



EDUCATIONE

Türkiye’de Eleştirel Düşünme Öğretimi Üzerine Lisansüstü Öğrencilerinin Görüşleri

Postgraduate Students' Views on the Problems of Teaching Critical Thinking in Turkey



Yazar Bilgisi/ Author Information

Emine SAKARYA KARSLI

Sorumlu Yazar, Sınıf Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Van/ Türkiye, eminesakayakarsli@gmail.com

İlay Sultan YURTERİ

Sınıf Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Çanakkale/Türkiye, ilaycol@gmail.com

Mutlu ÖNDER

Okul Müdürü, Millî Eğitim Bakanlığı, Çanakkale/ Türkiye, monder17@gmail.com

Mehmet Kaan DEMİR

Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale/ Türkiye, mkdemir2000@yahoo.com

Makale Bilgisi/ Article Info

Makale Türü/ Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi/ Received : 25.09.2023
Kabul Tarihi /Accepted : 27.12.2023
Yayın Tarihi/Published : 28.12.2023

Atıf / Cite

Sakarya Karşı, E., Yurteri, İ.S., Önder, M., & Demir, M.K. (2023). Türkiye’de eleştirel düşünme öğretimi üzerine lisansüstü öğrencilerinin görüşleri. *EDUCATIONE*, 2(2), 365-395

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde sınıf eğitimi lisansüstü öğrenimine devam eden öğrencilerin eleştirel düşünme öğretiminin gereklilik durumuna bakış açılarını ve Türkiye’de bu yönde yapılan uygulamalara ilişkin öğrencilerin görüşlerini değerlendirmektir. Nitel araştırma yöntemi olan olgu bilim deseni kullanılarak yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. 45 kişinin katıldığı araştırmaya örnekleminin belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular NVIVO12 programı ile modellenmiştir. Araştırma sonucunda sınıf eğitimi lisansüstü öğrencilerin tamamı eleştirel düşünme öğretiminin bir ülke için gerekliliğine yönelik görüş belirtmektedirler. Bunun sebebini ise bireysel ve toplumsal unsurlar olarak ifade etmektedirler. Türkiye’de eleştirel düşünme öğretimi düzeyinin yetersizliğini geleneksel öğretim anlayışının terk edilememesine bağlamaktadırlar. Ayrıca Türkiye’de eleştirel düşünme öğretimine dair engellerin temel sebebi olarak aile ve toplum kaynaklı sosyo-kültürel unsurlar ile öğretmenin mesleki yeterliği olarak dile getirmektedirler. Katılımcılar Türkiye’de eleştirel düşünme öğretiminde öğretim programlarının niteliğinin önemini vurgulamaktadırlar. Program niteliğini oluşturan temel unsurların başında ise güncellenebilir ve öğrenci merkezli öğretim programları görülmektedir. Türkiye’de eleştirel düşünme öğretimini geliştirilmesinde eğitimciye yönelik olarak lisans eğitimlerinin nitelikli olmasını önemli görmektedirler. Katılımcıların sınıf içinde eleştirel düşünme öğretimine dair uygulamalarda en çok öğrenci merkezli üst düzey becerileri geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Eleştirel düşünme, Eleştirel düşünme öğretimi, Lisansüstü, Öğrenci*

Abstract

The main purpose of this research is to evaluate the opinions of the primary school education students continuing their graduate education at Çanakkale Onsekiz Mart University on the necessity of teaching critical thinking and the practices in this direction in Turkey. A semi-structured interview form was prepared as a data collection tool in the research using the phenomenology design, which is a qualitative research method. Criterion sampling method was used to determine the research sample, which included 45 people. The obtained data were analyzed by content analysis. The findings were modeled with the NVIVO12 program. As a result of the research, all of the graduate students in primary school education stated that critical thinking teaching is necessary for a country. They stated that the reasons for this are individual and social factors. Teachers attribute the inadequacy of the level of critical thinking teaching in Turkey to the inability to abandon the traditional teaching approach. In addition, they state that the main reason for the obstacles to teaching critical thinking in Turkey is socio-cultural factors originating from family and society and the professional competence of the teacher. Participants state the importance of the quality of the curriculum in teaching critical thinking in Turkey. Updatable and student-centered curriculums are seen as the first of the basic elements that make up the quality of the curriculum. They consider it important that undergraduate education for educators should be qualified in the development of critical thinking education in Turkey. It has been revealed that the participants mostly work to develop student-centered high-level skills in the practices of teaching critical thinking in the classroom.

Keywords: *Critical thinking, Critical thinking teaching, Primary education.*

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

When parents' child comes from school, instead of asking questions like "Did you upset your teacher?", "Have you had a fight with your friends?", asking questions such as "You asked your teacher a question today, didn't you?" is an important attitude by emphasizing the importance of raising individuals who ask and question. Because the important thing is not to fill the head with information but to develop a positive attitude towards knowing, knowledge and learning. Being able to ask questions all the time also gives children the courage to follow the answers to their questions, who realize that there is a possibility of making mistakes. Unusual situations may arise in our environment, in our lives, and in our body. These problems show that we need to go over the given signals and take action. From this point of view, it can be said that; Since today's people do not see themselves as worthy of this, they do not expand their comfort zone and do not go against it and do not force their brain.. The proof of this is the facial expression of the child who is called "You can't do that". The human brain is programmed for this. Therefore, the fact that the human species is the species that can dominate the world can be based on a sense of curiosity, questioning and contradiction within itself. If people had not asked "What would it be like if it was like this?" or forced himself to look critically, it is unlikely that today's human civilization would be at this point. In the Delphi Project conducted by Facione (1990), the characteristics of an individual who can use critical thinking skills are explained with the concept of "critical spirit". Contrary to the fact that this concept is commonly expressed with negativities, it has qualities such as "investigative curiosity, mental effort, dedication in reasoning, willingness to reach reliable information (Facione ve Facione, 2013). Within the scope of the Delphi project, it has been discussed with which behavioral characteristics individuals who have acquired critical thinking skills can use this skill.

At the beginning of the subjects emphasized at the International Summit on Teaching Profession in 2016 with the participation of OECD member countries, critical thinking skills are at the forefront of the characteristics required for individuals who are in primary school age and who will start their business life as of 2030 (Önal & Erişen, 2019; Schleicher, 2016). A study called "Global Competitiveness Index" was conducted by the World Economic Forum in order to compare the competitiveness of countries. One of the titles in the research is "critical thinking in education". To the business people of the countries participating in the research, question of "How do you evaluate the education style of your country?" has been asked. They were asked to score by categorizing them as "roteful, teacher-centered, creative, encouraging critical and individual thinking". According to the results of the research, when the critical thinking levels of the countries are examined, among the 141 countries participating in the research; while Finland, Denmark and the Netherlands are in the top 3, Turkey is in the 134th place (Schwab, 2018).

Teacher training is a fine line for all societies. Having a teacher who makes learning situations diverse among education stakeholders is the most basic element of teaching. In order for an individual to gain critical thinking skills, he or she must have a teacher with critical thinking skills (Akar, 2007). In teacher education, importance should be given to the development of thinking skills of teacher candidates. This view is emphasized in the Delphi project carried out by Facione (1990), by including a comprehensive study on which behavioral characteristics of a good critical thinker should be developed at the higher education level. The instructor, who has an innovative understanding of education; He should be a curious person who can motivate his students with qualified questions and activities, values his students' questions, criticism and reactions, is open to learning, does not give up on research (Semerci, 2003). For these reasons, this research is based on the views of postgraduate students on the awareness of critical thinking teaching in Turkey and its applicability and limitations in the education system.

The main purpose of this research is to evaluate the opinions of the primary school education students continuing their graduate education at Çanakkale Onsekiz Mart University on the necessity of teaching critical thinking and the practices in this direction in Turkey.

Method

A semi structured interview form was prepared as a data collection tool in the research using the phenomenology design, which is a qualitative research method. Criterion sampling method was used to determine the research sample, which included 45 people. The obtained data were analyzed by content analysis. The findings were modeled with the NVIVO12 program.

Findings

As a result of the research, all of the graduate students in primary school education stated that critical thinking teaching is necessary for a country. They state that the reasons for this are individual and social factors. Teachers attribute the inadequacy of the level of critical thinking teaching in Turkey to the inability to abandon the traditional teaching approach. In addition, they state that the main reason for the obstacles to teaching critical thinking in Turkey is socio-cultural factors originating from family and society and the professional competence of the teacher. Participants state the importance of the quality of the curriculum in teaching critical thinking in Turkey. Updatable and student-centered curriculums are seen as the first of the basic elements that make up the quality of the curriculum. They consider it important that undergraduate education for educators should be qualified in the development of critical thinking education in Turkey.

It has been revealed that the participants mostly work to develop student-centered high-level skills in the practices of teaching critical thinking in the classroom.

Results and Discussion

According to the results of the research, teacher training programs and the country's education policies should be improved. In this direction, innovations implemented using scientific studies will enable action in the dimension of critical thinking education. In addition, teachers' individual emphasis on critical thinking and their use of practices related to this in their lessons will largely solve the problems.

GİRİŞ

İnsan, içinde bulunduğu sınırlarını aşabilmesi sonucunda mutlu olacaktır. Bu durumun somut hali ise “Şunu yapamazsın” denen çocuğun yaptıktan sonraki surat ifadesidir. O yüzden insan türünün dünyayı domine edebilen canlı türü olması; merak duygusuna, sorgulamaya ve kendi içinde çelişki yaşamasına dayandırılabilir. Kişiler “Acaba şöyle olsa nasıl olurdu?” diye sormasaydı yahut eleştirel bakmaya kendini zorlamasaydı günümüzdeki insanlık medeniyetinin bu noktada olabilmesi mümkün olamayacaktı.

Literatürde düşünme ile ilgili psikoloji ve felsefe zeminin üzerine oturtulmuş genel geçer bir tanıma ulaşılamamaktadır. Düşünme ve düşünme becerilerinin irdelenmesinde çalışmaların odağı eğitim felsefesinin temel taşlarından John Dewey’in “derinlemesine düşünme yaklaşımına” dayanmaktadır. Bu yaklaşımı

Dewey, sorgulama becerisini kullanırken düşünme sürecini aşamalandırarak belirli bir mantık çerçevesine oturtmaktadır. Bu çerçevede açık görüşlülük, belirsizlik, şüphe ve soruna karşı netlik ile zihinsel sorumluluk olarak ifade ettiği kavramlar yer almaktadır (Vural ve Kutlu, 2004).

Facione (1990) tarafından yürütülen APA Delphi Projesinde eleştirel düşünme becerilerini kullanabilen bir bireyin özellikleri “eleştirel ruh” kavramıyla açıklanmıştır. Bu kavramı yaygın olarak olumsuzlukların ifade edilmesinin aksine “soruşturma merakı, zihinsel bir çaba, mantık yürütmede özveri, güvenilir bilgiye ulaşmada isteklilik (Facione ve Facione, 2013) gibi nitelikleri taşımaktadır. Delphi projesi kapsamında eleştirel düşünme becerisi kazanmış bireylerin bu beceriyi hangi davranışsal özelliklerle birlikte kullanabileceği tartışılmıştır.

