktır (Üstüner, 2005). Sokratik yöntem, mantıksal akıl yürütme, öğretmen merkezli eğitim, düzen ve disiplin, otoriter bir eğitim, daimicilik eğitim felsefesine yönelik uygulamaların temel unsurlardır (Cevizci, 2016.). Rickover (1958) bu felsefi akıma göre öğrencinin rolünü şöyle özetlemektedir; “Öğrenciler sıkı çalışmak zorundadır ve hiçbir şey bu çalışmaları eğlenceli hale getiremez (Akt. Ornstein ve Hunkins, 2014, s.56)”.

Eğitimin yaşama hazırlık olduğunu savunan daimici ve esasici eğitim felsefelerinin aksine ilerlemeci eğitim felsefesi, eğitimin yaşam için olduğunu ileri sürmektedir. Pragmatist felsefi akımını temel alan ilerlemecilik eğitim felsefesi, eğitimsel, sosyal ve politik konularda çağdaş reform hareketi olarak görülmektedir. Bu nedenle okullarda her türlü derse yer verilmelidir. İlerlemeci eğitim felsefesini benimseyenler, öğretimde gelenekselliğe karşı çıkmakta, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarının özgür bırakılması gerektiğini savunmaktadır (Guttek, 2011). Esasicilik felsefi akımında öğrencilerin ilgilerini ya da toplumsal meseleleri dikkate alan bir eğitim programı zaman kaybı olarak görülürken (Orsntein ve Hunkins, 2014), ilerlemecilik felsefi akımında, toplum ve eğitim arasında bir ilişki kurulması gerektiği kabul edilmektedir. Bu görüşe göre eğitim, bireyin sağlıklı gelişimine olduğu kadar, toplumun demokratik ilkeler doğrultusunda inşasına da katkı sağlamak durumundadır (Cevizci 2016).

Pragmatist felsefe akımına dayanan bir diğer eğitim felsefesi yeniden kurmacılıktır. Bu eğitim felsefesine göre, eğitimin öncelikli amacı, çağımızın kültürel krizini aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir. Eğitim, ortak değerlere dayalı bir dünya toplumu oluşturmanın aracı olarak görülmelidir. Çünkü mevcut kültürel krizden kurtulmanın yolu eğitimdir. Yeniden kurmacılık eğitim felsefesi, ilerlemeci bir eğitim felsefesinin kabul ettiği “eğitim mevcut yaşam için” olduğu görüşünü daha da ileri götürerek eğitimin sadece mevcut yaşam için olmadığını, aynı zamanda geleceği de içermesi gerektiğini benimsemiştir. Eğitim aracılığı ile toplum sürekli olarak yeniden şekillendirilmeli ve düzenlenmelidir (Guttek, 2011). Okullar toplumsal yenilikleri ve sosyal adaletin teşvik edildiği kurumlar olarak görülmektedir (Orstein ve Hunkins, 2014). Esasicilik ve daimicilik eğitim felsefesi akımlarına göre sınıfta disiplin ön planda iken, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi akımlarına göre sınıf ortamı demokratik olmalı, eğitimde ceza kesinlikle kullanılmamalıdır.

Varoluşçu eğitim felsefesi, aynı ismi taşıyan Varoluşçu felsefenin eğitime yansımalarıdır. Varoluşçu eğitim felsefesine dayanan bir eğitim anlayışında en yüksek amaç, öğrenciyi kendisine döndürmek, kişisel bir kimlik bilinci kazandırarak, kendi kaderinin belirleyicisi olmasını sağlamaktır (Cevizci, 2016). Eğitim, bireyin yaşama bakış açısını zenginleştirecek ve seçimler yapmasını sağlayacak yaşantılara göre düzenlenmelidir (Varış, 1994). Bu çerçevedeki bir eğitimde de bireylerin özgürce, her zaman kendilerini merkeze alarak, yaratıcı olarak seçimde bulunmaları kabul edilmelidir (Guttek, 2011).

Her bir eğitim felsefesi akımına göre eğitimin amacı farklılık göstermesinden dolayı, eğitim sisteminin en etkili öğelerinden biri ve öğrenme-öğretme sürecinin düzenleyicisi olan öğretmenin de rol ve görevleri değişmektedir.

Esasicilik ve daimicilik eğitim felsefesi akımlarına göre önemli merkezi rol, öğretmenindir (Guttek, 2011; Sönmez, 2014). Öğretmen yüksek standart sergiler ve öğrenciden hep aynı şeyleri bekler (Orsntein ve Hunkins, 2014). İlerlemecilik eğitim felsefesine göre ise, öğretmenler öğrencileri problem çözmeye ilişkin ve bilimsel projelerde yönlendirmelidir. Öğretmen ve öğrenci, etkinlikleri birlikte planlamalıdır (Orsntein ve Hunkins, 2014). Yeniden kurmacılık eğitim felsefesine göre de öğretmenler, toplumsal değişimin bir temsilcisi, yeni toplum düzeninin öncüleridir. Varoluşçu eğitim felsefesinde ise öğretmen, bireyleri eğitip dönüştüren, onların kendi varoluşlarının yükünü ve sorumluluğunu almaları doğrultusunda katkıda bulunan ve bu uğurda, her türlü yöntemi kullanabilecek (Cevizci, 2016), öğrenciye güven veren, kendisinin de farkında olan kişi (Sönmez, 2014) olarak tanımlanmaktadır.

Öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri ve davranışların dayandığı eğitim felsefesi ile öğrenme ortamının tasarlanmasına, çeşitli etkinlik ve uygulamaların planlanmasına ve değerlendirilmesine ilişkin tüm süreçler birbirini desteklemelidir. Ancak öğretmenlerin eğitime ilişkin görüş ve inançları, eğitim uygulamalarını etkilediği gibi (Doğanay ve Sarı, 2003) öğretmenin gözlemleri, uygulamaları ve deneyimleri de eğitim felsefesinin kaynağı olabilir. Bu gözlem, uygulama ve deneyimler, öğretmene mevcut problemler ve eğitim ile ilgili kararlar üzerinde düşünmesinde yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerin bu konuda düşünmeleri, eğitim ile ilgili uygulamaları yönlendirmede, gereken kişisel ve profesyonel hedefleri formüle etmede ve uygulamada onları teşvik edeceği düşünülmektedir (Guttek, 2011; Doğanay ve Sarı, 2003).

Öğretmenlerin çeşitli eğitim felsefeleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve eğitim programı ile felsefi temeli arasındaki ilişkiyi anlamaları, programın etkili bir şekilde uygulanması için önemli bir zorunluluktur. Eğitim felsefeleri, aynı zamanda öğretmenlere öğrenme ortamlarında uygulanabilir eğitim durumlarını içeren pek çok yeni fikirlerin benimsenmesinde yardımcı olmaktadır. Felsefenin eğitim üzerindeki etkilerini iyi bilen bir öğretmenin, öğretmenlik mesleğinin gereklerini daha iyi yerine getirebileceği beklenilmektedir. Ancak, öğretmenlerin eğitime ilişkin görüşleri, inançları ve öğrenme-öğretme sürecinin uygulanmasında temel aldıkları felsefeleri, eğitim sisteminin dayandığı felsefeler ile çelişmemelidir (Sönmez, 2014).