Doğası gereği Facione ve Facione'nin (2013) yaptığı eleştirel düşünme tanımı genel olmakla birlikte, bu tanımın eleştirel düşünmenin birçok niteliğini kapsadığı düşünülmektedir. Buna göre iyi bir eleştirel düşünür; alışkanlık olarak meraklı, ileri görüşlü, haklı gerekçelere güvenen, açık fikirli, esnek, tarafsız değerlendiren ve kişisel önyargıları ile yüzleşirken dürüsttür. Ayrıca karar verirken sağduyulu, yeniden düşünmeye istekli, olaylar karşısında net, karmaşık konularda düzenli, ilgili bilgiye ulaşmada gayretli, ölçüt seçiminde mantıklı, sorgulamaya odaklı ve sonuca ulaşmada kararlı bir tutum sergiler.

Günümüzde eğitim sistemi öğrencinin düşünme ve öğrenme aşamasında kullandıkları yolları tartışmaktadır (Güven ve Kürüm, 2004). Bu tartışmalar da öğrenciler arası farklılıkların eleştirel düşünme öğretimindeki önemini göstermektedir. Yapılan araştırmalarda en önemli farklılığın ise düşünme şekli olduğu ifade edilmektedir. Cross'a (1976) göre kişi sahip olduğu bilgiyi, düşünme tarzına göre şekillendirmektedir.

Dündar, Canan, Bulut, Özlü ve Kaçar (2014) gelecek nesillerin tüm gücünü düşünceye, düşünme ile fikir arasındaki ayrıma ve nasıl daha derin düşünebileceğini çözmek için kullanacaklarını belirtmektedir. Tüm dünyadaki var olan sistemde, söyleneni sorgulamadan sonuca odaklanmış bir anlayışın artık geçerliliğinin kalmadığını görülmektedir. Etkisi evrensel boyutlara ulaşan olayların ve insan aklının sınırlarını zorlayan teknolojilerin var olduğu günümüz dünyasında, eğitimi yalnızca istendik davranışların kazandırıldığı bir süreç olarak görmek de yanlış olacaktır.

Eleştirel düşünme beynin düşünme sürecini zorlayan, diğer düşünme türlerini de kullanmayı gerektiren üst düzey bir beceridir. Ennis (1993) eleştirel düşünmeyi, karar vermek için kullanılan sistematik ve yansıtıcı düşünme süreci olarak ifade etmektedir.

Ayrıca eleştirel düşünme kişinin bir şey yaparken ne yaptığı hakkında iyi düşünmesini gerektiren bir uygulamadır (Gülveren, 2007). Eleştirel düşünme küreselleşen dünyaya uyum sağlamanın yanı sıra günlük yaşantımızda, karşılaştığımız herhangi bir olayda da başvuracağımız bir düşünme biçimidir. Nasıl ders çalışılacağına karar verme, hangi kıyafeti alacağımızı seçme, trafikte kalmamak için hangi yolları seçeceğini tespit etme, hayatımıza yeni insanları almadaki gibi günlük yaşantımızın her alanında problemlerle ve karar vermemiz gereken durumlarla karşılaşırız. Bu sebeple bilgi toplumlarında bilgilerin çokluğu, hızlı yayılması, gelişmelerin hızlanması ve takip edilmesinin zorlaşması bireyin yeni özellikler kazanmasını daha elzem bir hale getirmiştir.

Bireyler doğuştan basit düşünme becerilerine sahip olsalar da çevre, yaşantı gibi faktörlerin etkisiyle üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilirler. Her birey fikir yürütebilir fakat eleştirel düşünemeyebilir. Bu sebeple üst düzey düşünme becerilerinin öğrenciler tarafından kazanılmasında öğrencinin entelektüel geçmişinin ve konunun yapısının etkili olduğu söylenebilir (Gülveren, 2007). Arpat (2020) yaptığı araştırmada eleştirel düşünmeye etki eden unsurları kalıtsal ve çevresel faktörler olarak iki başlıkta toplamaktadır. Düşünme becerisinin gelişimini zihnin kapasitesine bağlı olarak kalıtım ile ilişkilendirmiştir. Ayrıca bu becerilerin kazanılmasında etkili çevresel faktörleri ise öğretim programları, aile, arkadaş ve öğretmen tutumları olarak belirtmektedir.

Harari’nin “21. Yüzyıl için 21 Ders” adlı kitabında bireylerin başarılı bir geleceğe sahip olmaları için iletişim, iş birliği, yaratıcı düşünme ve özellikle de eleştirel düşünme becerisinin gerekliliği üzerinde durmuştur (Akt. Çaylan, 2022). OECD üye ülkelerinin katılımıyla 2016 yılında Öğretmenlik Mesleği Uluslararası Zirvesi’nde vurgulanan konuların başında ilköğretim çağında bulunan ve 2030 yılından itibaren iş hayatına atılacak olan bireylerde istenen özelliklerden öncelikli olarak eleştirel düşünme becerisi gelmektedir (Önal ve Erişen, 2019; Schleicher, 2016). Dünya Ekonomik Forumu tarafından, ülkelerin rekabet gücünü karşılaştırabilmesi amacıyla “Küresel Rekabet Endeksi” adıyla bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada yer alan başlıklarından bir tanesi de “eğitimde kritik düşünce”dir. Araştırmaya katılan ülkelerin iş insanlarına “Ülkenizin eğitim tarzını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. “Ezberci, öğretmen merkezli, yaratıcı, eleştirel ve bireysel düşünmeyi teşvik edici” şeklinde kategorilere ayrılarak puanlamaları istenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ülkelerin eleştirel düşünme düzeyleri incelendiğinde araştırmaya katılan 141 ülke arasında; Finlandiya, Danimarka ve Hollanda ilk 3’te yer alırken, Türkiye 134. sırada

yer almaktadır (Schwab, 2018). Dünya üzerinde eğitim dışında çeşitli kurumların da önem verdiği eleştirel düşünme konusu bu nedenle eğitimin önde gelen kazanımlarından biri olmalıdır.

Öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının da düşünme becerilerinin geliştirilmesine önem verilmelidir. Bu görüş ise Facione (1990) tarafından yürütülen Delphi projesinde, yükseköğretim düzeyinde iyi bir eleştirel düşünürün davranışsal olarak hangi özelliklerinin geliştirilmesi gerektiğine ilişkin kapsamlı bir çalışmaya yer verilerek önemi vurgulanmaktadır. Eğitim anlayışında yenilikçi bir bakış açısına sahip öğreticinin; öğrencilerini nitelikli soru ve etkinliklerle güdüleyebilen, öğrencilerinin sorularına, eleştirilerine ve tepkilerine değer veren, öğrenmeye açık, araştırmaktan vazgeçmeyen, meraklı biri olması önemlidir (Semerci, 2003). Türkiye'deki eleştirel düşünmeyle ilgili tezleri inceleyen bir çalışmada (Gönül, Başar ve Demir 2021) araştırmaların sadece %12,5'inin öğretmen ve okul yöneticilerini konu aldığı ortaya çıkmıştır.

Ülkelerin eğitim sistemlerinde 21. yüzyıl becerilerinin özümsemesini sağlayabilmesi için eleştirel düşünme öğretimi noktasında, öğretmen adaylarına yükseköğretim kurumlarında öğretilen ile onlardan öğretici rolünde beklenenler arasındaki makasa dikkat edilmelidir. Öğretmenlerin yetişmesi tüm toplumlar için ince bir çizgidir. Eğitim paydaşları arasında öğrenme durumlarını çeşitli kılan bir öğretmene sahip olunması öğretimin en temel unsurudur. Bireyin eleştirel düşünme becerileri kazanabilmesi için eleştirel düşünme becerisine sahip bir öğretmenin olması gerekir (Akar, 2007). Düşünmeyen, sorgulamayan, alternatif aramayan, yeni nesil olarak tarif edilen sorular karşısında bocalayan, kolay yolları seçme eğiliminde olan nesillerin eleştirildiği günümüzde eleştirel düşünme ile ilgili lisans ve öncesi kademelere ilişkin literatürde çalışmalar olmasına rağmen eleştirel düşünme öğretimi konusunda sınıf eğitimi lisansüstü öğrencilerinin katılımıyla yapılan çalışmalarda ciddi eksiklik görülmektedir. Ayrıca geleneksel olarak tarif edilen eğitsel uygulamalara 2005 öğretim programı değişikliklerinden günümüze yapılandırmacı yaklaşımla son vermeye çalışan ülkemizde lisansüstü boyutundan da bakmak gereklidir. Bu sebeplerle yapılan bu araştırma, Türkiye' de eleştirel düşünme öğretimine ilişkin farkındalığa ve eğitim sistemi içerisindeki uygulanabilirliğine, sınırlılıklarına ilişkin lisansüstü öğrenci görüşleri üzerine temellendirilmiştir. Araştırmada çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin tamamı Türkiye'nin 7 farklı coğrafi bölgesinden katılan uzaktan tezsiz yüksek lisans programı öğrencileri olduğundan görev yaptıkları coğrafyalardaki durumu da görüşlerine yansıtacaklarından 21. yüzyıl becerilerinden biri olan eleştirel düşünmenin öğretimiyle ilgili eksik noktaları görme imkânı bulunabilecektir.

Literatürde bu araştırmayla doğrudan ilgili olmasa da var olan benzer araştırmalar incelendiğinde Yeşilpınar ve Doğanay (2014) görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ve eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan sınıf öğretmenliği öğrencileri ile yürüttükleri araştırmada katılımcıların eleştirel düşünme öğretimine yönelik yeterlilik algılarını ölçmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünmeyi; entelektüel şüphecilik, bilgiyi anlamlandırma ve yargılama, çoklu bakış açısı ve bağımsız düşünme olarak gördükleri ve eleştirel düşünme öğretimi konusunda kendilerini yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır.