Bilhan (1991, s. 18) bu durumu şöyle özetlemektedir:

“Felsefe ne ölçüde bir insanın ürünü ise, insan da o ölçüde felsefenin ürünü sayılır. Bir felsefi görüşü kendimize mal ettiğimiz oranda o felsefenin içinde oluşuruz ve kendi felsefemizi ya onun doğrultusunda ya da karşıt yönde geliştiririz. Ayrıca özgün bir felsefe yaratmamız da mümkündür”.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin oldukça farklılaştığı görülmektedir (Alkın, Tuncay ve Ulubey, 2014; Beytekin ve Kadı, 2015; Beytekin, Kadı ve Toprakçı, 2015; Çalışkan, 2013; Çoban, 2007; Doğanay, 2011; Doğanay ve Sarı, 2003; Duman, 2008; Ekiz, 2007; Geçici ve Yapıcı, 2008; Kumral, 2015a, 2015b; Tuncel, 2004; Yapıcı, 2013; Yokuş, 2016). Bu farklılık, öğretmen adaylarının benzer öğrenme-öğretme süreçleri ile karşı karşıya kalmalarına rağmen eğitimle ilgili kendilerine özgü bazı temel görüş ve inanış geliştirdiklerini göstermektedir. Bu görüş ve inanışların oluşmasında, öğretmenin aldığı eğitimle birlikte, onun yaşama ve olaylara bakış açısı, bulunduğu ev ve okul ortamı ve karşı karşıya kaldığı çeşitli faktörlerin etkisi olduğu söylenebilir.

Öğretmenin eğitim hakkındaki bu görüş ve inanışları aynı zamanda öğrencilere sundukları eğitimin niteliğinin de önemli bir belirleyicisi olmaktadır. Eğitimin niteliğinin ölçütü, eğitim amaçlarının belirlenmesinde, öğrenme-öğretme ortamının düzenlenmesinde ve değerlendirme yönteminin seçilmesinde, öğretmene kaynaklık ve kılavuzluk eden eğitim felsefelerine göre değişebilmektedir (Ediger, 2000; Akt. Doğanay ve Sarı, 2002).

Öğretmenlerin eğitim inanışlarındaki farklılıklar, tüm ülkede aynı eğitim programı geçerli olmasına karşın, programın farklı biçimde uygulanmasına neden olabilir. Bu durum Posner (1995) tarafından sınıflandırılan program türlerinden uygulamadaki program ile açıklanabilir. Posner, uygulamadaki programı, okulun ve öğretmenin gerçekte neyi nasıl öğrettiği ile ilgili olduğunu ve bunun özellikle resmi programın

uygulayıcılarının algılayışlarının farklılığından kaynaklandığını belirtmektedir (Demirel, 2015).

Alanyazın incelendiğinde, öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesine yönelik tutum, görüş ve inançlarının, öğrenme stratejileri ve öğrenme stillerini (Duman, 2008); öğretimin planlama süreçlerini (Çalışkan, 2013); kontrol odağına ilişkin inançlarını (Beytekin, Kadı ve Toprakçı, 2015) etkileyebileceğine dair bulguların mevcut olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada da öğretmenlerin eğitim inançlarının onların eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkiye odaklanılmıştır. Çünkü eğitim felsefesi, eğitimin amaçlarını ve öğrenme-öğretme süreçlerini şekillendirici olduğu kadar aynı zamanda da eleştiricidir (Ergün, 2014). Bir başka deyişle, eğitim felsefesi eğitime ilişkin görüşler ve kuramlar üzerine eleştirici bir tutum sergiler (Başaran, 2007) ve bu görüşler ve kuramlar arasındaki ilişkileri görmek amacıyla eğitime eleştirel ve bütünsel bir çerçeve içerisinde yaklaşır. Eğitim felsefesinin eleştirici olma özelliği, eğitimin genel sorunlarını incelemesinden, yorumlamasından ve değerlendirmesinden ileri gelmektedir. Bu durum felsefenin temelinde merak etme, öğrenme, düşünme, sorgulama ve anlama çabalarının olmasından kaynaklanmaktadır (Aydın, 2009).

Bir bireyin felsefe ile olan uğraşısı onun, olaylara normalde beklenenden daha derinlemesine bakmasına gayret ettiğini gösterebilir. Bu konu kişinin fikirleri, görüşleri kural olarak kabul etmeyeceği anlamına gelebilir. Bu yolla eğitilen bireylerden, Billington'un (2002) söylemi ile günlük gazete başlıklarının ötesinde satır aralarına bakması, buna göre düşünmesi ve karmaşık sorulara verilen kestirme yanıtlarla yetinmemesi beklenir. Billington (2002), Russell'ın (1994, s. 40) bu konuya ilişkin sözlerini şöyle aktarmıştır:

“Felsefe, sorulara kesin bir yanıt bulma adına yapılmaz, çünkü bir kural olarak doğru olduğu bilinen kesin yanıtlar olamaz; aksine felsefe soruların kendi doğası ile ilgilenir. Çünkü bu sorular neyin mümkün olduğuna ilişkin kavrayışımızı genişletir, entelektüel hayal gücümüzü zenginleştirir ve zihni işlemekten alıkoyan dogmatik güveni azaltır”.

Eleştirel düşünme becerisi bireylere, kendi düşüncelerini değerlendirme ve görüşlerinin ardındaki nedenleri bulma şansı verir. Bir başka ifadeyle bireylere kendi karar verme ve problem çözme yöntemleri üzerinde düşünme fırsatı sağlar.

Moore (2001) eleştirel düşünmeyi genel olarak yüksek düzeyde düşünmeyi gerektirdiği, uygulama veya analizden çok sentez ve değerlendirme yapmak olarak ifade etmektedir. Paul (1991) eleştirel düşünmeyi, gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma olarak; Norris (1985) öğrencilerin tüm bildiklerini bir konuya uygulayarak kendi düşünme becerilerini değerlendirip davranışlarını değiştirmeleri olarak tanımlamıştır. Kurfiss (1988) eleştirel düşünmeyi mevcut bilgileri bir araya getirerek, doğrulanabilen bir olgu ile ilgili bir sonuca ulaşmak için bir durumu, soruyu veya sorunu açıklamayı amaçlayan bir araştırma olarak tanımlamaktadır.

Eleştirel düşünme, hiçbir düşüncenin, geçerliğinin ve doğruluğunun sorgulanmadan benimsenmemesi gerektiğini öngörür (Potts, 1994; Akt. Çokluk-Bökeoğlu, Yılmaz 2005). Eleştirel bir bakış açısıyla düşünebiliyor olmak, düşüncelerin bilinçli olarak belirli bir amaca yönelik olması anlamına gelmektedir. Ancak eleştirel bir şekilde

düşünebildiğimiz sürece neyi, nasıl düşündüğümüzün farkında olabiliriz. Bir problemi düşünüş şeklimizde bir hata olduğunu ya da düşünmenin bir başka yolu olduğunu fark ettiğimizde, bunu göz önünde bulundurma konusunda istekli oluruz (Crawford, Saul, Mathews ve Makinster, 2009). Beyler (1988) eleştirel düşünme becerisi kazanan bireylerin bir problemi açık şekilde ifade edebildiklerini, düşünmeden hareket etmediklerini ancak yeni düşünceler oluşturmaya da istekli olduklarını belirtmiştir. Branch (2000) eleştirel düşünmenin, düşünmeden farklı olduğunu çünkü eleştirel düşünen bireyin kendi düşünme sürecinin farkında olduğunu ve düşünmesinin kalitesini yükseltmek için kendi düşünme sürecini gözlemlediğini ifade etmektedir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2002).

En başarılı sınıflar, öğrencilerin kendi fikirlerini oluşturmaya ve eleştirel düşünmeye teşvik edildiği sınıflardır (Halpren 1996; Akt. Crawford, Saul, Mathews, Makinster ve 2009). Eleştirel düşünebilen öğrenciler, öğrenmekten heyecan duyar. Üstlendikleri en zor zihinsel görevlerde dahi, bunun kendini geliştirme ve öğrenme fırsatı olduğunu farkındadırlar. Bu yapıdaki öğrenciler hem sınıf ortamında hem de kendi sosyal grupları içinde eleştirel düşünme becerilerini kullanabilecekleri fırsatların farkındadırlar ve becerilerini kullanmaya istekli olurlar.

Öğretmenler için de öğretme deneyimini keyifli ve heyecan verici kılanlar bu tür öğrencilerdir. Ancak öğretmenler, eleştirel düşünme becerisine sahip olduğunda bu becerilerini öğrencilerine aktarabilirler. Bu nedenle öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine imkân tanınmalı, kişiler bu becerilerini geliştirmeye önem vermelidir (Crawford, Saul, Mathews ve Makinster, 2009).

Smith (2003) eğitim programlarının, öğrencilerin birer eleştirel düşünür olmasını sağlayacak yapıda olması gerektiğini belirtmiştir. Ancak, Aybek (2006) eğitim sistemlerinde yapılan değişiklikler ve yeniliklerin sadece öğretmenlerin sayesinde yaşama geçirilip, kullanılır hale getirilebildiğini, programlar ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, öğrenme ortamları ne kadar iyi düzenlenirse düzenlensin, nitelikli öğretmenler yetiştirilmediği müddetçe yapılan bütün yatırımların ve çabaların boşa gidebileceğine dikkat çekmiştir. Eleştirel düşünme becerisine sahip öğretmenler bu becerileri öğrencilerine öğretebilirler. Bu nedenle öğretmen adaylarının kendilerini bu konuda geliştirebilmeleri, öğrencilerin gelişebilmesi için son derece önemlidir.

Alanyazında yer alan çeşitli araştırmalarda, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri, bazı değişkenler açısından incelenmiştir (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Açışlı, 2016; Akar, 2007; Akbıyık ve Seferoğlu, 2006; Aybek, 2006; Bayat, 2014; Dutoğlu ve Tuncel, 2008; Evin ve Güzel, 2014; Karaman, 2016; Korkmaz, 2009; Özmen, 2008; Saçlı ve Demirhan, 2011; Serin, 2013, Şenşekerci ve Kartal, 2010; Yakar, Altındağ ve Kaya, 2010; Yıldırım, 2005). Bu çalışmalarda incelenen değişkenler arasında, öğrenme stilleri, medya okuryazarlık bilgisi, bilimsel süreç becerileri, yansıtıcı düşünme düzeyi, akademik başarı, akademik yazma başarısı ve duygusal zekâ eğilimleri sayılabilir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, öğretmen adaylarının eğitim inançlarının onların eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik etkisini belirlemektir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının eğitime ilişkin inançları nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ne düzeydedir?
3. Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında ilişki var mıdır?
4. Öğretmen adaylarının eğitim inançları, eleştirel düşünme eğilimlerini yordamakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada öğretmen adaylarının eğitim felsefesine dayalı olarak benimsedikleri eğitim inançlarının, onların eleştirel düşünme eğilimlerine etkisinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının çeşitli eğitim felsefeleri hakkında bilgi sahibi olmaları, kendi eğitim inançlarını keşfetmelerini, eğitim programları ile çeşitli felsefi akım ve görüşlerin ilişkilerini anlamalarını ve bu sayede eğitim programlarını ve temel aldığı eğitim politikalarını, araştırma ve sorgulama becerilerinin oluşmasını sağlayacaktır. Öğretmenlerin çeşitli eğitim felsefesi akımlarından hareketle sahip oldukları eğitim inançları, onların aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerini de etkileyeceği beklenmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli tarama modelidir. Araştırmada öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi ve Düzce Üniversitesi Pedagojik Formasyon Sertifika Programına devam eden toplam 519 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun %73'ü kadın, %27'si erkektir. Araştırmada seçilen üniversitelerden birinin metropol üniversitesi olması ve kuruluşunun daha uzun yıllara dayanması; diğerinin ise nispeten daha az nüfuslu ilde yer alması ve son altı yılda kurulan yeni üniversitelerden biri olması, üniversitelerin seçilme amacını oluşturmaktadır. Aynı zamanda ulaşılabilirlik ölçütü çalışma grubunun belirlenmesinde dikkate alınmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen *Eğitim İnançları Ölçeği* (EİÖ) ile Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılan *California Eleştirel Düşünme Ölçeği* (CEDÖ- CCTDI-T) kullanılmıştır.

Eğitim İnançları Ölçeği

Eğitim İnançları Ölçeği, öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançlarını belirlemeye yönelik, esasicilik, daimicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçu eğitim olmak üzere beş alt ölçekten oluşmaktadır. Beşli likert tipi olan ölçekte toplam 40 madde bulunmaktadır. Maddeler “1-Kesinlikle Katılmıyorum ve 5-Kesinlikle Katılıyorum” aralığında puanlanmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten toplam puan elde edilmemekte, katılımcıların her bir eğitim felsefesini ne kadar benimsedikleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Bir alt ölçekten alınan puanın yüksek olması, katılımcıların o alt ölçekte yer alan eğitim felsefesine inandığını ve benimsediğini, düşük olması ise söz konusu eğitim felsefesine olan inancının az olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin faktör yük değerleri; ilerlemecilik boyutu için 0.50–0.73, varoluşçu eğitim boyutu için 0.58–0.74, yeniden kurmacılık boyutu için 0.52–0.68, daimicilik boyutu için 0.42–0.61 ve esasicilik boyutu için 0.61–0.73 olarak hesaplanmıştır. Beş ayrı faktörün açıkladığı varyanslar toplamı yaklaşık %50’dir. Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen beş faktör altında toplanan 40 maddelik yapısına, doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçek için oluşturulan modele uygun ki-kare (χ^2) değeri istatistikî anlamlılık eğilimleri ($\chi^2/sd=2.23$) hesaplanmıştır. Ayrıca modele ilişkin diğer uyum indeksleri de (GFI=0.85, AGFI=0.83, RMSR \leq 0.05, RMSEA \leq 0.05, RMR ve SRMR \leq 0.08, CFI \geq 0.95, NFI ve NNFI \geq 0.95, PGFI= 0.75) önerilen modelin uygun olduğunu göstermiştir. EİÖ’nün iç tutarlılığı Cronbach-Alfa ile sınanmıştır. Ölçeğin Cronbach-Alfa katsayıları alt ölçeklerde 0.70–0.91 arasında değişmektedir (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011). Araştırmada ölçeğin güvenilirliği yeniden test edilmiştir. Buna göre ölçeğin Cronbach-Alfa katsayıları alt ölçeklerde 0.69–0.86 arasında olduğu belirlenmiştir. Aşağıda, her bir alt ölçekte yer alan maddelerden örnek maddeler verilmiştir.