Literatürdeki bir başka araştırma olan Arı, Özsezer ve Tarım (2019) yaptıkları çalışmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini gözlemlemeyi amaçlamışlardır. Deney ve kontrol grubu ile sürdürülen araştırma sonucunda eleştirel düşünmenin alt boyutları olan analiz, çıkarım, açıklama ve öz düzenlemede sonuçlar deney grubu lehine olurken değerlendirme ve yorumlama alt boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Boyras, Çimen ve Turan (2022) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin ders sırasında eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili çalışmalarını ortaya koymak ve sınıf öğretmenlerinin bu süreçte yaşadıkları zorlukları tespit etmek amaçlanmıştır. 9 öğretmen ve 195 öğrenci ile yürütülen çalışma sonucunda eleştirel düşünme açısından öğretmenlerin yeterli seviyede olmadıkları ve bu konuda öğretmenlerin bilgi eksiklikleri olduğu, eleştirel düşünme ile ilgili farkındalık düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı sınıf eğitimi lisansüstü öğrencilerinin eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili görüşlerini saptamaktır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi “Türkiye’de eleştirel düşünme öğretimi sorunlarına dair lisansüstü öğrenci görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

Alt amaçlar

Araştırma problemine yönelik olarak aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Eleştirel düşünme öğretiminin bir ülke için önemi ve gerekliliği nedir?
2. Türkiye’de eleştirel düşünme öğretimi ne durumdadır?
3. Türkiye’de eleştirel düşünme öğretimini nasıl geliştirilebilir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Sınıf eğitimi lisansüstü öğrencilerinin eleştirel düşünme öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemine ait olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan olgu bilim deseni, katılımcıların var olan olguya ilişkin algıları, tecrübeleri, kavramları ve bunları nasıl deneyimlediklerini ayrıntılı olarak ortaya koymaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu sebeple araştırmanın çalışma grubunu “sınıf eğitimi lisansüstü öğrencileri”, ele alınan olguyu ise “eleştirel düşünme öğretimi” oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sınıf Eğitimi programının 45 lisansüstü öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın grubu belirlenirken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklemin kullanımının amacı ise öncesinde belirlenen ölçütleri sağlayan durumların çalışılmasıdır. Ölçüt örneklemede araştırmanın problemine uygun olarak belirlenen niteliklere sahip olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü kişiler, olaylar ve durumların kullanılması söz konusudur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Ölçütler araştırmacı tarafından belirlenebilir ya da hali hazırda bulunan bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Yapılan çalışmada istenilen ölçüt Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde sınıf eğitimi alanında lisansüstü eğitim yapıyor olmak olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmalarda yarı yapılandırılmış görüşme formu, paylaşılan görüşlerin derinlemesine analizinde kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırma için hazırlanan görüşme soruları için konuya dair alan yazın taranmış olup araştırmacılar tarafından veri toplama aracı olarak 6 sorunun yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşmeler online ortamda yapılmış olup yaklaşık olarak 30 dakika sürmüştür. Soruların Türkçe dilbilgisi kurallarına, amaca uygunluğu anlaşılır olması yönünde uzman görüşleri alınarak sorular tekrar düzenlenmiştir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için sorular eleştirel düşünme ile ilgili bir uzman tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan soruların araştırmanın konusuyla ilgili olması ve araştırmanın amacının dışına çıkılmamasına dikkat edilmiştir. Sonraki aşamada görüşme soruları iki adet Türkçe alanında uzman kişilerce kontrol edilmiş ve verilen geri dönütler doğrultusunda sorular üzerinde düzeltme yapılmıştır. Veriler toplanırken katılımcıların birbirinden haberi olmadan farklı zamanlarda soruları yanıtlaması araştırmanın güvenilirliğini arttırmıştır.

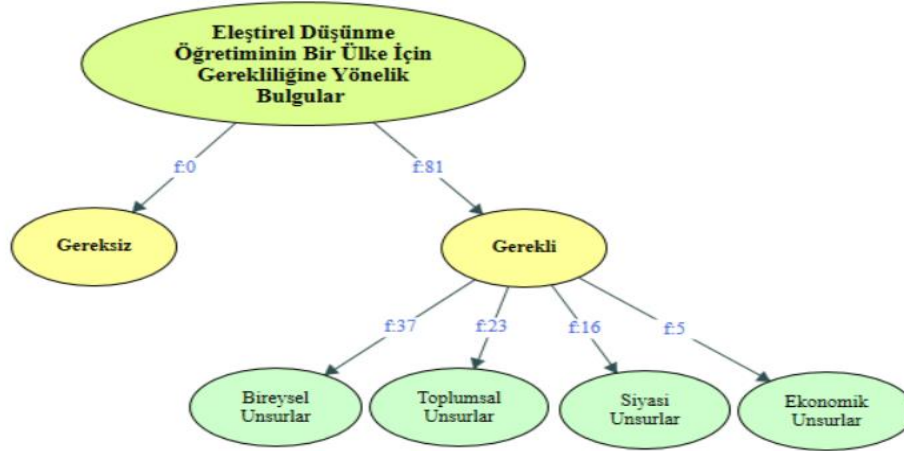
Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiştir. İçerik analizi; aşamalı olarak verilerin kodlanması ve kategorileştirilmesi ile yapılmaktadır (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2018). İçerik analizinde alan yazında bulunmayan farklı kod ve temalar ortaya çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Elde edilen veriler NVİVO12 programı modellenmiştir. Bulgular bölümünde yer verilen modellemelerde frekans değerleri (f) katılımcı görüşlerini belirtmektedir.

BULGULAR

Eleştirel Düşünme Öğretiminin Bir Ülke İçin Gerekliliğine Yönelik Bulgular

Bu başlıkta görüşme formunun ilk sorusu olan “Eleştirel düşünme öğretimi bir ülke için gerekli midir, nedenleri nelerdir?” sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır. Araştırmaya katılan sınıf eğitimi lisansüstü öğrencilerinin görüşlerinin analizi sonucu “gerekli” ve “gerekli” şeklinde 2 ana temaya ayrılmıştır. Oluşan temalar doğrultusunda katılımcıların tamamı “Gerekli” olarak görüş belirtmekte olup “gerekli” temasına ait hiçbir katılımcı görüşü yer almamıştır. Eleştirel düşünme öğretiminin bir ülke için gerekliğine ilişkin görüşler Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Eleştirel düşünme öğretiminin bir ülke için gerekliğine yönelik bulgular modellenmesi

Şekil 1’de eleştirel düşünme öğretiminin bir ülke için gerekliğine yönelik görüşlerin “gerekli” (f:0) ve “gerekli” (f:81) olarak ifade edildiği görülmektedir. Paylaşılan görüşler incelendiğinde sınıf eğitimi lisansüstü öğrencilerinin tamamı eleştirel düşünme öğretiminin gerekliğine vurgu yapmaktadırlar. Eleştirel düşünme öğretiminin bir ülke için gerekliğine ilişkin unsurlar olarak “bireysel unsurlar” (f:37), “toplumsal unsurlar” (f:23), “siyasi unsurlar” (f:16) ve “ekonomik unsurlar” (f:5) belirtilmektedir. Eleştirel düşünme öğretiminin bir ülke için gerekliğine yönelik bireysel unsurların yer aldığı bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. *Bireysel unsurlara yönelik bulgular*

<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>
Kişilik özelliklerinin şekillenmesine katkı sağlaması	10
Üst düzey düşünme becerisini geliştirmesi	7
Analiz edebilme becerisini geliştirmesi	5
Perspektifinin genişlemesini sağlaması	4
Esnek düşünebilme becerisinin kazanılması	3
Bireyin rasyonel düşünbilmesini sağlaması	3
Çok yönlü düşünme becerisinin gelişmesi	3
Bilgiyi işlevsel kullanabilmesi	2

Tablo 1’de eleştirel düşünme öğretiminin bir ülke için gerekliliğine yönelik bireysel unsurların yer aldığı bulgular analiz edilmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde katılımcılar tarafından özellikle bireysel unsurlar arasında “*kişilik özelliklerinin şekillenmesine katkısı*” (f:10) ile “*üst düzey düşünme becerisini geliştirmesi*” (f:7) yönündeki görüşlerinin vurgulandığı dikkat çekmektedir. Aşağıda katılımcılardan Ö13 ve Ö39’un örnek görüşleri paylaşılmıştır.

Ö13: “*Evet gereklidir çünkü insanın düşünme fonksiyonları etkin bir şekilde kullanılmadığında, düşünceye duygu ve arzular egemen olur ki bu da benmerkezciliktir. Günümüzde karşılaştığımız enerji, sağlık, işsizlik ve çevre sorunlarının çözümü için düşünen, sağlıklı karar alabilen bireylere toplumun tüm kesimlerinin gereksinimi vardır. Sistemsel olarak baktığımızda ise her şeyi kabul eden eleştirmeyen, sorgulamayan birey monarşiye zemin hazırlamaktadır ki günümüzde gelişmiş ülkelerden biri olmanın yolu soran, sorgulayan, aktif katılan, tartışan, düşünen vatandaşlardan oluşmaktadır bunu da ancak eleştirel düşünme becerisi ile kazandırabiliriz.*”

Ö39: “*Bilgi çağındayız, bilişim çağındayız. İhtiyaçlarımız değişiyor, yeniliklere ihtiyaç duyuyoruz. Hızla değişen dünyaya ayak uydurmaya çalışıyoruz. Bu nedenle işimize yarayacak bilgiyi üretebilmeliyiz, mevcut bilgileri süzerek kullanmalıyız, bilgi kirliliğinden arınmalıyız. Doğru faydalı bilgiyi edinip, bunu uygulamaya koymalıyız. Düşüncelerimiz sorgulayıcı, mantıklı, sistemli olmalı. Eleştirel düşünme insanın kendisini geliştirmesini sağlar.*”

Eleştirel düşünme öğretiminin bir ülke için gerekliliğine yönelik toplumsal unsurların yer aldığı bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. *Toplumsal unsurlara yönelik bulgular*

<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>
Güçlü bir toplum yapısını oluşturması	6
Toplumsal olaylara duyarlı bireylerin yetişmesi	5

Düşünce özgürlüğüne saygıyı arttırması	3
Demokrasi anlayışının kazandırması	2
Ülke geleceğine yönelik kaygıyı azaltması	2
Bilime olan inancı artmasını sağlaması	2
Toplumlarda güç dağılımını etkilemesi	1
Genç nüfusun ülkenin gelişimine olan etkisi	1
Toplumun yaşamını şekillendirmesine etki etmesi	1

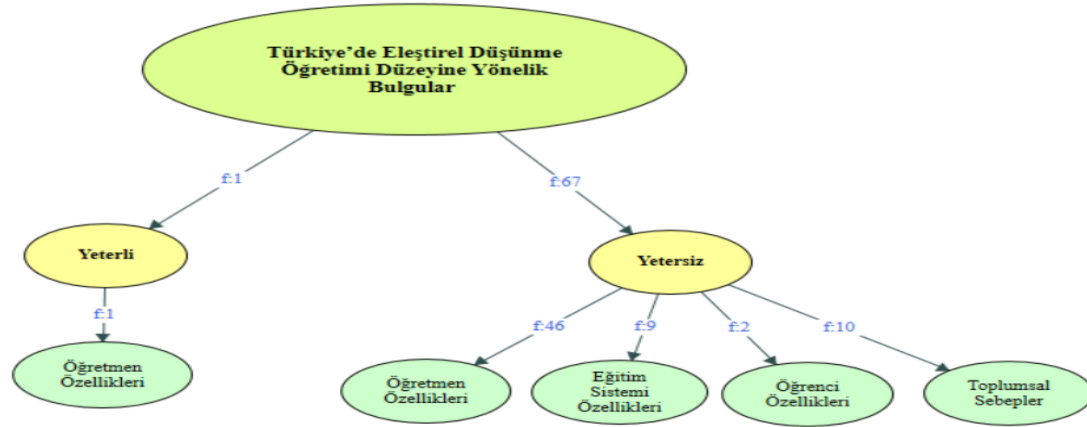
Tablo 2’de eleştirel düşünme öğretiminin bir ülke için gerekliliğine yönelik toplumsal unsurların yer aldığı bulgular analiz edilmiştir. Paylaşılan görüşler doğrultusunda katılımcıların toplumsal unsurlar arasında en fazla “güçlü bir toplum yapısını oluşturması” (f:6) yönünde görüş belirtmektedirler. Ayrıca “toplumsal olaylara duyarlı bireylerin yetişmesi” (f:5) görüşünün de sık tekrarlandığı görülmektedir.