“Eğitim konu merkezli bir süreçtir” (*Esasicilik*).

“Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir” (*Daimicilik*).

“Eğitimin amacı yaşama yön veren kişiler yetiştirmektir” (*İlerlemecilik*).

“Eğitim, gerçek demokrasiyi yerleştirmek için vardır” (*Yeniden Kurmacılık*).

“Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir” (*Varoluşçu Eğitim*).

Eleştirel Düşünme Ölçeği

Kaliforniya Eleştirel Düşünme Ölçeği, diğer eleştirel düşünme ölçeklerinden farklı olarak (örneğin, Watson–Glaser Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği) bir beceriyi ölçmek için değil, kişinin eleştirel düşünme eğilimini ya da daha kapsamlı bir deyimle eleştirel düşünme düzeyini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Ölçeği (CCTDI-T) toplam altı boyut ve 51 maddeden oluşan altılı likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin toplamı için iç tutarlılık katsayısı (alfa) .88; alt boyutlar için ise, analitiklik .75, açık fikirlilik .76, meraklılık .78, kendine güven .77, doğruyu arama .61, sistematiklik .63 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %36.13’tür. Bu bilgilerden hareketle toplam puan anlamlı olduğu için tek boyut üzerinden işlem yapılmasında bir sakınca görülmemiştir. Her bir alt ölçek için puanı 40’tan düşük olan kişilerin o boyuttaki eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 50’den yüksek olanların ise eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu söylenmektedir. Dolayısı ile CCTDI-T bir bütün olarak

değerlendirildiğinde puanı 240'dan az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 300'den fazla olanların ise bu eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Kalifornia Eleştirel Düşünme Ölçeğinin alt ölçekleri şunlardır;

1. *Analitiklik Alt Ölçeği*: Potansiyel olarak sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor problemler karşısında bile akıl yürütme ve nesnel kullanma eğilimini ifade eden Analitiklik alt ölçeği toplam 10 maddeden oluşmaktadır.

2. *Açık Fikirlilik Alt Ölçeği*: Açık fikirlilik, kişinin farklı yaklaşımlara karşı hoşgörüsünü ve kendi hatalarına karşı duyarlı olmasını ifade etmektedir. Açık fikirlilikteki temel mantık bireyin karar verirken sadece kendi düşüncelerine değil karşındakilerin görüş ve düşüncelerine de dikkat etmesidir. Açık fikirlilik alt ölçeği 12 maddeden oluşmaktadır.

3. *Meraklılık Alt Ölçeği*: Meraklılık herhangi bir kazanç ya da çıkar beklentisi olmaksızın kişinin bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme eğilimini yansıtmaktadır. Meraklılık alt ölçeği 9 maddeden oluşmaktadır.

4. *Kendine Güven Alt Ölçeği*: Kendine güven, kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni yansıtır. Kendine güven alt ölçeği 7 madde oluşmaktadır.

5. *Doğruyu Arama Alt Ölçeği*: Doğruyu arama alt ölçeği, alternatifleri ya da birbirinden farklı düşünceleri değerlendirme eğilimini ölçmektedir. Bu alt ölçekten yüksek puan alma kişinin gerçeği arama eğiliminin, soru-sorma becerisinin, kendi düşüncesine ters veriler söz konusu olduğunda bile nesnel davranma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Doğruyu arama alt ölçeği 7 maddeden oluşmaktadır.

6. *Sistematiklik Alt Ölçeği*: Sistematiklik, örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma eğilimidir. Burada daha çok bilgiye dayalı ve belirli bir prosedür izleyen bir karar verme stratejisi kullanma eğilimi söz konusudur. Bu alt ölçek içerisinde 6 madde yer almaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının eğitime ilişkin inançlarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada elde edilen verilerin analizinde çeşitli nicel analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemleri ile elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler; üçüncü alt problemi ile elde edilen verilerin analizinde pearson korelasyon katsayısı ve dördüncü alt problem ile elde edilen verilerin analizinde de doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

3. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde öğretmen adaylarının eğitim inancı ile eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin görüşleri alt problemler temel alınarak sunulmuştur.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmen adaylarının eğitime ilişkin inançları belirlenmiştir. Bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarına İlişkin Sonuçlar

Eğitim Felsefeleri	\bar{X}	ss
Daimicilik	3,67	,56
Esasicilik	2,36	,74
İlerlemecilik	4,20	,55
Yeniden Kurmacılık	3,72	,63
Varoluşçuluk	4,49	,66

Tablo 1'e göre, öğretmen adaylarının felsefi sorgulamalarının eğitim alanına uyarlanması sonucunda, çoğunlukla varoluşçuluk ($\bar{X}=4.49$) ve ilerlemecilik ($\bar{X}=4.20$), eğitim felsefelerini benimsedikleri görülmektedir. Diğer benimsenen eğitim felsefeleri incelendiğinde sırasıyla yeniden kurmacılık ($\bar{X}=3.72$), daimicilik ($\bar{X}=3.67$), esasicilik ($\bar{X}=2.36$) eğitim felsefesine dayandığı görülmektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının, en fazla varoluşçuluk ve ilerlemecilik eğitim felsefesi akımlarını benimsedikleri, en az ise benimsedikleri eğitim felsefesi akımının ise esasicilik olduğu görülmektedir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri belirlenmiştir. Bulgular, Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar

Eleştirel Düşünme Eğilimleri	\bar{X}	ss
Analitiklik	47.02	6.10
Açık Fikirlilik	47.67	11.50
Meraklılık	40.91	6.38
Kendine Güven	28.77	5.22
Doğruyu Arama	23.39	5.74
Sistematiklik	23.88	5.15
TOPLAM	207.98	26.47

Tablo 2'de öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olduğu görülmektedir ($\bar{X}=207.98$). Alt boyutlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının açık fikirlilik ($\bar{X}=47.67$), analitiklik ($\bar{X}=47.02$), meraklılık ($\bar{X}=40.91$), eğilimlerinin "orta"; kendine güven ($\bar{X}=28.77$), sistematiklik ($\bar{X}=23.88$) ve doğruyu arama ($\bar{X}=23.39$), eğilimlerinin ise "düşük" olduğu görülmektedir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine göre öğretmen adaylarının eğitim inancı ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi test etmek için kullanılan pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar

		Esasicilik	Daimicilik	Yeniden Kurmacılık	İlerlemecilik	Varoluşçuluk
Analitiklik	r	.515	.000**	.000**	.000**	.000**
Açık Fikirlilik	r	.000**	.167	.557	.495	.665
Meraklılık	r	.067	.000**	.004**	.000**	.000**
Kendine Güven	r	.257	.006**	.002**	.000**	.003**
Doğruyu Arama	r	.000**	.179	.009**	.168	.238
Sistematiçlik	r	.302	.076	.308	.117	.297
Toplam	r	.001**	.001**	.091	.001**	.002**

**p<0.01

Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile esasicilik eğitim inancına ilişkin görüşleri arasında ($r=-.141$, $p<.05$) negatif, düşük düzeyde ve anlamlı; daimicilik, ($r=.121$, $p<.05$); ilerlemecilik, ($r=.147$, $p<.05$) ve varoluşçuluk ($r=.139$, $p<.05$) eğitim inançlarına ilişkin görüşleri arasında ise pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişkiler vardır.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin eğilimleri alt boyutları ile eğitim inançları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde;

Analitiklik ile daimicilik, ($r=.196$, $p<.01$), yeniden kurmacılık, ($r=.208$, $p<.01$), ilerlemecilik ($r=.248$, $p<.01$) ve varoluşçuluk ($r=.248$, $p<.01$) arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki vardır.

Açık fikirlilik ile esasicilik ($r=-.177$, $p<.01$) arasında negatif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki vardır.

Meraklılık ile daimicilik, ($r=.127$, $p<.01$), yeniden kurmacılık, ($r=.132$, $p<.01$), ilerlemecilik ($r=.225$, $p<.01$) ve varoluşçuluk ($r=.247$, $p<.01$) arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki vardır.

Kendine güven daimicilik, ($r=.128$, $p<.01$), yeniden kurmacılık, ($r=.143$, $p<.01$), ilerlemecilik ($r=.180$, $p<.01$) ve varoluşçuluk ($r=.137$, $p<.01$) arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki vardır.

Doğruyu arama ile esasicilik ($r=-.167$, $p<.01$) ve yeniden kurmacılık ile ($r=-.115$, $p<.01$) arasında negatif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki vardır.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğretmen adaylarının eğitim inançlarının, eleştirel düşünme eğilimlerini etkileyip etkilemediği incelenmiş, elde edilen veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki Doğrusal Regresyon Analiz Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili R	Kısmi r
Sabit	180,788	11.049	-	16.363	.000	-	-
Esasicilik	-1.033	0.323	-0.144	-3.202	.001	-0.141	-0.140
Daimicilik	0.731	0.279	0.124	2.623	.009	0.121	0.115
Yeniden Kurmacılık	-0.217	0.327	-0.036	-.663	.508	0.074	-0.029
İlerlemecilik	0.311	0.248	0.085	1.254	.210	0.147	0.055
Varoluşçuluk	0.210	0.363	0.037	.,579	.563	0.139	0.026
R=0.224; R ² =0.050			F _(5, 513) =5,43, p=.000				

Tablo 5’de öğretmen adaylarının eğitim inançları, eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin varyansın % 5’ini [R=.224, R²=.050] açıkladığı görülmektedir. Açıklanan varyans oldukça düşüktür. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin regresyon eşitliği şöyledir:

$$\text{Eleştirel Düşünme Eğilimi} = 180,788 - 0.144 \text{ Esasicilik} + 0.124 \text{ Daimicilik} - 0.036 \text{ Yeniden Kurmacılık} + 0.085 \text{ İlerlemecilik} + 0.037 \text{ Varoluşçuluk}$$

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırma öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarını temel alan eğitim inançlarını ve bunların eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine göre öğretmen adaylarının en fazla varoluşçuluk ve ilerlemecilik eğitim felsefeleri akımlarını benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle İlerlemeci eğitim felsefesi akımına göre öğretmenler öğrenci merkezli bir sınıf yönetimi uygular ve kendilerini sınıfta rehber olarak konumlandırırlar. Öğretmen adaylarının eğitime ilişkin inançlarının daha çok ilerlemeci eğitim felsefesine dayanması, onların sınıflarında öğrencileri için daha demokratik bir sınıf ortamı olması gerektiğine inandıklarını göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu, çeşitli araştırma sonuçları (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012; Çalışkan, 2013; Doğanay ve Sarı, 2003; Duman, 2008; Ekiz, 2007) ile paralellik göstermektedir. Araştırmalarda öğretmen adaylarının görüşleri çoğunlukla ilerlemecilik eğitim felsefesi akımını benimsedikleri yönündedir.

Kumral (2015a ve 2015b) tarafından yapılan çalışmada ise hem eğitim fakültesi öğrencilerinin hem de pedagojik formasyon programına devam eden öğrencilerin eğitim inançlarına ilişkin görüşlerin birbirine yakın olduğu, her iki çalışmada da çoğunlukla ilerlemecilik eğitim felsefesini benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dewey, öğretmenin, öğrencilerini, hayatlarını doğrudan ve kendi deneyimleriyle yaşamaları ve dolayısıyla ikinci elden bilgi ve deneyimlerle yetinmemeleri konusunda cesaretlendirmesi, teşvik etmesi, yaparak ve problem çözerek öğrenmenin veya proje çalışmalarının yer aldığı bir ortam düzenlemesi gerektiğini ifade etmiştir (Cevzici, 2016). Bu tür bir öğretim yaklaşımı, ilerlemeci eğitim felsefesine dayanan bir eğitim anlayışına sahip öğretmenden beklenebilir.

Bunun yanı sıra çalışmada öğretmen adaylarının, en az benimsedikleri eğitim inancının, esasici eğitim felsefesine dayandığı görülmektedir. Ayrıca bir diğer bulgu, öğretmen adaylarının birden fazla eğitim anlayışını birlikte benimsemesine yöneliktir. Bu durum onların bazı açılardan

esasici bir eğitim felsefesini benimserken, bazı açılardan da varoluşçu bir eğitim felsefesini de benimseyebileceklerini göstermektedir.

Koçak, Ulusoy ve Önen'in (2012), çalışmalarında ise öğretmen adaylarının eğitim inançlarının daha çok varoluşçu eğitim felsefesi akımına dayandığı tespit edilmiştir. Bu sonuca karşın, aynı çalışmada kendisini ilerlemeci olarak tanımlayan öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarındaki uygulamaları incelendiğinde, esasici ve daimici eğitim felsefesi akımlarının etkisinde kaldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inancı ile gerçekleştirdikleri eğitim uygulamalarının dayandığı eğitim felsefesi akımları farklılık göstermektedir. Bu durumun iki nedeni olabilir. Birincisi, öğretmen adayları benimsedikleri eğitim inançlarını, öğrenme ortamına tam olarak yansıtamamış olabilir. İkincisi ise öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirdikleri uygulamaların ilerlemeci bir eğitim inancına işaret ettiğine ilişkin yanlış algılamaları olabilir. Konu ile ilgili bir başka araştırma sonucuna göre de müzik öğretmeni adaylarının varoluşçuluk ve daimicilik eğitim felsefesi akımlarına ilişkin görüşlerinin ortalamaları dikkate alındığında, bu iki akımın tercih puanlarının birbirine çok yakın olduğu göze çarpmaktadır (Yokuş, 2016). Bu çalışmada da özellikle öğretmen adaylarının daimicilik ile yeniden kurmacılık eğitim felsefesine dayalı eğitim inançlarının birbirine yakın oranda ortaya çıkması yukarıdaki araştırma sonuçlarını doğrular niteliktedir. Araştırma sonuçları iki biçimde yorumlanabilir. Birincisi, öğretmen adaylarının çeşitli şekillerde sahip oldukları eğitim felsefesi akımları ile öğrenme ortamlarında temel alınan eğitim felsefesi akımları birbirinden farklı olabilir. İkincisi ise öğrenme-öğretme sürecinde, farklı eğitim felsefesi akımlarını yansıtan öğretim yaklaşımları uygulanıyor olabilir. Her iki durumda da öğretmen adayları, birbirinden son derece farklı eğitim inançlarını benimseme eğilimi gösterebilir. Bu çalışmalarda çalışma grubunun pedagojik formasyon sertifika programına devam eden öğrencilerden oluşması da dikkat çekicidir. Öğrencilerin, pedagojik formasyon programına başlamadan önce eğitim fakültesi dışında farklı fakültelerde ve bölümlerde eğitim almış olmaları, onların eğitim felsefesi akımlarına ilişkin farklı düzeyde bilgi ve beceri kazanmış ya da deneyimlemiş olabileceklerini düşündürülebilir. Bu sonuç pedagojik formasyon sertifika programlarında öğretmen adaylarına eğitim felsefesi alanına ilişkin daha derinlemesine bilgi ve beceri kazandırılması gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemine göre, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında öğretmen adaylarının düşük eleştirel düşünme eğilimine sahip olduklarını gösteren çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Açıslı, 2016; Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Akar, 2007; Gülveren, 2007; Kürüm, 2002; Şenşekerci ve Kartal, 2010). Öğretmen adayların eleştirel düşünme eğilimlerinin en az "orta" düzeyde olduğuna ilişkin araştırmanın daha az sayıda olduğu görülmüştür (Bayat, 2014).