Eleştirel düşünme öğretiminin bir ülke için gerekliliğine yönelik siyasi unsurlar arasında “düşünce yapısının ülke politikalarına yön vermesi” (f:8), “eğitim ve ülke politikaları arasındaki ilişkiyi etkilemesi” (f:2), “küresel gelişmelerin takip edilmesinde etkili olması” (f:2), “mandacılık zihniyetinin yerleşmesini engellemek” (f:1), “beyin göçünü önlemek” (f:1), “milli teknolojinin gelişmesini desteklemek” (f:1), “bilimsel araştırmaların temelini oluşturması” (f:1) yer almaktadır. Bir diğer unsur olan ekonomik unsurlar olarak ise “ülkesi için üretken bireylerin yetiştirilmesi” (f:2), “ülkenin uluslararası rekabet gücünü etkilemesi” (f:1), “ülkenin ekonomik politikalarını etkilemesi” (f:1) ve “milli sermayenin artmasına katkı sağlaması” (f:1) yönünde görüş paylaşmıştır.

Verilerin analizi ışığında katılımcılara göre eleştirel düşünme öğretiminin bir ülke için gerekli görülmesinde bireysel ve toplumsal unsurların etkili olduğu görülmektedir. Bu bulguların kişiliği ve zihinsel becerileri güçlü bireylerden oluşan, insan ilişkileri sağlam bir toplumun oluşmasında önem arz ettiği ifade edilebilir.

Türkiye’de Eleştirel Düşünme Öğretimi Düzeyine Yönelik Bulgular

Bu başlıkta görüşme formunun ikinci sorusu olan “Türkiye’de eleştirel düşünme öğretimi düzeyini yeterli buluyor musunuz, nedenleri nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Araştırmaya katılan sınıf eğitimi lisansüstü öğrencilerinin görüşlerinin analizi sonucu “yeterli” ve “yetersiz” şeklinde 2 ana temaya ayrılmıştır. Türkiye’de eleştirel düşünme öğretimi düzeyine yönelik görüşler Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. Türkiye’de eleştirel düşünme öğretimi düzeyine yönelik bulgular modellemesi

Şekil 2’de Türkiye’de eleştirel düşünme öğretimi düzeyine yönelik görüşler “yeterli” (f:1) ve “yetersiz” (f:67) olarak belirtilmektedir. Belirtilen görüşlerin analizi sonucu Türkiye’de eleştirel düşünme öğretimi düzeyi yetersiz görülmektedir. Türkiye’de eleştirel düşünme öğretimi düzeyinin yetersizliğine ilişkin unsurlar “öğretmen özellikleri” (f:46), “eğitim sistemi özellikleri” (f:9) “öğrenci özellikleri” (f:2) ve “toplumsal sebepler” (f:10) şeklinde gruplamıştır. Türkiye’de eleştirel düşünme öğretimi düzeyine yönelik öğretmen özelliklerinin yer aldığı bulgular Tablo 3’tedir.

Tablo 3. Öğretmen özelliklerine yönelik bulgular

Kategoriler	f
Öğretmen merkezli (geleneksel) öğretim anlayışı	18
Eleştirel düşünmeye yönelik yöntem ve tekniklerin uygulanmaması	8
Mesleki yeterliliğinin eksik kalması	7
Öğretmenlerin geleneksel eğitim sistemi içinde yetişmesi	5
Planların yetiştirilmeye çalışılması	4
Öğretmen vizyonu	4

Tablo 3’te Türkiye’de eleştirel düşünme öğretiminin yetersiz düzeyde kalmasında etkili olan öğretmen özelliklerine ilişkin bulgular analiz edilmiştir. Aşağıda katılımcılardan Ö2 ve Ö5’in örnek görüşleri paylaşılmıştır.

Ö2: “Öğretmenlerin geleneksel bir eğitim sistemi içerisinde yetişmiş olmalarından dolayı öğrenme öğretme sürecinde geleneksel yolları izleme alışkanlıklarının olması ya da yeni yetişen neslin de eleştiri yeteneğinin olmaması ya da bazı şeyleri kabullenmesi.”

Ö5: “Ülkemizde veya toplumumuzda genelde eleştirel düşünmeye ve sorgulamaya çok sıcak bakılmıyor. İnsanlar var olan durumu sorguladıklarında ya negatif dönüşler alıyorlar ya da

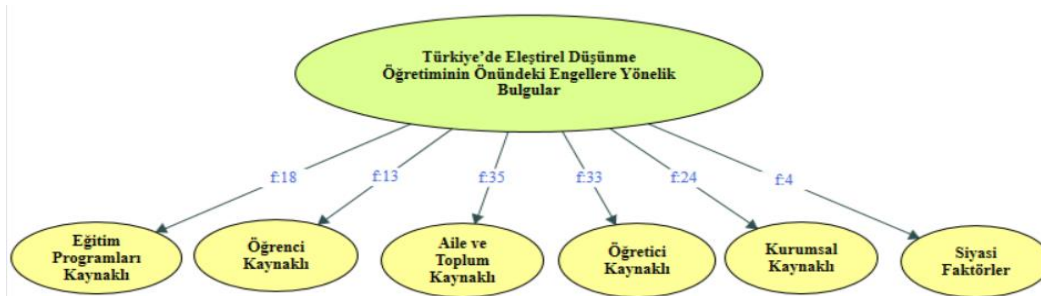
ciddiye alınmıyorlar. Hatta bazen yaptıkları sorgulamalar yüzünden bazı yaptırımlara maruz kalıyorlar.”

Katılımcılar tarafından Türkiye’de eleştirel düşünme öğretimi düzeyinin yeterliliğine yönelik belirtilen görüşler "yeterli" temasının altında "öğretmenlerin yenilikçi anlayışa sahip olması" (f:1) olarak yer alırken; "yetersiz" teması altında belirtiler diğer unsurlar arasında "eğitim sistemi özellikleri" altında "müfredatlarda eleştirel düşünmeye yönelik kazanımların yer almaması" (f:3), "eğitim sisteminin sık değişmesi" (f:1) ve "fırsat ve imkân eşitsizliği" (f:5) olarak görüş belirtilmiştir. Bir diğer unsurlar arasında yer alan "öğrenci özellikleri" (f:1) altında "yetersiz öğrenci motivasyonu"(f:2) yönünde görüşler yer alırken; bir diğer unsur olarak ise "toplumsal sebepler" altında "farklı düşüncelere karşı olumsuz tutum" (f:5), "eleştiri kavramının olumsuz yorumlanması" (f:3) ve "ailenin rol model olamaması" (f:2) yönünde görüşler paylaşılmıştır.

Verilerin analizi sonucunda katılımcılara göre Türkiye’de eleştirel düşünme öğretimi düzeyinin yetersiz görülmesinde öğretmenlerinin öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını benimsememeleri ve mesleki yeterliliklerinin noksan olması sorgulama becerisinin desteklenmesinin önünde önemli bir set oluşturduğu belirtilebilir.

Türkiye’de Eleştirel Düşünme Öğretiminin Önündeki Engellere Yönelik Bulgular

Bu başlıkta görüşme formunun üçüncü sorusu olan “Türkiye’de eleştirel düşünme öğretiminin önündeki en büyük engeller nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Araştırmaya katılan sınıf eğitimi lisansüstü öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi sonucunda eleştirel düşünme öğretimine ilişkin engelleri “eğitim programları kaynaklı” (f:18), “öğrenci kaynaklı” (f:13), “aile ve toplum kaynaklı” (f:35), “öğretici kaynaklı” (f:33), “kurumsal kaynaklı” (f:24) ve “siyasi faktörler” (f:4) şeklinde 6 temaya ayrılmıştır. Türkiye’de eleştirel düşünme öğretiminin önündeki engellere yönelik görüşler Şekil 3’te yer almaktadır.



Şekil 3. Türkiye’de eleştirel düşünme öğretiminin önündeki engellere yönelik bulguların modellenmesi

Belirtilen görüşler ışığında Türkiye’de eleştirel düşünme öğretimindeki en büyük engellerin öğretmenler ile aile ve toplum kaynaklı olduğu belirtilmektedir. Türkiye’de

eleştirel düşünme öğretiminin önündeki aile ve toplumsal engellere yönelik bulgulara Tablo 4 'de yer verilmiştir.

Tablo 4. *Aile ve toplum kaynaklı engellere yönelik bulgular*

<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>
Sosyo-kültürel engeller	12
Aile ortamı	11
Eleştiri yapmanın yanlış tutum olarak yorumlaması	9
Toplum olarak eleştiri yeteneğinin gelişmemesi	3

Tablo 4'te Türkiye'de eleştirel düşünme öğretiminin önündeki aile ve toplumsal kaynaklı engellere yönelik bulgular analiz edilmiştir. Aile ve toplum kaynaklı eleştirel düşünme öğrenme becerisini sınırlayan sosyo-kültürel engeller ile yetişilen aile ortamının bu becerinin kazanılmasında ve önemszenmesindeki başlıca engeller olarak görülmektedir.

Türkiye'deki bir diğer vurgulanan engeller ise öğretici kaynaklı olarak belirtilmektedir. Türkiye'de eleştirel düşünme öğretiminin önündeki öğretici kaynaklı engellere ilişkin bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. *Öğretici kaynaklı engellere yönelik bulgular*

<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>
Uygulama aşamasında yetersiz kalması	8
Farklı öğretim stillerine olan direnç	7
Müfredatın yetiştirilme çabası	5
Eleştirel düşünme öğretiminde bilgi ve deneyim yetersizliği	3
Mesleki yeterliliklerine ilişkin özgüven düşüklüğü	3
Eleştirel düşünmeye verilen önem derecesi	2
Destekleyici öğrenme ortamlarının oluşturulmaması	2
Öğreticinin konfor alanını terk etmemesi	1
Düşünme kavramına yönelik bilgi eksikliği	1

Tablo 5'te Türkiye'de eleştirel düşünme öğretiminin önündeki öğretici kaynaklı engellere yönelik bulgular analiz edilmiştir. Öğretici kaynaklı engeller arasında ise öğretmenlerin eleştirel düşünme öğretimine ilişkin sınıf içi uygulamalarda yetersiz kalması ve farklı öğretim stillerini uygulanmasına karşı gösterdiği direnç yer almaktadır. Aşağıda katılımcılardan Ö14 ve Ö42'nin örnek görüşleri paylaşılmıştır.