Yapılan çalışmalarda hem eğitim fakültelerinde hem de pedagojik formasyon programlarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olması dikkat çekici bir sonuçtur. Bu durum hem öğretmen yetiştirme lisans programlarının hem de pedagojik formasyon programlarının içeriğinin ve uygulanmasının sorgulanması gereğini ortaya çıkarmaktadır.

Eleştirel düşünme becerisi, öğretmenlik mesleği açısından son derece önem taşımaktadır (Aslan, 2003; Erdoğan ve Uşak, 2005; Yapıcı, 2007; Yetim ve Göktaş, 2004). Öğretmen adaylarının yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olması, mesleki bir gereklilik olarak düşünülmektedir (Korkmaz, 2009). Aynı zamanda öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisini geliştirme ve kullanabilme yeterliği, MEB tarafından hazırlanan genel öğretmen yeterliklerinde de belirtilmiştir (MEB, 2006).

Çiçek, Sağlam ve Büyükuysal (2013), eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri ile yaptıkları araştırmada en yüksek eleştirel düşünme eğiliminin açık fikirlilik alt boyutunda, en düşük eleştirel düşünme eğiliminin ise sistematiklik alt boyutunda olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemleri doğrultusunda elde edilen sonuç, öğretmen adaylarının eğitim felsefesine dayalı benimsedikleri eğitim inançları ile sahip oldukları eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu yönündedir. Bu durum öğretmen adaylarının eğitim inançlarının, eleştirel düşünme eğilimlerini etkilediğini göstermektedir.

Öğretmen adaylarının eğitim inançlarına yönelik sonuçları göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının çoğunluğunun ilerlemecilik eğitim felsefesi akımını benimsemiş olmasına rağmen, diğer felsefe akımlarına dayalı eğitim inançlarına sahip olan öğretmen adayları da bulunmaktadır. Bu durumun, onların eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaşmasında etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin eleştirel öğrenme becerilerinin gelişimi; öğrenme ortamı, öğrenme ortamının sosyal yapısı ve öğretmenin öğretme stili gibi çeşitli değişkenlere bağlıdır (Brahler ve diğerleri 2002). Tüm bu faktörler aynı zamanda öğretmenin benimsediği eğitim felsefesi ile de ilişkilidir. Paul'a göre (1991), öğrenciler eleştirel düşünmeyi gerçekleştirirken, zihinleri pasif değil, aktif durumdadır. Öğrenciler eleştirel düşünme becerilerini kullanarak, düşüncelerinde daha açık ve net olur, derinlik kazanırlar, olaylara daha ilgili olur, daha mantıksal yaklaşırlar ve daha adil olurlar (Connerly, 2006; Akt. Emir, 2012). Wilks (1995)'e göre okulların, iyi sorgulayan, daha fazla katılımcı olan, tartışmalara daha açık olan, tahminleri ve öncelikleri belirleyen, alternatifler arayan, çeşitli görüşlerden anlam çıkaran öğrenciler yetiştirilebilmesi için öncelikle öğretmenleri bu yeterlilikleri kazanacak şekilde yetiştirmek gerekir (Akt. Aybek, 2007). Bu yetiştirme süreci için öncelikle sınıfta demokratik ve duygusal güvenliğin sağlandığı ortamların oluşturulması gerekmektedir. Öğretmen yetiştirme sistemi, eğitim sisteminin benimsediği ve eğitimin tüm kademelerinde izlenen ve eğitim programlarına yansıtılan eğitim felsefesine uygun bir öğrenme-öğretme hizmeti sunmalıdır. Öğretmen adaylarının öğrenim süreçlerinde gerek kendi algı ve görüşlerine göre gerekse içinde buldukları öğrenme ortamının iklimine göre eğitim hakkında belirgin görüş ve inanışlar geliştireceklerdir. Bu görüş ve inanışlar da şüphesiz onların kendi öğrencilerine sunacakları eğitimin niteliğinin de önemli belirleyicileri olacaktır.

Öğretmen adaylarında ya da öğretmenlerde eleştirel düşünmenin geliştirilebilmesi için öğretmen yetiştirme lisans programlarında eleştirel düşünmeyi ortaya çıkarmayı ve geliştirmeyi amaçlayan dersler, etkinlikler, projeler ve eğitsel paylaşımların yapılabileceği öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Eğitim Reformu Girişimi tarafından hazırlanan Eleştirel Düşünme Raporu'na (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008) göre, örgün eğitim kapsamında sınıfta eleştirel düşünmeyi geliştirebilmek için; işbirliği içinde çalışma, tartışma/örnek olay, farklı öğretim yöntem ve tekniklerden yararlanma, soru üretmeyi, uslamlamayı, gerekçelendirmeyi özendirilen çalışmalar, öğrencinin bir konuyu etraflica düşünmesini, kaynak incelemesini, konuya çeşitli açılardan bakmasını gerektiren çalışmalar ve rol oynama/yaratıcı drama gibi etkinliklerden yararlanılmalıdır.

Bu tür etkinlik ve uygulamalar öğretmen adaylarının hem eğitim felsefesi akımlarına ilişkin daha bilinçli görüş ve tutum sahibi olabilmelerini hem de benimsedikleri felsefi görüşlerini uygulamaya yansıtılabilmelerini sağlayacaktır. Eğitimciler, ancak ulaştıkları felsefi eğitim ve anlayış doğrultusunda gerçekleştirdiği kuramlar ışığında, eğitim sisteminin eleştirisini yapabilir ve sistemi düzenleme arayışı içerisinde olabilir (Bilhan, 1991).

KAYNAKÇA

- Açışlı, S. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1).
- Akar, Ü. (2007). *Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Aslan, K. (2003). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmalarına ilişkin bir değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(9).
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve eğilimine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aydın, A. (2009). *Felsefe, düşünce tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, İ. E. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Bayat, N. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 155-168.
- Brahler C. J., Quitadamo I. J. and Johnson E. C. (2002), Student critical thinking is enhanced by developing exercise prescriptions using online learning modules. *Advances in Physiology Education*, 26(3), 210-221.
- Brauner, C. J. and Burns, H. W. (1982). Eğitim felsefesi (Çev. S. Büyükdüvenci). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 291-298.
- Beytekin, O. F. ve Kadı, A. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değerleri üzerine bir çalışma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31, 327-341.
- Beytekin, O. F., Kadı, A. ve Toprakçı, E. (2015). Öğretmen adaylarının kontrol odağı inançları ve eğitim felsefeleri. *Journal of Higher Education/ Yükseköğretim Dergisi*, 5(1).
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi-kavram çözümlemesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 164.
- Billington, R. (2002). *Living philosophy: An introduction to moral thought* (3rd ed.). London: Routledge.
- Büyükdüvenci, S. (1991). *Eğitim felsefesine giriş*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Cevizci, A. (2016). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Say Yayınları.
- Crawford, A., Saul, W., Mathews, S.R. and Makinster, J. (2009). *Düşünen sınıflar için öğretme ve öğrenme yöntemleri. (Teaching and learning strategies for the thinking classroom)*. (Çev. P. Atasoy, E. Uzun Oğuz ve S. Gülgöz). İstanbul: Biltur Basın Yayın ve Hizmet A.Ş.
- Çalışkan, İ. (2013). Fen öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yaklaşımları ile planlama süreçleri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, Özel Sayı, 1, 68-83.

- Çiçek Sağlam, A. ve Büyükuysal, E. (2013). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve buna yönelik engellere ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 1(10), 258-278.
- Çoban, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *Üniversite ve Toplum*, 7(4).
- Değermencioğlu, Ç. (2000). Eğitimin felsefi temelleri: Eğitim felsefe ilişkisi- eğitim felsefesi. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde. (Ed. L. Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demirel, Ö. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA.
- Çokluk-Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41. 47-67.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161). 332-348.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların değerlendirilmesi-öğretmenlerin eğitim felsefeleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224.
- Dutoğlu, G. ve Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka eğilimleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 11-32.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Emir, S. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 34-57.
- Erdoğan, M. ve Uşak, M. (2005). Fen bilgisi öğretmen adayları memnuniyet ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 35-54.
- Ergün, M. (2014). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Evin, G. İ. ve Güzel, C. D. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of curriculum and Instructional Studies*, 4(8), 55-68.
- Geçici, S. ve Yapıcı, Ş. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefesiyle ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2), 57-64.
- Gutek, G. R. (2011). *Eğitim felsefesi ve ideolojik akımlar*. (Çev. N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2015). *Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri raporu*. Eğitimde Reformu Girişimi (ERG).
- Karaman, M. K. (2016). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 4(1), 326-350.

- Koçak, C., Ulusoy F. M. ve Önen, A. S. (2012). *Öğretmen adaylarının kimlik işlevlerinin ve eğitim inançlarının incelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri. Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve eğilimlerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902.
- Kökdemir, D. (2013). *Belirsizlik durumunda karar verme ve problem çözüme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Kumral, O. (2015a). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 59-68.
- Kumral, O. (2015b). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 73-80.
- Kurt, İ. (2016). *Eğitim felsefesinin mahiyeti, fonksiyonu ve geleceğine ilişkin bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kurfiss, J. G. (1988). *Critical Thinking: Theory, Research, Practice and Possibilities*. ASHE-ERIC Higher Education Report no.2. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Higher Education and the Association for the Study of Higher Education.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Livingston, M. J., McClain, B. R. and DeSpain, B. C. (1995). Assessing the consistency between teachers' philosophies and educational goals. *Education*, 116 (1), 124-129.
- Mengüşoğlu, T. (2005). *Felsefeye giriş*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Moore, K. D. (2001). *Classroom teaching skills*, Boston: McGraw-Hill.
- Norris, S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership*, 8, 40-45.
- Ornstein, A. C. (2016). Eğitim programları ile ilgili kararların temeli olarak felsefe. *Eğitim Programlarında Güncel Sorunlar* içinde. (Edt. N. T. Bümen). Ankara: Pegem Akademi.
- Ornstein, A. C and Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim program- temeller, ilkeler ve sorunlar*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Özmen, K. S. (2008). İngilizce öğretmeni eğitiminde eleştirel düşünce: Bir vaka çalışması, *EKEV Akademi Dergisi*, 12(36), 253-266.
- Saçlı, F. ve Demirhan, G. (2011). Beden eğitimi öğretmenliği, antrenörlük ve rekreasyon programlarındaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 72-385.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30).
- Serin, O. (2013). The critical thinking skills of teacher candidates. Turkish Republic of Northern Cyprus sampling. *Eğitim Araştırmaları- Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 231-248.
- Silvernail, D. L. (1992). The development and factor structure of the educational beliefs questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 52 (3), 663-667.
- Smith, G. F. (2003). Beyond critical thinking and decision making: teaching business students how to think. *Journal of Management Education*, 27(1), 24-51.

- Sönmez, V. (2014). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şenşekerçi, E. ve Kartal, H. (2010). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 839-857.
- Paul, R. W. (1991). Staff development for critical thinking: lesson plan remodeling as the strategy. In Costa, A.L. (Ed.) *Developing minds* (A Resource Book for Teaching Thinking). Revised Education, Volume1, Alexandria, Virginia: ASCD.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Rideout, G. W. (2006). Educational beliefs and the learning environment. *Academic Exchange Quarterly*, 10(2), 67-71.
- Timuçin, A. (2008). *Felsefeden estetiğe*. Ankara: Hayal Yayınları.
- Tuncel, G. (2004). Öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerini inşa etmeleri üzerine. *Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 223-242.
- Tyler, R. W. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. (Çev. M. . Rüzgar and B. Arslan). Ankara: Pegem Akademi.
- Üstüner, M. (2005). Eğitimin felsefi temelleri. *Eğitim Üzerine* içinde. (Edt. E. Toprakçı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Varış, F. (1994). *Eğitim bilimine giriş*. Konya:Atlas Kitapevi.
- Yakar, Z., Altındağ, C. ve Kaya, F. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ve sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin karşılaştırılması. *e-Journal of New World Sciences Academy*. 25(3), 720-728.
- Yapıcı, M. (2007). Öğretmen tutumları ve yansımalar. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(3).
- Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(8).
- Yayla, A. (2012). Eğitimin felsefi temelleri. (Edt. H. B. Memduhoğlu and K. Yılmaz.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yetim, A. ve A., Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Yıldırım, A. Ç. (2005). *Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yılmaz, K., Altunkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.
- Yokuş, T. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 26-36.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

One of the disciplines that people use while trying to crack the secret of the universe and answer a wide variety of questions is philosophy. Philosophy is a discipline formed by systematic, reflective and speculative thoughts of human beings with regard to the universe and their relations with it (Gutek, 2001). In all aspects of education, educators think within certain terms and make decisions. The type and characteristics of the terms within thinking process determine the decisions to be made and the actions to be taken. Philosophy is the production area of these terms (Üstüner, 2005). Philosophy is also important as it has a significant role in developing the curriculum and guiding educational processes. It is the philosophical view and attitude that lies behind while designing the curriculum, determining the needs of the individuals, societies and disciplines and what should be taken into consideration while defining the objective of the curriculum. Philosophy forms a framework for educators to design the goals of the schools, classrooms and methods (Dewey, as cited in Ornstein, 2016), and it suggests some materials so as to achieve these goals (Cevizci, 2016). Therefore, the authorized institutions or people that determine and manage education system, regarding the developments and accumulation of knowledge directly related to education, should refer to philosophy so as to criticize, evaluate, fix or reconstruct the education system when necessary. Goodlad (1979) claims that philosophy is the origin and base of the decisions related to curriculum (as cited in Ornstein, 2016).