Ö14: “Diğer bir engel ise ders işleme süreci esnasında öğrencilerde eleştirel düşünmeyi geliştirecek yöntem ve tekniklerin uygulanamamasıdır. Bunun sebebi de bu yöntem ve teknikleri uygulayacak öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve deneyim yetersizliğidir.”

Ö42: “Bizim toplumumuzdaki eleştirel düşünme öğretiminin önündeki en büyük engelin eleştiriye gelememe, hemen demoralize olma ya da savunma mekanizmasını devreye sokma gibi eğilimler olduğunu düşünüyorum. Eleştiri yapan düşünürlerin susturulduğu ya da yazarların, çizerlerin rahat rahat kendini ifade edemediği ve üst tabakanın eleştiriye kaldıramadığı bir ülkede, halk eleştirel düşünmeyi nasıl içselleştirebilir. Eleştirel düşünme kendi bakış açını ifade etmektir ancak ifade özgürlüğünün olmadığı bir toplumda bunun bir öğretiyeye dönüşmesi çok zordur.”

Türkiye’de eleştirel düşünme öğretiminin önündeki engeller arasında belirtilen "kurumsal kaynaklı" olarak "okulların fiziksel yapısının uygun olmaması" (f:10), "öğrenme ortamlarında materyal eksikliği" (f:7), "fakültelerin öğretim stili değiştirilmeye karşı direnç göstermesi" (f:2), "lisans programlarının ders içeriklerinde eleştirel düşünme öğretimine yer verilmemesi" (f:5) yönünde görüşler paylaşılmıştır. Bir diğer unsurlar arasında yer alan "eğitim programları kaynaklı" engeller olarak "programların geleneksel eğitimi desteklemesi"(f:8), "uygulanan yaklaşımların sık değişmesi" (f:5), "eğitim programlarının yoğun içeriği" (f:4), "eleştirel düşünme becerisine yönelik yakın ve uzak hedeflerin yer almaması" (f:1) olarak görüşler yer almaktadır. Engelleyici son iki unsur olarak ise "öğrenci kaynaklı" olarak "teknoloji bağımlılığı" (f:5), "çocukların yetersiz bilişsel gelişimi"(f:3), "öğrencinin öğrenmeye karşı isteksizliği" (f:3) "öğrencinin öz yeterliliğinin gelişmemesi"(f:1) ve "öğrencinin eleştirel düşünmeyi anlamlandıramaması" (f:1) yer alırken bir diğer engelleyici unsur olarak ise "siyasi faktörler" görülmektedir. Bu faktörler ise "siyasi ve kurumsal vizyonun dışına çıkmanın engellenmesi" (f:2), "değişime direnen bir toplum düzeni" (f:1), "eğitim yöneticilerinin alan dışından seçilmesi" (f:1) şeklinde belirtilmektedir.

Türkiye’de Eleştirel Düşünme Öğretiminde Öğretim Programlarının Nasıl Olması Gerektiğine Dair Bulgular

Bu başlıkta görüşme formunun dördüncü sorusu olan “Türkiye’de eleştirel düşünme öğretiminde öğretim programlarının nasıl olması gereklidir?” sorusuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Araştırmaya katılan sınıf eğitimi lisansüstü öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi sonucunda Türkiye’de eleştirel düşünme öğretiminde programların nasıl olması gerektiğine dair üç ana tema ortaya çıkmıştır. Bunlar: “öğretim programlarının niteliğine yönelik” (f:98), “kişisel hedeflere yönelik” (f:25), “toplumsal hedefe yönelik” (f:10) temalarıdır. Türkiye’de eleştirel düşünme

öğretiminde öğretim programlarının nasıl olması gerektiğine yönelik bulgular Şekil 4'te yer almaktadır.



Şekil 4. Türkiye’de eleştirel düşünme öğretiminde öğretim programlarının nasıl olması gerektiğine dair bulguların modellenmesi

Şekil 4 incelendiğinde programlar “Elde edilen verilere göre Türkiye’de eleştirel düşünme öğretim programlarının hazırlanmasında en çok öğretim programlarının niteliğinin önemine dair görüş paylaşılmıştır. Belirtilen diğer görüşler olan kişisel ve toplumsal hedeflere ilişkin özellikler arasında ciddi bir frekans değeri farkı ortaya çıkmıştır. Eleştirel düşünme öğretimi için öğretim programların hangi nitelikleri taşımasına yönelik bulgulara Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğretim programlarının niteliğine yönelik bulgular

Kategoriler	f
Öğrenciyi merkeze alan programlara yer verilmesi	31
Sürece odaklı revize edilebilir eğitim programlarına yer verilmesi	25
Alan yeterliliğine sahip eğiticilerin görev yapması	20
Hedefe uygun materyallerin kullanılması	11
Çoklu disiplinlerin müfredata entegre edilmesi	11

Tablo 6’da eleştirel düşünme öğretimi için öğretim programların niteliklerine yönelik bulgular analiz edilmiştir. Türkiye’de eleştirel düşünme öğretiminde öğretim programlarının nasıl olması gerektiğine dair sorulan soruya Ö1, Ö3 ve Ö38’in verdikleri cevaplara aşağıda yer verilmiştir.

Ö1: “Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için ders kitapları, materyaller ve yardımcı kaynaklar çağdaş dünyadaki gelişmeler doğrultusunda yeniden düzenlenmelidir. Ders kitapları ve yardımcı kaynaklar direk bilgiyi vermek yerine öğrencileri tartışmaya teşvik eden, düşündürdüren, farklı kaynaklara yönlendiren, bilgiyi sorgulayan, bu bilgiyi nerede niçin kullanacağını bilen nesiller yetiştirmeyi hedeflemek için yeniden düzenlenmelidir.”

Ö3: “Bir eğitim programı toplumdan ve toplumsal yapıdan uzak kalmaz çünkü yetiştireceği kişiler toplumun birer üyesidirler ve eğitim sonrası da bu toplumun birer üyesi olmaya devam edeceklerdir. Bu sebeple program geliştirme sürecinde toplumun beklenti ve ihtiyaçları göz önüne alınmalı ve program bireyin sosyal gelişimi ile topluma uyumunu sağlamayı hedeflemelidir.”

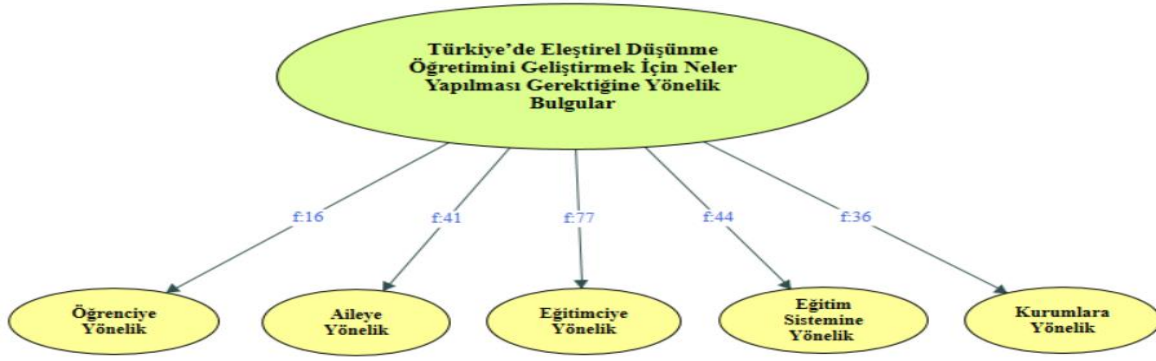
Ö38: “Demokratik düşünceyi benimseyen, yaratıcı, üretici ve çok yönlü düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, problem çözen, insanlara saygılı, hoşgörülü, iletişim becerileri gelişmiş, çağdaş düşünen, milli manevi, insani, evrensel etik değerlere sahip tam donanımlı iyi insan, iyi vatandaş yetiştirmek... Tam olarak, öğretim programlarında bu becerilere sahip öğrencilerin yetiştirilebilmesine imkân sağlayacak konulara, etkinliklere yer verilmeli.

Türkiye’de eleştirel düşünme öğretiminde öğretim programlarının nasıl olması gerektiğine yönelik bulgular sonucunda ortaya çıkan kişisel hedeflere yönelik (f:25) ana temasının alt temaları olarak “zihinsel olgunluk kazanmış bireylerin yetişmesi” (f:7), “üst düzey düşünme becerilerini kullanabilen bireylerin yetişmesi” (f:10), “muhakeme yeteneği gelişmiş bireylerin yetişmesi” (f:8) ifadelerine ulaşılmıştır. Toplumsal hedefe yönelik (f:10) ana temasının alt temaları olarak “farklı düşünceleri sahiplenen bir toplum yapısı” (f:5), “toplumun ihtiyaçlarına yönelik işlevsel olması” (f:3), “nitelikli insan gücü yetiştirilmesi” (f:2) sonuçları ortaya çıkmıştır.

Verilerin analizine göre öğretim programlarının niteliğine yönelik olarak ders kitapları, materyaller, eğitimciler, yenilenebilir ve güncel programlar, öğrenci merkezli programlar ile eleştirel düşünme öğretimine yönelik programların var olabileceği ortaya çıkmaktadır.

Türkiye’de Eleştirel Düşünme Öğretimi Geliştirmek İçin Neler Yapılması Gerektiğine Yönelik Bulgular

Bu başlıkta görüşme formunun beşinci sorusu olan “Türkiye’de eleştirel düşünme öğretimi geliştirmek için neler yapmak gereklidir?” sorusuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Araştırmaya katılan sınıf eğitimi lisansüstü öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi sonucunda Türkiye’de eleştirel düşünme öğretimi geliştirmek için “öğrenciye yönelik” (f:16), “aileye yönelik” (f:41), “eğitimciye yönelik” (f:77), “eğitim sistemine yönelik” (f:44) ve “kurumlara yönelik” (f:36) iyileştirmeler yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Türkiye’de eleştirel düşünme öğretimi geliştirmek için neler yapılması gerektiğine dair bulgulara Şekil 5’te yer verilmiştir



Şekil 5. Türkiye’de eleştirel düşünme öğretimini geliştirmek için neler yapılması gerektiğine yönelik bulguların modellenmesi

Şekil 5’e göre Türkiye’de eleştirel düşünme öğretimini geliştirmek için ciddi oranda eğitimciye yönelik gelişmelerin yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bunun yanında eğitim sistemine ve aileye yönelik frekans değerleri de yadsınamayacak derecede önem arz etmektedir. Tablo 7’de Türkiye’de eleştirel düşünme öğretimini geliştirmek için eğitimciye ilişkin neler yapılması gerektiğine dair bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 7. Eğitimciye yönelik bulgular

Kategoriler	f
Nitelikli öğretmen eğitiminin verilmesi	29
Öğrenci merkezli ÖYT’ den yararlanılması	29
Sınıf içi demokratik tartışma ortamının yaratılması	19

Tablo 7’de Türkiye’de eleştirel düşünme öğretimini geliştirmek için eğitimciye yönelik yapılması gereken bulgular analiz edilmiştir. Lisans eğitimlerinin nitelikli hazırlanması ve uygulanması ile öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılmasına yönelik belirtilen görüşler dikkat çekmektedir. Katılımcılar tarafından sınıf içi demokrasinin de önemsenerek uygun ortamın sağlanması önemli bir husus olarak görülmektedir. Tablo 8’de Türkiye’de eleştirel düşünme öğretimini geliştirmek için eğitim sistemine yönelik neler yapılması gerektiğine dair bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8. Eğitim sistemine yönelik bulgular

Kategoriler	f
Yenilikçi bakış açısıyla öğretim programları güncellenmeli	15
Eleştirel düşünme ders olarak müfredata eklenmeli	13
Değerlendirme sistemi yeniden yapılandırılmalı	6
Ders kitapları yeniden düzenlenmeli	6
Eğitimde fırsat ve imkân eşitliği sağlanmalı	4

Tablo 8’de Türkiye’de eleştirel düşünme öğretimini geliştirmek için eğitim sistemine yönelik yapılması gereken bulgular analiz edilmiştir. Öğretim programlarının yenilikçi anlayışa uygun düzenlenmesi ile eleştirel düşünmenin bir ders olarak işlenmesine dair belirtilen görüşlerin sık tekrarlandığı görülmektedir.

Aşağıda Türkiye’de eleştirel düşünme öğretimini geliştirmek için neler yapılması gerektiğine yönelik olarak Ö7 ve Ö43’ün verdikleri cevaplardan örnekler yer almaktadır:

Ö7: *“Güncel eğitim sistemi değişmesi gerekmektedir. Ülkemizin toplumsal yapısına uygun olarak yeni bir eğitim sistemi içerisinde okul öncesi kademesinden başlayarak tüm kademelere uygun eleştirel düşünme öğretim kazanımları eklenmelidir.”*

Ö43: *“Öğrenciler bireysel çalışmaların yanında iş birliği gerektiren çalışmalara da yönlendirilmelidir. Kendisini ifade edebilmesi ve kendi doğrularını savunan bilmesi için münazara, rol yapma gibi tekniklerden yararlanılmalıdır. Kendilerini keşfetmeleri için farklı etkinliklere dayalı örneğin istasyon tekniği gibi tekniklerden yararlanılmalıdır bunun yanında duyu ve düşüncelerini fark etmeleri için 6 şapkalı düşünme tekniği gibi teknikler de kullanılmalıdır.”*

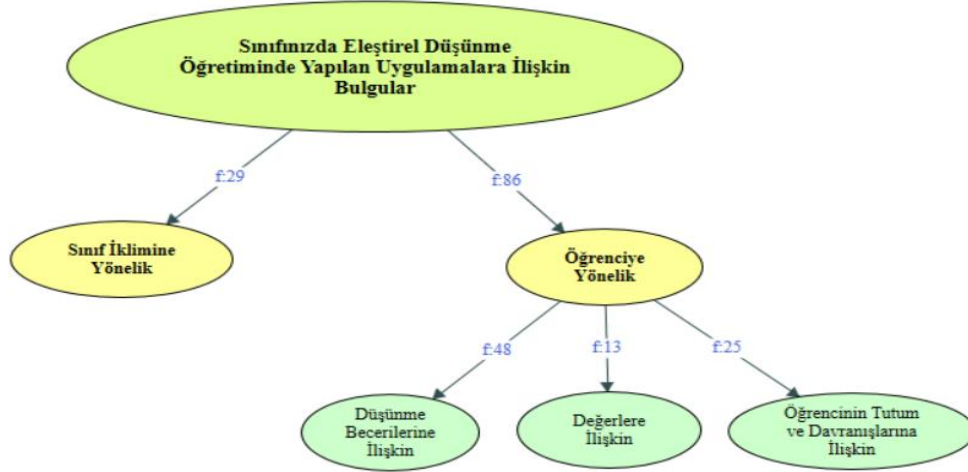
Türkiye’de eleştirel düşünme öğretimini geliştirmek için neler yapılması gerektiğine yönelik bulgulardan öğrenciye yönelik (f:16) ana temasının alt temaları olarak “sorgulama becerisinin kazandırılması” (f:9), “değer verildiğinin hissettirilmesi” (f:5), “yetenekleri doğrultusunda desteklenmesi” (f:1), “kitap okuma alışkanlığı kazandırılması” (f:1) ortaya çıkmıştır.

Aileye yönelik (f:44) ana temasının alt temaları olarak “çocuğun birey olarak görülmesi” (f:7), “ebeveynlerin kişisel gelişime katkı yapması” (f:23), “ebeveynlerin çocuğa söz hakkı tanınması” (f:6), “demokratik bir aile ortamının sağlanması” (f:5) ortaya çıkmıştır. Bulgulardan kurumlara yönelik (f:36) ana temasının alt temaları “yöneticiler okulun tüm imkanlarını kullanıma sunmalı” (f:11), “okulun fiziksel şartları iyileştirilmeli” (f:2), “veliler, okul ve öğretmen iş birliği içinde olmalı” (f:23) olarak ortaya çıkmıştır.

Elde edilen bulgulara göre katılımcı görüşleri eleştirel düşünme öğretimini geliştirmek için eğitim sistemindeki programlar yenilikçi bakış açısıyla tekrardan yapılandırılması, eleştirel düşünmenin ayrı bir ders olarak müfredatta yerini almasının, öğrenciyi değerlendirme sisteminin değiştirilmesi, her öğrenci fırsat ve imkân eşitliğinden yararlanması ve ders kitaplarının bu boyutta revize edilmesi üzerinde yoğunlaşmıştır.

Sınıfınızda Eleştirel Düşünme Öğretiminde Yapılan Uygulamalara İlişkin Bulgular

Bu başlıkta görüşme formunun altıncı sorusu olan “Siz sınıfınızda eleştirel düşünme öğretimi için neler yapmaktasınız?” sorusuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Araştırmaya katılan sınıf eğitimi lisansüstü öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi sonucunda “sınıf iklimine yönelik etkinlikler” (f:29) ve “öğrenciye yönelik etkinlikler” (f:86) yapıldığı ortaya çıkmıştır. Katılımcıların sınıflarında eleştirel düşünme öğretiminde yapılan uygulamalara ilişkin bulgular Şekil 6’da yer almaktadır.



Şekil 6. Sınıfınızda eleştirel düşünme öğretiminde yapılan uygulamalara ilişkin bulguların modellenmesi

Eleştirel düşünmenin öğretimi için kullanılan öğrenme etkinlikleri; öğrencide tahmin edebilmeyi, ön yargıyı, seçenekleri ön görebilmeyi, mantıksal tutarlılığı, öz değerlendirme gibi becerileri geliştirir. Bu becerileri geliştirirken de doğru soru sorma, nedenler sunabilme, materyalleri amacına uygun olarak sınıflandırma gibi yolları kullanmasını sağlar. Bunun yanı sıra iyi soru sormayı, rasyonel olmayı ve tahlil edebilme yeteneğini geliştirirken aynı zamanda bilginin nedenselliğini ve ikilemleri idrak edebilme yetisi kazandırmaktadır (Szabo, Körtesi. Guncaga, Szabo ve Neag 2020).

Şekil 6 incelendiğinde katılımcılar sınıf iklimine yönelik (f:29) ve öğrenciye yönelik (f:86) uygulamalardan en çok öğrenciye yönelik uygulamalara yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciye yönelik uygulamalardan “düşünme becerilerine ilişkin” (f:48), “değerlere ilişkin” (f:13), “öğrencinin tutum ve davranışlarına ilişkin” (f:25) etkinlikler öne çıkmaktadır.

Öğrenciye yönelik uygulamalardan değerlere ilişkin temasının alt temaları olarak “demokrasiye uyumun sağlanması” (f:4), “öz değerlendirme yapabilmelerinin sağlanması” (f:4), “eleştiriye açık olmasının önemini vurgulanması” (f:2), “eleştirinin

ülsubunun önemi” (f:1), “bireysel farklılıklara saygı duyulması” (f:1), “demokratik yönetim ve düşünce anlayışının kazandırılması” (f:1) ortaya çıkmıştır. Öğrencinin tutum ve davranışlarına ilişkin ana temasının alt teması olarak “lider rol model olması” (f:5), “öğrenci merkezli eğitim anlayışının benimsenmesi” (f:4), “öğrencinin biricik görülmesi” (f:3), “öğrencinin öz farkındalığının desteklenmesi” (f:3), “öğrencinin özsaygısının desteklenmesi” (f:2), “öğrencinin araştırmaya teşvik edilmesi” (f:2), “öğretim programlarının planlanmasına öğrencinin dahil edilmesi” (f:1), “öğrencinin fikirlerinin değerli olduğunun hissedilmesi” (f:1), “tarafsız ve önyargısız yaklaşım sergilenmesi” (f:1), “okuryazarlık ve yaşam becerilerinin desteklenmesi” (f:1) ortaya çıkmıştır.

Sınıf iklimine yönelik bulgulardan “özgür düşünce ortamının sağlanması” (f:12), “mantıksal ve çelişkili durumlara ilişkin grup tartışması” (f:6), “tartışmaya açık ortam sunulması” (f:5), “farklı bakış açılarının gelişimini sağlayan ortam sunulması” (f:2), “olumlu bir sınıf iklimi” (f:2), “güvende hissedecekleri ortamın oluşturulması” (f:1), “öğretmenin eleştirilebileceği ortam sağlanması” (f:1) alt temaları ortaya çıkmıştır. Tablo 9’da Sınıf içinde eleştirel düşünme öğretiminde yapılan uygulamalara ilişkin neler yapılması gerektiğine dair bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 9. *Düşünme becerilerine ilişkin bulgular*

<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>
Üst düzey düşünme yöntem ve tekniklerinin uygulanması	12
Merak duygusunu uyandıran soru sorulması	7
Hikâye tamamlama etkinliklerinin kullanılması	6
Beceri temelli etkinliklerin uygulanması	4
Mantıksal tutarlık ve çelişkinin ilişkilendirilmesi	4
Yaratıcı düşünmeyi destekleyici sanatsal etkinlikler	3
Yansıtıcı ve analitik düşünmeye ilişkin soru sorulması	2
Problemin günlük hayatla ilişkilendirebilmesi	2
Açık uçlu soru sorulması	4
Amaca odaklanmasının sağlanması	1
Yapılan hatalar üzerine sorgulayıcı bakış açısıyla yaklaşılması	1
Alternatif seçenekleri düşündürücü sorular sorulması	1
Şüpheli varsayımlar ve genellemeler yaparak kafa karışıklığı yaratılması	1

Tablo 9’da Sınıf içinde eleştirel düşünme öğretimi uygulamalarında neler yapılması gerektiğine dair bulgular analiz edilmiştir. En temel unsur olarak üst düzey düşünebilme becerisini kullanılmasını sağlayan yöntem ve tekniklerin kullanılması yönünde görüş paylaşılmıştır. Ayrıca sorgulayıcı, analitik ve alternatif yolları düşünülmesine olanak sağlayan otantik yaşantılarında problem olarak öğrenciye fark ettirilesinin önemi de belirtilen görüşler arasındadır. Aşağıda katılımcılardan Ö6, Ö14 ve Ö31’in örnek görüşlerine yer verilmiştir.