Educational philosophy evaluates the education applications critically; examines the theoretical bases related to education and establishes educational theories consistent with the needs and facts of the country, and with the culture and quality of the individuals (Değirmencioğlu, 2000). This study discusses the educational philosophies of perennialism, essentialism, progressivism, reconstructionism and existentialism. Body of literature claims that educational philosophy functions to design and combine educational beliefs (Brauner and Burns, 1982), and these beliefs are based on educational philosophies (Livingston, McClain and DeSpain, 1995; Pajares, 1992; Rideout, 2006; Silvernail, 1992).

This study focuses on the effect of teachers candidates' educational beliefs on their critical thinking dispositions. This is because educational philosophy does not only shape the educational objectives and learning experiences, but also it criticizes them (Ergün, 2014). In other words, educational philosophy has a critical attitude towards the views and theories related to education (Başaran, 2007) and it examines the relationship between these views and theories with a holistic and critical approach. The critical aspect of educational philosophy results from the fact that it examines, interpret and evaluate general educational problems. This stems from the fact that philosophy is based on the efforts of wondering, learning, thinking, questioning and understanding (Aydm, 2009).

Moore (2001) suggests that critical thinking is to synthesize and evaluate rather than apply or analyze as it generally requires higher-order thinking skills. Paul (1991) defines critical thinking as "to reach a conclusion based on observation and knowledge"; Norris (1985) states that students change behaviors by applying all they know on one subject and evaluating their own thinking skills. Kurfiss (1998) describes that critical thinking is "an investigation whose purpose is to explore a situation, phenomenon, question, or

problem to reach a conclusion about it that integrates all available information and that can therefore be convincingly justified”.

The most successful classes are the ones which provide students with a chance to create their own opinions and think critically (Halpren as cited in Crawford, Saul, Mathews and Makinster, 2009). Students who can think critically get excited about learning. Even for the hardest cognitive tasks they get, they are aware of the opportunity to improve themselves and learn. The students with this manner are aware of the opportunities that they can use their critical thinking skills both in the classroom environment and their own social groups, and they become enthusiastic about using these skills.

This study aims to determine the effect of teacher candidates' educational beliefs on their critical thinking tendencies. The research questions are as follows:

- 1- What are teacher candidates' beliefs related to education?
- 2- What are teacher candidates' critical thinking tendencies?
- 3- Is there a relationship between teacher candidates' educational beliefs and their critical thinking tendencies?
- 4- Do teacher candidates' educational beliefs predict their critical thinking tendencies?

2. Method

Descriptive survey model was adopted in the study. The sample of the study consists of 519 teacher candidates (73% female, 27% male) studying pedagogical practice certificate program at Mimar Sinan Fine Arts University and Düzce University during 2014-2015 academic year. *The Educational Belief Scale* (EBS) developed by Yılmaz, Altinkurt and Çokluk (2011) and *California Critical Thinking Disposition Inventory* (CCTDI) adapted into Turkish by Kökdemir (2003) were used as data collection tools in the study. The Educational Belief Scale consists of five subscales to determine the educational beliefs that teacher candidates have: essentialism, perennialism, progressivism, reconstructionism, and existentialism. It includes 40 items designed as five-point Likert scale (1-Strongly Disagree and 5-Strongly Agree). There are no reverse coded items in the scale. The scale doesn't have a total score and it aims to determine how much participants adopt each educational philosophy. High scores from a subscale means that the participants have a strong belief in the educational philosophy in that subscale whereas the low scores show that they have a weak belief towards that educational philosophy. California Critical Thinking Disposition Inventory, different from other critical thinking scales (ex: Watson-Glaser Critical Thinking Skills Inventory), is used to evaluate an individual's critical disposition or the level of critical thinking rather than assessing a skill. California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI) is a six-point Likert type scale which consists of six dimensions, 51 items and six subscales which are *analyticalness*, *open-mindedness*, *inquisitiveness*, *assuredness*, *truth-seeking* and *systematicity*. It is stated that if the scores are below 40, the individuals have a low disposition to the related dimension whereas the scores above 50 shows that the individual's critical thinking disposition level is high. Therefore, when CCTDI is assessed holistically, it can be stated that the individuals with a score below 240 has a lower level of disposition to general critical thinking, and the individuals with a score above 330 have a higher disposition level.

3. Findings, Discussion and Results

Regarding the first research question, the results revealed that teacher candidates internalized progressivism at most, and essentialism at least. This result is similar to the results of several studies (Alkın-Şahin, Tunca and Ulubey, 2014; Altinkurt, Yılmaz and Oğuz, 2012; Çalışkan, 2013; Doğanay and Sarı, 2003; Duman, 2008; Ekiz, 2007). In these studies, teacher candidates' views show that they internalize progressivism at most. According to Dewey, teachers should encourage students to learn directly from their own experiences, provide them with the environments that consist of problem solving practices and project works (Cevizci, 2016). This kind of instructional approach is only expected from a teacher who has an understanding of progressivism.

According to the second research question, it was found that teacher candidates have a low level of critical thinking disposition. There are several studies in the literature that show teacher candidates have a low level of critical thinking disposition (Açıslı, 2016; Akar, 2007; Gülveren, 2007; Kürüm, 2002). There are only a few studies that show teacher candidates' critical thinking disposition level at least "moderate" (Bayat, 2014).

The result in accordance with the third and fourth research questions is that there is a significant correlation between the educational beliefs adopted by teacher candidates and the critical thinking disposition levels. This shows that teacher candidates' educational beliefs predict the critical thinking dispositions.

The development of students' critical thinking skills depends on several variables such as learning environment, social climate of learning environment and teaching styles (Brahler et al., 2002). These factors are also related to the educational philosophy that teachers adopt. According to Paul (1991), students' minds are active while practicing critical thinking. By using critical thinking skills, students become more clear and open-minded, and they treat more fairly to others and show a more logical manner to phenomena (Connerly as cited in Emir, 2012). Wilks (1995) claims that teachers should be trained well in order for the schools to raise inquisitive, participative, argumentative students who can make predictions and inferences, and search for alternatives (as cited in Aybek, 2007).

This kind of activities and implementations will enable teacher candidates to have a more conscious opinion and attitude towards educational philosophies, and to reflect the educational philosophy on their implementations. Educators can criticize the system and be in quest of redesigning the system only when they reach an understanding of educational philosophy in the light of theories they put into practice (Bilhan, 1991).