Ö6: “15 yıllık öğretim hayatımda okuma yazmaya geçememiş öğrenci sayım bir elin parmaklarını geçmez fakat üzümlere söylüyorum kendini rahatça ifade edemeyen veya bir olaya kendi hayat penceresinden yorum katamayan onlarca öğrencim oldu. Akademik başarı ezberde olsa bir şekilde kazandırılıyor fakat düşünme becerisi, eleştirel yaklaşım becerisi, kendini ifade edebilme becerisi kazandırmak hiç de kolay olmuyor. Bunun için her şeyden önce öğrencilerime birer birey olduklarını, değerli olduklarını hissettirmeye çalışıyorum. Son derslerde öğrencilerimle bireysel veya toplu sohbet ortamları yaratmaya çalışıyorum. Onlarla iletişim kurarak gündelik yaşama dair düşüncelerini almaya çalışıyorum. Örneğin geçen haftalarda yaşanan kuduz vakasından ve sokak hayvanlarına dair neler düşündüklerini öğrenmeye çalıştım ve bunu yaparken olumlu ve olumsuz düşüncelere aynı mesafede kalmaya çalıştım”

Ö14: “İlk olarak sınıf ortamında güven duygusunu yerleştirmeye çalışırım; öğrenci kendisini ve fikirlerini değerli gören bir sınıfta aidiyet duygusunu geliştirmekte ve düşündüğünü paylaşmak için kendini rahat hissetmektedir. Öğrencilerimizin derste ifade ettikleri düşüncelerinin değerli olduğuna bir kere öğretmenleri olarak ben inanmalıyım ki fikirlerinin yargılanmayacağını, alay edilmeyeceğini ve değer göreceğini bildiği durumlarda kendilerini tedirgin olmadan ifade etmek istesinler. Öğrencilerimle aramızda güven duygusunu oluşturduktan sonra onları düşünmeye teşvik etmeye çalışırım.”

Ö31: “Sınıfta haftada iki ders serbest derslerimde gerçekten serbest bırakıyorum. Keyif aldıkları arkadaşlarıyla yer seçip oturuyorlar. Etkinlik yapan oluyor, akıl oyunu oynayan oluyor, matematik soruları çözenler oluyor, deney yapanlar oluyor... Ben de onlara katılıp yaptıklarının altını üstünü kurcalıyorum, sorularıyla sıkıştırıp merak duygusunun tatlı bir örneğini gösteriyorum. Çünkü büyüdükçe merak etmeyi ve soru sormayı bırakıyorlar. Büyüklerin de merakından sorular sorabileceklerini görmelerini istiyorum.”

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sınıf eğitimi lisansüstü öğrencilerinin eleştirel düşünme öğretimi ile ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmak için yapılan araştırmanın sonuçları şu şekildedir:

Sınıf eğitimi lisansüstü öğrencileri ile yapılan araştırmanın birinci alt amacına ilişkin olarak eleştirel düşünme öğretiminin bir ülke için gerekliliğine dair yapılan görüşmelerde araştırmaya katılanların tamamı eleştirel düşünme öğretiminin bir ülke için gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelere göre lisansüstü öğrencileri eleştirel düşünme öğretimini en çok bireyin kişilik özelliklerinin şekillenmesine katkı sağladığı için gerekli görmektedirler. Lisansüstü öğrencileri alan ile ilgili derinlemesine bilgilere ulaşmaya çalışan ve mevcut durumda aynı zamanda mesleğini icra eden kişiler oldukları için görüşleri gözleme de dayanmaktadır. Bu görüşleri destekler nitelikte Öz (2020) yaptığı çalışmada öz-düzenlemeli öğrenme ile eleştirel düşünmenin birbirlerini olumlu yönde etkilediklerini ortaya koymuştur. Öz-düzenleme gibi bireyin olumlu özellikler kazanmasında eleştirel düşünme etkili olmaktadır. Bu görüşleri destekler nitelikte bir diğer araştırma Palavan, Gemalmaz ve Kurtoğlu (2015) yaptıkları çalışmada eleştirel düşünmenin ilkokullarda geliştirilmesi gerektiğini düşünen öğretmenlerin çoğunlukta olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin olarak Türkiye’deki eleştirel düşünme öğretimi düzeyinin yeterliliğine ilişkin görüşmelerde, katılımcıların büyük bir oranı ülkemizde uygulanan eğitim sisteminde eleştirel düşünme öğretiminin düzeyini yetersiz bulmaktadır. Lisansüstü öğrencileri eleştirel düşünme öğretiminin yetersiz kalmasının belirleyici unsuru olarak ise öğretmen özelliklerini dile getirmektedir. Paylaşılan görüşler arasında öğretmen merkezli geleneksel eğitim anlayışının yerleşmiş olması ön plana çıkmaktadır. Türkiye’nin farklı eğitim fakültelerinden mezun olmuş katılımcı öğretmenlerin gördükleri pencereden anlaşılan, uygulamada eleştirel düşünme öğretimi düzeyinin beklenenin altında olduğudur. Kahraman (2022) yaptığı çalışmada öğretmenlerin fen bilimlerinde yer alan temaları işlerken ders içi etkinliklerde eleştirel düşünme kavramlarına yer vermek yerine öğrencinin pasif olduğu sunuş yoluyla ders işledikleri ayrıca kapalı uçlu sorular yönelterek öğretimin niteliğini değerlendirdikleri bulgusuna ulaşmıştır. Dikkat çekici olan ise bu öğretmenlerin eleştirel düşünme öğretimi hakkında bilgi sahibi olmalarıdır Kan (2023) 21. yy. becerilerine hâkim olarak nitelendirilen sınıf öğretmenlerinin, bu becerileri düşük olan sınıf öğretmenlerine göre problem çözme becerisini geliştiren farklı yöntemler kullanmasına rağmen ders planlamasında bu yöntemlere yer vermediklerini belirlemiştir. Ayrıca İki grubunda en fazla anlatım yolu ile dersi sonlandırmayı tercih ettiklerine ilişkin bulguya ulaşılmıştır. Araştırmada karşılaşılan belirgin farklılık ise 21. yy. becerilerine hâkim öğretmenlerin diğer gruba göre yaratıcı düşünmeye yönelik etkinliklere daha fazla yer vermesi olarak belirtilmektedir. Eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminin yetersiz kalmasında etkenler arasında

öğretmenin yenilene ve gelişen öğretim yöntemlerine direnç göstermesi başarısız olmaya yönelik tedirginlik etkilidir (Haas ve Keeley, 1998; Supon, 1998).

Sınıf eğitimi lisansüstü öğrencileri ile yapılan araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin olarak Türkiye’de eleştirel düşünme öğretiminin önündeki engellere yönelik görüşmelerde lisansüstü öğrencileri en büyük engelin eğitim politikaları olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerde öne çıkan görüş ise eğitim sisteminin nitelik sorunu olmasıdır. Eğitim sisteminde geleneksel anlayıştan uzaklaşmama durumu, eleştirel düşünme öğretiminin önündeki en büyük engel olarak görülmektedir. Bu görüşü destekler nitelikte Doğru’nun (2022) yapmış olduğu çalışmada yenilikçi anlayışa uygun olarak sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu ve geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Sonuçlar deney grubunun eleştirel düşünme becerisi lehinedir. Eğmir ve Ocak (2017) eleştirel düşünme öğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ve öz değerlendirme düzeylerine etkisini araştırdıkları çalışmada geleneksel eğitime devam eden kontrol grubunun eleştirel düşünme becerilerinin, beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi uygulanan deney grubuna göre daha düşük kaldığını ortaya çıkarmışlardır. Gömleksiz ve Kan (2009) ise yaptıkları araştırmada sosyal bilgiler dersi öğretim programının eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik görüşleri incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin sosyal bilgiler öğretim programının kendilerine eleştirel düşünme becerisi kazandırmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt amacına ilişkin olarak Türkiye’de eleştirel düşünme öğretiminde uygulanması gereken öğretim programlarının nasıl olması gerektiğine ilişkin olarak lisansüstü öğrencileri, Türkiye’de eleştirel düşünme öğretiminde öğretim programlarının niteliğinin önemine vurgu yapmışlardır. Öğretim programlarının niteliğine yönelik olarak belirtilen görüşlerde en çok öğrenciyi merkeze alan programlara yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Kâğıt üzerinde yıllardır yapılandırıcılığı uygulamayı amaçlayan bir ülkede ortaya konan programların da uygulama boyutunun takibi önemlidir. Doğru (2022) sosyal bilgiler dersinde öğrencinin merkezde olduğu Sokratik tartışma, öz değerlendirme ve dönüt verilmesi gibi etkinliklerin deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığa yol açma durumunu incelemiştir. Araştırma sonucunda Sokratik tartışma, öz değerlendirme ve dönüt verilen deney grubunun kontrol grubuna göre eleştirel düşünme becerilerinin daha ileri seviyede olduğuna ulaşılmıştır.

Sınıf eğitimi lisansüstü öğrencileri ile yapılan araştırmanın beşinci alt amacına ilişkin olarak Türkiye’de eleştirel düşünme öğretimini geliştirmek için neler yapılması gerektiği ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonunda Türkiye’de eleştirel düşünme öğretimini geliştirmek için eğitime yönelik iyileştirmeler yapılması gerektiğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki yeterliliğe sahip olmaları ve ders süresince öğrenciyi aktif kılacak öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanmaları gerektiği ifade edilmiştir. Kan (2023) yaptığı çalışmada derslerinde olumlu bir sınıf iklimi yaratma, sorgulama becerisini ve öğrencinin öz-saygısını geliştirmeye yönelik etkinlikler, öğrencilerle bireysel olarak ilgilenme, alternatif cevapları düşünmeye teşvik etme gibi öğrenciyi etkin kılan öğretim yöntem ve tekniklerine yer veren öğretmenlerin kendilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca 21.yy. becerilerine sahip öğretmenler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Polat’ın (2022) yaptığı çalışmada ise her gün kitap okuyan yönetici ve öğretmenlerin daha az okuyanlara göre azimli ve sabırlı olma eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Kahraman (2022) bu görüşleri destekler nitelikte fen bilimleri öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin ders planı yapma ve derslerine eleştirel düşünme becerisini entegre etme açısından yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır.

Yıllardır eğitime yapılan eleştirilerin tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de bazı noktalarda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu noktalar; öğretmen merkezli yöntemler, bilgi aktarıcısı rolündeki öğretmenler, demokratik davranışlar sergilemeyen öğretmenler, sınavlara hazırlayan okullar, ezbere dayalı eğitim, not alma ve sınıf geçme amaçlı eğitim, düşünmeye, eleştirel olarak düşünmeye ve düşünceleri ifade etmeye yeterince olanak tanımayan eğitim olarak sıralanabilir. Eğitime yapılan bu eleştiriler de eğitimi daha çağdaş bir düzeye çıkarmak için bazı değişiklikler yapılması zorunluluğunu beraberinde getirmektedir (Demir, 2006: 156). Araştırmanın altıncı alt amacına ilişkin olarak sınıf içi eleştirel düşünme öğretiminde neler yaptıklarına ilişkin olarak görüşülmüştür. Belirtilen görüşler içerisinde çok öğrenciyeye yönelik uygulamaların yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar sınıflarında öğrenciyeye yönelik uygulamalar yaparken öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verdiklerini belirtmişlerdir. Düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerde çoğunlukla üst düzey düşünme yöntem ve tekniklerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Doğan (2011) öğretmenlerin yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi geliştirici etkinlikleri kullanma sıklıklarını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin deney, araştırma ödevleri, bilmeceleri bulmacalar, kavram haritası tamamlama, gözlem yapma gibi etkinlikleri sıkça kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazen yer verdikleri etkinlikler ise poster hazırlama, proje çalışması, yaratıcı drama, kompozisyon yazma gibi etkinliklerdir.

ÖNERİLER

Gomez (2007) eğitim kalitesinin günümüzde, geçmişle kıyaslandığında daha da önemli hale geldiğini belirtmektedir (Gülveren, 2007). Yaşam boyu öğrenme için gerekli kazanımları eğitim programları sayesinde bireylerin küçük yaşlardan itibaren edinebileceklerini belirtilmiştir (Öz, 2020). Bu nedenle eğitim programlarının temel amacı; bilgi sahibi bireyler yetiştirmekten çok edindiği bilgileri seçerek kullanan ve değerlendiren, kendi öğrenme faaliyetlerinden sorumlu ve 21. yüzyıl becerileri kazanmış bireyler yetiştirmek olmalıdır (Sayın ve Seferoğlu (2016). Seçmeli olarak düşünme eğitimi dersinin programlara eklenmesi gerekmektedir (Nas, 2021). Düşünme türleri ancak demokratik ortamların ve özgürlüğün hakim olduğu sınıf iklimlerinde geliştirilebilir. Ders sürecinde düşünme temelli sorgulama yöntemi kullanılan bir sınıfta öğrencilerin; soru sormaya istekli, meraklı bir hale gelecekleri ve bakış açılarının değişeceği aşikârdır. Böyle sınıf ortamlarında öğrencilerin bir konuda sonuca ulaşma noktasında nitelikleri artar ve yeni düşünceler üretmeye meyilli olurlar (Tok ve Sevinç, 2010). Öğrencilere sunulan bu şekilde benzer demokratik sınıf ortamları iyi bir eleştirel düşünür olma yönünde eğilim ve tutum kazandırmaktadır.

Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre yükseköğrenim öğrencilerinin görüşme sorularına verdikleri yanıtlarda eleştirel düşünme ve eleştiri kavramına tam olarak hakim olamadıkları gözlenmiştir. Bu nedenle öneri olarak farklı araştırma türleri ve farklı katılımcıların dahil olduğu yükseköğrenim öğrencilerinin eleştirel düşünme ve eleştiri kavramlarına yönelik yaşadıkları kavram kargaşaları incelenebilir. Ayrıca, yüksek lisans öğrencilerinin eleştirel düşünebilmeye yönelik kullandıkları zihinsel düşünme yapısının yansıtılabilmesi ile kavramsal değişim metinleri bağlamında eylem araştırması yapılabilir. Bunun yanı sıra yapılan çalışmada yükseköğrenim öğrencileri eleştirel düşünme öğretiminin önündeki engellerden biri olarak bu konuda nitelikli eğitimcilerin olmamasını ifade etmişlerdir. Bundan yola çıkarak yapılacak araştırmalardan biri de katılımcı sayısında ve araştırma türünde çeşitlilik sağlayarak öğretmen yetiştirme sürecinde eleştirel düşünmenin yeri olabilir. Katılımcıların ifadelerine göre eleştirel düşünmenin önündeki en büyük engellerden birisi olan eğitim politikaları üzerine siyasetçilerin tekrar düşünmesi ve ülkemizin geleceği için bu politikaları iyileştirmeye, teoride olduğu kadar uygulamada da yeni değerler odaklı bir eğitim süreci oluşturmaya özen göstermeleri gerekmektedir. Bu nedenle, ülkedeki öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının politikaları ile akademisyenlerin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme öğretimine dair bakış açıları ve uygulama yöntemleri ele alınabilir. Bu sayede öğretmenin öğrencileri üzerindeki etkisi, öğrencilerin gelişimi için oldukça önemli olacaktır. Bu yöndeki

çalışmalar onların mesleki deneyimlerinde kullandıkları uygulamalarına katkı sağlayacaktır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

1.Yazar: %50, 2. Yazar: %30, 3. Yazar: %10, 4. Yazar: %10 katkıda bulunmuştur.

Çatışma Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çatışma durumu yaşanmamıştır.

KAYNAKÇA

- Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri*. [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Arı, D., Özsezer, M. S. B. ve Tarım, K. (2019). İlkokul öğrencileri ile beceri temelli eleştirel düşünme öğretimine dair bir çalışma. *International Journal of Social Science*, 74, 89-109. <http://dx.doi.org/10.9761/IASSS7982>
- Arpat, S. (2020). *Öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik etme ile yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı arasındaki ilişki*. (Yayın No.605746) [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <http://hdl.handle.net/11607/4172>
- Boyras, C., Çimen, G. ve Turan, A. (2022). Eleştirel düşünme becerisi açısından ilkokul sınıfları: bir karma yöntem araştırması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1): 133-143. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2415859>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cross, K. P. (1976). New roles for college teachers. *Paper Presented at The American Association of Community and Junior colleges Annual Convention*, (4)56: 17-19. <https://eric.ed.gov/?id=ED121403>.
- Çaylan, Ş. (2022). *İstihdamda ve eğitimde eleştirel düşünme becerisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, M. K. (2006). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3): 155-169. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6752/90797>
- Doğan, H. (2011). *İlköğretimde fen ve teknoloji dersi programındaki etkinliklerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesine yönelik öğretmen görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <http://hdl.handle.net/11508/12304>
- Dündar, S., Canan, S., Bulut, M., Özlü, Ö., ve Kaçar, S. (2014). Problem çözme sürecinde beyin dalgalarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 1-23. DOI: 10.17556/jef.72111
- Eğmir, E. ve Ocak, G. (2017). Eleştirel düşünme öğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ve özdeğerlendirme düzeylerine etkisi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5138-156. DOI: [10.30831/akukeg.335388](https://doi.org/10.30831/akukeg.335388)
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into practice*, 32(3), 179-186. <https://doi.org/10.1080/00405849309543594>
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Millbrae, CA: *The California Academic Press*, 315-423. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>
- Facione, P. A., & Facione, N. C. (2013). Critical thinking for life: valuing, measuring, and training critical thinking in all its forms. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 28(1), 5-25.

- Gömleksiz, N. M. ve Kan, A. Ü. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmadaki etkililiğinin belirlenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 8 (1), 39-49. https://dergipark.org.tr/en/pub/fudad/issue/47181/594083#article_cite
- Gönül, A., Başar, B. ve Demir, M. K. (2021). Eleştirel düşünme üzerine yapılan tezlerin değerlendirilmesi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84): 19-35. [10.29228/JASSS.44540](https://doi.org/10.29228/JASSS.44540)
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri*. [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2004, Temmuz 6–9). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Bildiri özetleri*, Malatya, Türkiye.
- Haas, P.F., & Keeley, S. M. (1998). Coping with faculty resistance to teaching critical thinking. *College Teaching*, 46(2), 63-67. <https://www.jstor.org/stable/27558883>
- Kahraman, Z. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin eleştirel düşünme ve öğretimi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://hdl.handle.net/11454/75120>
- Kan, H. (2023). *Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf içi uygulamaların 21. Yüzyıl öğreten becerileri bağlamında incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kürüm, D. (2017). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. [Doktora tezi, Eskişehir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Nas, M. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirme eğilimlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Önal, İ. ve Erişen, Y. (2019). Öğretmen yetiştirme programlarında eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması ihtiyacı. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 62-78. <https://dergipark.org.tr/en/pub/akuned/issue/48807/581460>
- Öz, E. (2020). Öz düzenlemeli öğrenmenin yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkisi. [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Palavan, Ö., Gemalmaz, N. ve Kurtoğlu D. (2015). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisine ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (30), 26-49. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19576/208807>
- Polat, M. (2022). İlkokullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin eleştirel düşünme eğiliminin incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sayın, Z. ve Seferoğlu, S. S., (2016). *Yeni bir 21. yüzyıl becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi*. Akademik Bilişim, Turkey.

- Schleicher, A. (2016), *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from around the World*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264252059-en>.
- Schwab, K. (2018). The global competitiveness report 2018. World Economic Forum. <https://apo.org.au/node/262576>
- Semerçi, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 28 (127), 64-70.
- Supon, V. (1998). Penetrating the barriers to teaching higher thinking. *The Clearing House*, 71(5), 294-296. <https://www.jstor.org/stable/30189378>
- Szabo, Z. K., Körtesi, P., Guncaga, J., Szabo, D., & Neag, R. (2020). Examples of problem-solving strategies in mathematics education supporting the sustainability of 21st-century skills. *Sustainability*, 12(23), 10113. doi:<https://doi.org/10.3390/su122310113>
- Tok, E. ve Sevinç, M. (2010). Başarılı zekâ kuramına dayalı eğitim uygulamaları. *Electronic Journal of Social Sciences*, 9(32). <https://hdl.handle.net/11499/41770>
- Vural, R. A. ve Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme: ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4370/59779>
- Yeşilpınar, M., Doğanay, A. (2014). Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik öz-yeterlilik algıları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2):57-82. <https://doi.org/10.14812/cufej.2014.013>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.